

Maie Tuulik

Kirjutatud read, kasvatusest, eetikast, õpetajast



2011

Sisukord

Kirjutatud read, kasvatuses, eetikast, õpetajast
Kogumiku autor: Maie Tuulik
Koostaja: Sirje Almann
Kujundus: Toomas Ild

Raamatu väljaandmist on toetanud Tallinna Pedagoogiline Seminar

Trükikoda: Ortwil

© Autorid

ISBN 978-9985-897-24-9

Sisukord	3
Saateks.....	5
Eluloolist.....	6

KASVATUSEST

1. Mis on kasvatus?.....	9
2. Hindamise lähtekohad.....	13
3. Kas meil on võimalus valida?.....	17
4. Antipedagoogika hääbunud ideede järellainetus Eestis	21
5. Sada aastat hilinenud kutse haridusreformiks.....	23
6. Vabadus, vastutus ja autoriteedid	25
7. Perekonnaõpetus kasvatusfilosoofilises analüüsis	29
8. Veel kord hindamisest	33
9. Missugust õpetust on tänasele inimesele vaja?	35
10. Klassikaline pedagoogika on vajunud unustusse.....	37
11. Ärge lammutage eesti kooli!	41
12. Lennukiehitaja Laiuselt	45
13. Kas suunised või põhjendus?	47
14. Kolmas õppekava: hääbunud laine järellainetus Eestis	49
15. Laps ei ole täiskasvanule võrdne partner	55
16. Hindamine oli, on ja jääb	59
17. Mida arvata indigo- ja kristalllastest?.....	63
18. Kas kasvatus on nonsens?	73
19. Mis on must kasvatus?	81
20. Tutistamine või väike laks pole füüsiline vägivald	87

EETIKA, MORAAL, KÕLBLUS

1. Eetika, moraal, kõlblus	97
2. Eetika ja religioon	101
3. Eetika ja väärtused	105
4. Kes kardab valgust?	109
5. Usuõpetus või eetika?	111
6. Kasvatagem ristiinimesi	113

7. Kust tulevad eetilised tõekspidamised?	115
8. Mõju, mis ulatub üle aegade	119
9. Ülesvisatud kivi kukub alati alla	123
10. Projektiusked inimesed	125
11. Tunded vajavad toitu	127
12. Hirmutav eeskuju narkoennetustöös	130
13. Mille üle vaieldakse?	131
14. Käitumishinne pole sisutu sildistus	133
15. Traditsioonid ja uuendused olgu tasakaalus	135
16. Kohusetundlikkus on väärtus	139
17. Kõlbluse sisu	141
18. Moraal näitab teed	149
19. Kuidas võetakse väärtusi omaks	157
20. Halbade tegude ahelad	167
21. Kuidas õpetada väikelastele kõlblust	169
22. Väikelapsel tuleb kujundada õiged harjumused	177
23. Kas laps peab vanemate sõna kuulama?	187
24. Mõte	195
25. Seksrevolutsioonist moraalirevolutsioonini	197

ÕPETAJAST

1. Kas loova õpetaja surm?	203
2. Mis otstarve on õpetajal?	207
3. Õpetaja peab olema kõlbline isiksus	209
4. Armastusega Peeter Põllust	213
5. Õpetaja eetika	217
6. Peeter Põld – ikka kordub sõna esimene	221
7. Eesti kooli hoidja	225

Saateks

Dotsent M. Tuuliku esimene kokkupuude TPS-iga oli 15 aastat tagasi kasvatusfilosoofia algkursuse lugemisel, olles ise tollal Tallinna Pedagoogikaülikooli kasvatusfilosoofia õppetooli professor.

Viimased kümme aastat on dotsent M. Tuulik olnud seotud TPS alushariduse ja täiendusõppe osakonnaga, kus ta õpetab üliõpilastele oma valdkonna kursusi.

Dotsent M. Tuulik meenutab oma tööaastaid TPS-is väga soojalt: „...siia jäävad mu elu parimad ja viljakamad tööaastad. Siia jäävad ka nendel aastatel kirjutatud artiklid ja raamatud, mis teistsugustel tingimustel ehk kunagi ilmavalgust poleks näinud” (eriala osakonna veebileht Tea ja Toimeta).

Käesolevasse kogumikku on koondatud M. Tuuliku varem avaldatud kirjutised erinevates väljaannetes. Valik on tehtud autori poolt.

Artiklid on koondatud kolme ossa. Kogumiku esimeses osas arutleb autor kasvatuseteema üle läbi hindamise, partnerluse, õppekava ja kiusamise. Kogumiku teise osa kirjutised avavad eetika, religiooni ja eetilised tõekspidamised. Kolmandas osas arutleb autor loova ja kõlblise õpetaja üle. Austuse ja soojusega on kirjutatud kasvatusedlase P. Põllu töödest.

Mõeldes heale ja targale kolleegile soovin esile tuua tema töökust, soovi päevakajalistel teemadel kaasa mõelda ja sellest kirjutada. Dotsent Maie Tuulik on kolleegina alati ilmutanud huvi ja siirast soovi toetada TPS alushariduse ja täiendusõppe osakonna arengut. Õppejõuna on ta sihikindlalt viinud akadeemilisi teadmisi üliõpilasteni. Tema toetav suhtumine osakonna ettevõtmistesse on olnud alati tuntav.

Usun, et juba kirjutatud ja veel kirjutamata raamatud, artiklid, esseed aitavad tänastel üliõpilastel, õppejõududel, lapsevanematel mõista kasvatuseteema tähendust ja sisu.

*Tänuga Maie Tuulikule mõeldes
Sirje Almann ja kolleegid*

Eluloolist

Maie Tuulik (Kaselo) sündis 30. oktoobril 1941 aastal Põltsamaal. 1960 a. lõpetas ta Põltsamaa Keskkooli ja 1967 a. Tartu Ülikooli eesti filoloogina, õppides pedagoogika ja psühholoogia eriharus. Ta töötas 8 aastat ETM (Ehitusmaterjalide Tööstuse Ministeerium) Spetsiaalses Konstrueerimisbüroos psühholoogina ning oli samal ajal tööstusjuhtide kvalifikatsioonitõstmise kursustel lektoriks. 1975-1980 õppis ta Tartu Ülikooli kaugõppe aspirantuuris ning töötas Tallinna Pedagoogilises Instituudis teadurina.

1981.aastal kaitses Maie Tuulik Leningradis kandidaadiväitekirja (PhD) ja 1991. aastal pedagoogikateaduste doktori väitekirja (DSc). 1980-1997 töötas ta Tallinna Ülikoolis õppejõuna (viimased viis aastat kasvatusfilosoofia professorina), seejärel professorina Eesti Riigikaitse akadeemias ja Euroülikoolis. Tallinna Pedagoogilise Seminari õppejõud on ta olnud viimased 10 aastat.

Maie Tuulik abiellus 1968. aastal, peres on kolm tütart ja poeg ning 6 lapselast.

Maie Tuulikul on trükitis ilmunud 12 raamatut ja 230 muud publikatsiooni (s.h. 86 teaduslikku artiklit).

Monograafiad:

1. Hindamine kui sotsiaal-kasvatuslik nähtus (vene keeles). Tallinn, 1989, 132 lk.
2. Emakeele õpetamise küsimusi. Tallinn, 1995, 119 lk.
3. Valikuvabadus elada inimesena. Kasvamine ja kasvatus. Kasvatusfilosoofia. Tallinn, 1995, 211 lk.
4. Eetika. Moraal. Kõlblus. Tallinn, 1997, 171 lk.
5. Perekonnaõpetus (koos Anneli Tuulikuga). Tallinn, 199, 167 lk. Kordustrükk 2001.
6. Kasvatusõpetus, Tallinn, 2001, 207 lk.
7. Eetika ja moraal. Tallinn, 2002, 156lk.
8. Õpetaja kutse-eetika. Tallinn, 2005, 200.lk.
9. Kõlbeline kasvatus. Tallinn, 2006, 279 lk.
10. Peeter Pöld. Tallinn, 2007, 202 lk.
11. Õpetaja eetika. Tallinn, 2008, 262 lk.
12. Kasvatuse klassika. Tallinn, 2010, 303 lk.

Kasvatusest



1

Mis on kasvatus?

Haridus nr. 4 1990

Septembrikuu lõpupäevadel oli saalitäiel huvilistel võimalus kuulata Soome kasvatusfilosoofi professor Reijo Wileniuse loenguid TpedI-s. Nii mõnedki asjad, mis meil teoreetilises plaanis siia maani segased ja lahendamata on, ei ole seda Soomemaal mitte. Tahtmatult tekib küsimus- peame me ikka tõesti edasi vaidlema? Jutt on kasvatuseteooria põhimõistetest, mis meile siia maani peavalu valmistavad: mis on kasvamine? Mis on kasvatus? Mis on lapsekeskne õpetamine? Missugune on alternatiivõppe suhe tavaõppega jms. Reijo Wileniuse vastused neile küsimustele olid selged ja lihtsad. Ilmselt ei ole tema jaoks teaduslikkuse kriteeriumiks keerukus ja paljusõnalisus.

K a s v a m i s e s või arengus näeb ta tegelikult kolme astet: kehaline (ruumiline), tunnetuslik (tajunallinen tai sielullinen) ja enesetunnetuslik (itsetajunallinen tai hengellinen). Enesetunnetus on arengu kõrgeim tase, sinna võib jõuda vaid inimene. Tahvlile joonistas professor lumememmel sarnase kujutise rõhutamaks arenguvaldkondade astmelisust ja üksteisele järgnevust:

enesetunnetuslik

tunnetuslik

kehaline

Me teame, kui palju on tegelikult erinevaid arenguteooriaid, teame, et see on ülepea arenguteooria pärusmaa. Ometi ei vähenda see teadmine vajadust just taolise üldistatud pildi järele. Nõukogude psühholoogidest on ülaltoodule sarnase arenguskeemi esitanud näiteks L.Suhhobskaja ja J.Kuljutkin Leningradist. Nad eristavad kognitiivset e. intellektuaalset, emotsionaal-hinnangulist ja operatsioonalist sfääri. Analoogete jaotuse järgi toimus ka taksonoomiate (õppetöö eesmärkide klassifitseerimise) väljatöötamine. Emotsionaal-hinnanguline sfäär on väärtustega opereerimise tasand, nii nagu seda on R.Wileniuse enesetunnetuse tasand. Nii et põhimõtteliselt on kasvamise kolmikjaotus, mille esitas Soome kasvatus-

filosoof, omaks võetud meilgi. Taoline struktuurne lapse arengu esitlus on õpetajate jaoks kindlalt töökindlam ja last mõista aitavam, kui seda on meil senini domineerivad „arengulahtrid” – vaimne, kõlbeline, esteetiline, kehaline ja tööalane.

Edasi küsimus- mis on kasvatus?

Tuletame meelde, et „Nõukogude Kooli” korraldatud vestlusring ei osanud sellele küsimusele vastust anda. Reijo Wilenius tegi asja jälle sõna otseses mõttes piltlikult selgeks (nii nagu tema seda mõistab ja nagu Soomes aktsepteeritud on). Professor joonistas tahvlile suure kaarja ukse ja selle sisse inimese. Läbi ukse (kasvatuse) astub laps ellu. Kasvatus tähendab seda, et lapse kasvamist aidatakse (mõjutatakse) väljastpoolt (uksest sisse minnes) eesmärgistatult.

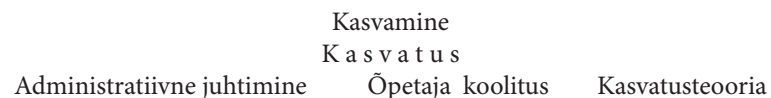
Mõtlemine	laps	teadmised
Tunded	laps	kunst
Tahe	laps	praktilis-sotsiaalsed mõjurid

Välised mõjurid võib tinglikult jagada kolme rühma:

- 1) teadmised (need jagunevad omakorda täppisteadused-loodusteadused, inimesetundmise teadused ja kultuurilis-ajaloolised teadused),
- 2) kunst (need jagunevad omakorda kahte rühma- kujutav plastilised ja kõnelis-muusikalised kunstialad),
- 3) praktilis-sotsiaalsed tegevused (liikumine ja käeline tegevus).

Olulisim on aga selle rõhutamine, et lapse kasvamine (areng) on lähtepunkt kasvatusele, et kasvatus aitab ja toetab seda väliselt. Nii ei saa tekkida küsimust lapsekesksest või ainkeskest õpetamisest ja kasvatamisest, kõige alus on igal juhul laps oma arenguga (meie jaoks segane suhe õpetamise ja kasvatamise vahel ei olnud professori meelest probleem- igal juhul on tegemist lapse välise mõjutamise ja abistamisega, kusjuures õpetamine on kitsam mõiste).

Millele toetub kasvatus? Vastus oli konkreetne: kasvatusteooriale (kasvatusteadusele), õpetajate koolitamisele ja admimistratiivsele juhtimisele. Joonisel nägi see välja nii:



Kõik need kolm komponenti peavad toetama kasvatust altpoolt, mitte asuma kasvamisest ja kasvatusest kõrgemal. Õpetaja vajab t o e t u s t j a a b i. Õpetajast ei tohi teha väikest ametnikku- käsutäitjat. Õpetaja peab olema vaba, alles siis saab ta olla looja.

Ka kasvatustingimused peaksid õpetajat aitama ja toetama. Tingimustena nimetas professor õigeid kasvatuseesmärke, teavet või pilti igast üksikust lapsest, meetoodilis-didaktilisi oskusi last juhtida.

Mille suhtes peaksime me praegu eriti tähelepanelikud olema? Oleme valmis kõik senise kõrvale heitma, nõuame alternatiivsust. Professor hoiatas radikaalsete muudatuste eest koolielus. Ta soovitas hoolikalt säilitada see hea, mis meil praegu on ja mis minevikus on olnud. Ta soovitas lähtuda oma suurtest meestest, mitte võõrastest. Hoiatava niidina jooksis professori jutust läbi mõte- ärgem võtke lastelt ära lapsepõlve. Inimene, kes ei ole saanud olla laps, ei saa kunagi täiskasvanuks. Meie ajakirjanduses on samal teemal ilmunud väga häid ja mõtlemapanevaid artikleid kahelt pedagoogikateadlaselt, Ilona Kõvelt ja Tiiu Kuurmelt. Lapsepõlve tagamine ei ole lapse esileupitamine, tema jumaldamine ja kummardamine, tema soovidele ja tahtele vaba voli andmine. Lugegem nimetatud autorite kirjutised veel kord üle!

Mõtlemata professori vastus meiepoolsele kurtmisele. Ta ütles, et nägi Tartus ühel kooliõuel ühte õpetajat, kes lastega parasjagu mingeid mängu mängis. Ta vaatas seda õpetajat ja neid lapsi, ja tal hakkas südamel soe. ”Kui teil on olemas kasvõi üksainus selline õpetaja, ei ole põhjust kurta!”, ütles professor. Aga meil on ju tegelikult i g a s koolis selliseid õpetajaid! Neid on palju! Olen ikka ja jälle näinud tunde ja õpetajaid, kes on oma õpetajaametis täiuslikud. Muidugi olen näinud ka selliseid õpetajaid, kes on õnnetuseks lastele, kes ei tohiks koolis olla. Meeldis professori mõte, et igal inimesel peaks olema siiski niipalju isekust, et iseennast hävimisest päästa (näiteks ületöötamine liigsest kohusetundest ka väga halbade tingimuste juures).

Ja lõpetuseks: niikaua, kui meil ei ole olemas terviklikku kasvatusteooriat või muid vastavasisulisi raamatuid, võiksime neid ehk tõlkida sealt, kus need olemas on. Professor Reijo Wileniuse kirjutatud raamatud on sama arusaadavad kui ka tema loengud olid.

2

Hindamise lähtekohad

Haridus 1991/11

Koolil kui institutsioonil on oma kindlad eesmärgid. Eesmärgipärane tegevus ei ole võimalik ilma tulemuste hindamiseta. Just seepärast on hindamine koolis vajalik olnud ja sellest pole võimalik loobuda, ehkki sellesuunalisi katsetusi on aeg-ajalt ikka tehtud.

Hindamine on tihedalt seotud kontrolli ja mõõtmisega, kuid on alati ka väärtuste väljendaja. Võib öelda veelgi täpsemalt - hindamine on ülivõimas väärtustamise vahend, see võimaldab asjadele, nähtustele, tegevustele väärtust omistada, st. väärtustada. Ka väärtuste omaksvõtmine (internaliseerimine) pole võimalik ilma seesmise hindamiseta.

Hindamine koolis

Hindamise struktuuris eristatakse subjekti (hindaja), objekti (hinnatav) ja kriteeriumi (alus, mille järgi hinnatakse).

Mis tahes konkreetses koolis võivad **hindamise objektiks** olla eri tegevustasandid:

- kool tervikuna (sisuliselt on see juhtkonna hindamine),
- õpetajad,
- õpilased (nii klass tervikuna kui iga õpilane eraldi).

(Märkus: siinjuures ei räägi me õppeprogrammide, õppekirjanduse, kooliruumide jms. hindamisest)

Kooli kui terviku **hindajaks** peaks olema kõrgemalseisev institutsioon (ülalt) ning oma õpetajad (kõrvalt).

Õpetajate hindajaks peaks olema kooli juhtkond (ülalt) ning kaasõpetajad (kõrvalt).

Õpilasi peaksid hindama õpetajad (ülalt) ja kaasõpilased (kõrvalt).

Hindamise kriteeriumid peavad olema tegevuse eesmärgid.

Kooli kui terviku tasandil on selleks kooli eesmärgid, need väärtused, mida püütakse saavutada.

Õpetajate tasandil on hindamise kriteeriumiks õpetaja tegevuse eesmärgid, st. õpilaste kasvatatus (nende käitumine) ning õpilaste konkreetsed õpioskused (õppetöö tulemused), aga samuti koostöö kolleegidega.

See on toodud pelgalt näitena, mitte lõpliku loeteluna! Lisagem, et konkreetse kooli eritasandite eesmärkide täpne sõnastamine on hindamise eeltingimus ja alus.

Õpilaste hindamine

Meie kasvatusteaduses räägitakse õpilaste hindamise kahest erinevast, omavahel mõneti vastukäivast funktsioonist: arvestuse pidamisest ja stimuleerimisest. Esimene tähendab, et hindamise abil peetakse arvestust õpilaste õpitulemuste (teadmised, oskused, vilumused) ning käitumise üle; teine aga seda, et hindamise abil jälgitakse ja ergutatakse õpilasi tegevusprotsessides (inglisekeelses kirjanduses on kasutusel tulemuste hindamine ja protsessi hindamine). Igapäevases koolielus tekitavad hindamise 2 funktsiooni piisavalt raskusi. Eeskätt siis, kui õpetaja ei tea ega oska kaht hindamist eristada. Kui hindamise eesmärk on mingite konkreetsete õppetöö tulemuste üle arvestuse pidamine, on hindamise põhioõbe objektiivsus - st. kõiki tulemusi tuleb hinnata ühesugustest kriteeriumidest lähtuvalt. Kui aga hindamise eesmärk on õpilaste ergutamine, nt. õpimotivatsiooni ja tegutsemisaktiivsuse kasv, enesetunnetuse paranemine jms, on hindamise põhioõbedeks kõikvõimalike subjektiivsete tegurite arvestamine. See tähendab, et hindamise kriteeriumiks on igal konkreetsel juhul laps ise oma tegevuse ja arengutasemega.

Õpetaja on hindamisel raskustes ka siis, kui ta ei tunne h i n d a m i s e v o r m i l i s i, s.o. väljenduslikke võimalusi. See ilmneb näiteks hindamise (s.o hinnete) ja hinnangu vastandamises, S.Amonasvili koolist ja alternatiivkoolidest kui hindamiseta koolidest rääkimises jms.

Hindamine kui koolijõudluse üle arvestuse pidamine

Tavaliselt mõistetakse selle all numbriliste hindepallide panemist. Koolis pannakse hindeid selleks, et pidada arvestust õppetöö tulemuste üle. Hinded arvestusühikutena pole sobivad, sest mõõtühik ei tohi olla hea või halb. Et hindamine on tegelikult väärtuste väljendamine, on ka numbrilistel hindepallidel oma kindel väärtus. Meie lastele on „5” ja „4” väärtuslikud hinded, „1” ja „2”, aga pahad. Mõnel teisel maal on see vastupidi. Siin ei aita ka hinde skaala suurendamine -ka kümnepallisüsteemis säilib hinnete kindel väärtus. Toome võrdluseks näiteks kg ja g, kn ja n. Mõõtühikuna ei ole kg parem kui g ning km ei ole parem kui m.

Lahendus võiks olla järgmine: õppetöö tuleuste üle arvestuse pidamine on kahe-etapiline tegevus.

1. Igal õppeainele (aga ka selle alajaotusel) on oma standard. See on teatud kindlad tulemused, teatud eesmärk, milleni õpilased peaksid jõudma, millest aru saada, mida selgeks õppima. Tulemuste mõõtmiseks kasutatakse teste, millest igaühel on oma kindel punktiarvestus (nii nagu paljudes ainetes juba on). Igas tunnis on kõige olulisem tegevus õpetamine ja õppimine. See tähendab, et mõõtmisel on mõtet alles pärast seda, kui mingi tervikosa õpitud on, mitte iga tund (praegu on sageli nii, et tunnis kontrollitakse ja hinnatakse seda, mis kodus õpitud, mitte aga ei õpita). Testid peaksid mõõtma vastava õppeaine põhiteadmisi ning näitama üldist arusaamist, ainestruktuuri mõistmist.
2. Testiga mõõdetud punktidele antakse kindel väärtus. Nii ja niipalju punkte on piisvalt hea (arvestatav hulk) ja nii ja niipalju punkte ei ole piisav (ei saa arvestada). Seda on võimalik teha kahe märgiga: + ja -. Kooli profiilist ja õppeainetest lähtuvalt võiks hinnanguskaalat ka rohkem diferentseerida (näiteks suurepärase - hea - küllaldane positiivsete astmetena). Õppeaine põhiosade + ja - arvestussüsteem annab lõppkokkuvõttes selge ülevaate iga õpilase töö tulemustest. Märkusena võiks lisada, et kirjalike testide kõrval on soovitatav õpilaste iseseisva töö hindamiseks ja nende suulise välenduse parandamiseks kuulata nende ettekandeid, arutlusi jms.

Standardid ei tohi olla nii kõrged, et on jõukohased vaid tippudele. Õpilastel ei tohiks tekkida uppuga tunnet, nii nagu see meie ülekoormatud programmide puhul siiani on olnud. Põhiõppeainete põhiteadmised (antud koolitüübi keskses õppeainetes) peavad olema jõukohased kõigile selle koolitüübi õpilastele. On endastmõistetav, et eri koolitüüpidel, nii nagu ka eri kooliastmetel, on omad õppetöö standardid. Loomulikult on need erineva raskusega. See ei tähenda automaatselt, et kergem on halvem ja raskem on parem - kõik oleneb sellest, mille jaoks neid vaja on. Mida vanemas saab laps, seda rohkem peaks tal olema võimad valida alternatiivsete programmide ja standardite seast.

Hindamine kui ergutamine

Me oleme koolis regulaarse hindamisega väärtustanud vaid ühe kitsa koolielu valdkonna - õppetöö tulemused. Kõik muu, mis jääb sellest välja, pole olnud oluline (st. ei ole kuulunud hindamisele).

Aluseks võttes iseregulatiivse arengu 3 suurt valdkonda - intellektuaalse, afektiivse ja psühhomotoorse - võime öelda, et kahe viimati nimetatud arengusfääri hindamine on siiani olnud tegelikkuses kas küllaltki või täiesti ebaoluline.

Afektiivne ehk emotsionallhinnanguline valdkond tähendab õpilaste põhisuhtumiste kujunemist. Eelkõige tuleks hinnata õpilaste suhtumist õppimisse (töösse), kaaslastesse iseendasse. Hindajaks peaksid olema nii kaasõpilased kui ka õpeta-

jad. Hindamisel on kaheksugune mõte: kaasõpilaste ja iseenda hindamisel suuname sellega lapsi tähele panema ja arutlema sõbralikkuse, abivalmiduse, hoolsuse, püüdlikkuse jms. üle, teiaslt peame seda õpitulemustega võrdselt oluliseks. Hoolsuse ja korralikkuse senisest hindamisest erineb see eelkõige selle poolest, et õpilased võivad hindamises osaleda ning teavad täpselt, mis on hindamise kriteeriumiks.

Psühhomotoorne valdkond tähendab õpilaste tahteliste liigutuste kujunemist. Koolis kehtestatud käitumisnorme peab järgima kogu koolipere. Klassis kehtestatud käitumisjuhiste järgi tegutsemine peaks olema kohustuslik kõigile selle klassi õpilastele. On hea, kui õpilased ise tuletavad need reeglid ja ise jälgivad nendest kinnipidamist.

Konkreetsete käitumisnormide puudumine ja õpilaste tegemiste ja tegemata jätmiste mittemärkamine õpetaja poolt on halvim, mis koolielus juhtuda võib.

Kui õpitulemusi tuleks mõõta alles siis, kui teatud tervikosast arusaamine tekkinud on, siis õpilaste suhtumiste ja soovitatavate käitumisharjumuste kujunemine nõuab igapäevast ja pidevat reageerimist, tähelepanemist ja hindamist. H a l v i m o n õ p e t a j a ü k s k õ i k s u s, s.o hindamise puudumine.

Üldistatult võib öelda, et mida noorem on laps, seda enam peaks esiplaanil olema hindamise ergutav funktsioon; hindamise arvestusfunktsioon on oluline alles siis, kui on, mida mõõta.

Hindamine kui õpilase enesetunnetusliku arengu suunamine

Hindamisega on võimalik ja vajalik väärtustada õpilase „mina”, tema sisemaailma. Sellega aitame kaasa õpilase enesetunnetuslikule arengule- iseendast arusaamisele, iseenda avastamisele. Õpetaja põhiline tegutsemisplaan peaks olema ühesuunaline- näha ise ja aidata lapsel näha oma tugevaid külgi. Kontrollija, puuduste võimendaja, eksimustele reageerija ja karistaja asemel peaks koolis olema lapse julgustaja, toetaja, abistaja, suunaja. Et siinkohal ei ole tegu mitte liialdamisega, näitavad näiteks lastevanematele määratud teadaandmised õpilaspäevikutes.

Hindamine kui kokkuvõtliku informatsiooni edastamine

Regulaarse, jooksva hindamise kõrval on vaja ka kokkuvõtlikku, üldistatud hindamist. Tunnistused peaksid edastama informatsiooni kõigi kolme arenguvaldkonna kohta.

3

Kas meil on võimalus valida?

Postimees 9. september 1997

Küsimus on kasvatusüsteemis

Kui 1923. aastal lõpetas rahvahääletus vaidluse, kas kooli õppekavad peaksid sisaldama ka usuõpetust, siis võiks ka nüüd küsida: kui palju on neid lapsevanemaid, kes sooviksid, et nende lapsed õpiksid klassikalis-kristliku pedagoogika põhialustest lähtuvalt, ja kui palju on neid õpetajaid, kes sooviksid nii töötada. Teaduses on nii, et teadmiste uuenedes pakuvad vanad teadmised huvi vaid ajaloolastele, kunstis aga nimetatakse vana klassikaks. Klassika on aegumatu, tal on väärtus igal ajastul.

Pedagoogika on nii teadus kui ka kunst. Teadus, sest tal on oma uurimisaine - kasvatus, mida ei uuri ükski teine teadus. Kunst, sest konkreetne kasvatusuue on alati ainukordne, seal on kasvataja (õpetaja) alati looja ja interpreteerija. Pedagoogika klassika moodustavad need teadmised, mis on talletunud kogu inimkonna tunnetuslikus arengus. Need on sama vanad kui inimkond, sest inimese areng nõuab kasvatus, st sihipärast suunamist. Sündides oleme vaimses mõttes tühjad, kuid kasvatusel abil on võimalik looduslikust, bioloogilisest maailmast tõusta vaimumaailma.

Klassikalises pedagoogikas rõhutatakse, et kasvatusel eesmärk ei ole pelgalt elus toimetuleku õpetamine, vaid inimese enda kvaliteedi parandamine, inimeseks olemise õigele tasemele aitamine.

Harida tuleb nii mõistust kui ka südant

Jakob Hurt, keda me nii tihti tsiteerime - saagem suureks vaimult -, mõistis vaimu all nii mõistuse kui ka südame harimist. Esimest on lihtsam mõista, sest igaüks näeb, et treenitud mõistus on parem kui treenimata (koolitamata), mis on võimeline arutlema vaid konkreetsete esemete tasandil, mitte aga abstraktsetel teemadel. Just sellepärast ei pea klassikaline kool oluliseks ühe või teise aine «läbivõtmist», millegi teadasaamist, vaid mõistuse struktuuride teadlikku arenda-

mist sõna otseses mõttes. Siit tuleneb näiteks ka päheõppimise nõue, erinevate keelte grammatikate (keele struktuuri) päheõppimine, matemaatika suur tähtsus jms.

Meie vabariigi kõige selgepiirilise klassikalise kooli, Tallinna Prantsuse Lütseumi direktor Lauri Leesi on kirjutanud: «Need, kes aga juba täiesti vabatahtlikult meie kooli sisse astuvad, peavad alluma absoluutse monarhia seadustele. Meil puuduvad fakultatiivained, kõik on kohustuslikud: kolm võõrkeelt, emakeel, reaalsused, kehaline kasvatus - kõik on ühtmoodi tähtsad, neis peab osalema. Kui aga keegi vaid osalusega piirdubki, siis on peagi adieu. Meie teed lähevad siis lahku. Igas tunnis peab olema tähelepanu ise, sest igas hetkes on midagi kasulikku mällu talletada.»

Klassikaline ja modernpedagoogiline kool

Klassikalise kooli nõuded nii õppimisele kui õpetamisele, nii õpilasele kui õpetajale on ajaproovile vastu pidanud ja õigeks osutunud. Õpetaja ei ole «lapse sõber» modernpedagoogilises arusaamas, ta armastab ja austab lapsi, kuid säilitab juhi ja suunaja positsiooni, ning lapsed kuulevad talle kui autoriteedile, keda usaldatakse. Klassikalist pedagoogikat on nimetatud ka autoriteedipedagoogikaks, sest autoriteet on üks keskseist kasvatusvahendeist. Ärgem ajagem segi autoriteeti ja autokraatsust, ärgem vastandagem autoriteeti mustvalgel printsiibil demokraatialle ja liberalismile.

Autoriteedile allutakse teadmises, et tema esitatud nõuded ja piirid on vajalikud ohutuks arenguks. Seal, kus puudub autoriteeditunne, vohab jultumus, jõhkrosus ja küünilisus.

Cervantes on don Quijote'i suu läbi välja öelnud klassikalise pedagoogika ühe olulise arusaama:

«Esiteks, mu poeg, pead sa kartma Jumalat, sest jumalakartuses seisab tarkus, ja kui sa tark oled, ei või sa milleski eksida.

Teiseks, sa pead pöörama oma pilgud sellele, mis sa oled, püüdes iseennast tundma õppida. See on kõige raskem tarkus, mida võib ette kujutada. Enda tundmise tagajärjeks on see, et sa ei hakka end täis puhuma nagu konn, kes tahtis härjaga võrdseks saada.»

Valikutest

Tegelikult oleme praeguses situatsioonis omamoodi sundseisus: a priori on heaks tunnustatud kõik katsetused ja eksperimendid, mis koolielu muuta ja reformida püüavad. Ometi on läänes ilmunud hoiatavaid kirjutisi möödalaaskmistest, mida nn liberalistlik hariduspoliitika on kaasa toonud (M. Phillips «All must win prizes», J. Hytönen «Lapsikeskeinen kasvatus» jt).

Ehmatab, kui tegevõpetajad tõemeeli küsivad, kas tänapäeval tohib vana moodi st klassikalis-kristlike nõuete järgi õpetada ja kasvatada?

Peab olema väga enesekindel, tark ja tugev isiksus (nagu Lauri Leesi), et avalikult hakata vastu modernsetele tobedustele. Mis on tema suurim trump? See, et tema kooli ihaldab suur hulk lapsi ja vanemaid. Miks ei võiks selliseid koole rohkem olla? Miks me peame leppima, et meil tegelikult ei ole valikut? Kas ootame aega, mil head haridust ja kasvatust saab vaid kallites erakoolides (nagu Ameerikas)? Kas on palju tahta, et avalikud riigikoolid (munitsipalkoolid) oleksid kõigile teadaolevalt kaht tüüpi: klassikalis-kristlikule filosoofiale tuginevad ja modernfilosoofilistele arusaamadele tuginevad?

4

Antipedagoogika hääbunud ideede järellainetus Eestis

Õpetajate leht 3. aprill 1998

Ma ei tunne Kaur Hansonit. Võib-olla olen ta vastu ülekohtune, öeldes, et ta kirjutise põhiideed ei ole originaalsed – just samamoodi rünnati kooli ja koolikohustust Läänes seitsmekümnendatel aastatel. Antipedagoogika tuntuim ideoloog **Ivan Illich** korraldas väljasõite ja esinemisi eri maadesse, kuid poolehoidjaid ja oma ideede ellurakendajaid ei leidnud ta kusagilt. Loosungid olid samad: kool on kohutavalt ebaefektiivne; lapsepõlv on väärtus – miks peab inimene viibima keskkonnas, kus tal on halb on; puudub valikuvõimalus; koolis on loomuvastane kord; kool hävitab loovust; kool hävitab empaatiat; kool rikub tervist; seadus lapsi ei kaitse – sunnib neid käima koolis jne. Kaur Hanson nimetab vaid ühe nime – USA kooliuuendaja **John Taylor Gatto**. Kas kirjutis on tema refereering? Kui jah, siis on leebemate kooliuuendajate kõrval meieni jõudmas ka räigemate uuendajate ideed.

Kooliuuendus on Läänes läbinud mitmed suunad ja voolud. Äärmuslikud suunad – antipedagoogika ja must kasvatus Kesk-Euroopas ja vabakooli liikumine Ameerikas – ei leidnud kõlapinda ja ammendusid kümnekonna aastaga. Nii nagu Kaur Hanson, lähtusid ka tema mõttekaaslased Läänes omaenda loodud arusaamast koolist ja haridusest, mida siis kritiseerima ja lammutama hakati (vt Hansoni artikli esimest poolt – milleks kool on ja millest haridus koosneb). Koolikohustus kaitseb lapsi, annab neile turvalise kasvu- ja arenguaja; ühiskond, mis ei taga oma liikmetele haridust, hukkub. Kooliuuendustes jäävad kaotajaks vaeste vanemate lapsed, kelle rahakott välistab turvalised, klassikalise kasvatus-süsteemiga kallid erakoolid.

Kaur Hansonile soovitan lugeda pedagoogika ajalugu korrigeerimaks arusaama koolist, mis “*kunagi kaugel renessansiajal kujunes niiviisi välja ja on nii jäänudki*”. Alustada võiks näiteks “Pestalozzi elavatest sõnadest” saamaks ettekujutust,

missugune pikk ja vaevaline tee on eelnenud meile nii enesestmõistetavale koolikohustusele. Kaasaja põhisuundadest ja liikumistest annab adekvaatse ülevaate **Juhani Hytöneni** monograafia “Lapsikeskeinen kasvatus” (Soomes ilmus juba neljas, täiendatud trükk). Tänapäeva, s.t üheksakümnendate aastate suund Läänes on *back to basic* ehk uuskonservatism. Just seepärast ei näegi ma põhjust tõsimeelseks diskussiooniks Kaur Hansoniga.

5

Sada aastat hilinenud kutse haridusreformiks

Eesti Päevaleht 02. detsember 1998

Haridusfoorumi 21. novembril esitatud pöördumine avalikkuse poole lõpeb üleskutsega – haridusreform tuleb käivitada veel sel sajandil! See on sajand vana üleskutse, sest reformidel hariduse ja kasvatus valdkonnas on just nii pikk ajalugu. Läbi katsetuste ja otsingute on jõutud alguspunkti tagasi: reformpedagoogika kaasaja voolud maailmas on uuskonservatism ja kriitiline pedagoogika. Teisisõnu – taas on au sees konservatiivsed püsiväärtused ja koolikorraldus. Vahepealsed aastakümned oma erinevate reformidega tegid kaotajaks pooleks sotsiaalselt vähekindlustatud elanikkonna. Kallid erakoolid on läbi aegade püsinud reformidest puutumatusena.

Ka Eesti kontekstis on tegu vana üleskutsega, sest viimased kümme aastat ei olegi muud tehtud kui reformitud, kusjuures tänased üleskutsujad on needsamad, kes on meie kooli siiani aktiivselt reforminud. Missugused on kümne aasta tulemused? Miks ei ole midagi kuulda palju raha neelanud Omanäolisest Koolist või mida taotleb Eesti Kooli Kvaliteedikool? Miks ei ole nendes koolidesse konkursi, nii nagu on seda Lauri Leesi konservatiivsesse Prantsuse Lütseumisse, kuhu pääseb vaid iga kümnes soovija? Kooli, mis töötab klassikalise pedagoogika arusaamadest lähtuvalt.

Me võime paberil jätkata paradigmade muutmist ja vastustekeskse õppimise vastandamist küsimustekeskse õppimisega, teadmiste andmise asendamist teadmiste hankimisega jms, ent lapse seisukohast on olukord hullem kui kunagi varem. Tänavalapsed, koolikohustust mittetäitvad lapsed, narkouimas lapsed, suitsetavad ja alkoholi pruukivad lapsed, vägivallatsevad ja vägivalla all kannatavad lapsed, kurjategijad-lapsed. Kool on alati olnud inimeseks kasvamise ja kasvatamise kohaks. Kümne aasta tagune reform kuulutas kooli ja hariduse kauba pakkkumise kohaks, s.t võrdväärseks teenindusasutuseks teiste turul rabelevate ettevõtetega.

Täna tunnistavad mõned tolaeagsed reformijad sellise lähenemise valeks. Mis peab veel juhtuma, et meiegi jõuaksime tagasi sinna, kuhu on jõudnud reformpedagoogika kogu maailmas?

Kas on õpetaja olnud kunagi varem nii madalal ühiskonnaredeli astmel kui praegu? Ei ole. Ta on kõikvõimalikest ametnikest kõige madalamal palgaastmel, talle ei laiene riigiteenistuja sotsiaalsed garantiid, ta on ilma vajaminevatest õppevahenditest, ta peab rakendama õppekava, mille teoreetilised alused ei haaku rakendusliku osaga, ta on kaitsetu nii laste kui ka kogu üldsuse rünnakute vastu.

Ja ometi on just tema võtmeisik – meie kool on püsinud ja püsib niikaua, kuni kooli jagub häid õpetajaid. Hea, et selle vana tõe ütles haridusfoorumil välja Marju Lauristin. Ehk hoiab see reformijaid tagasi, otsimaks võtit koolide juhtimisstruktuuride ja omandivormi järjekordseks muutmiseks.

Eesti haridus ei vaja revolutsiooni, vaid tervet mõistust. Miks on riiklikul tasandil õigeks tunnistatud reformide ja revolutsioonide tee? Miks me ei usalda kasvatusteaduse teooriat ja pigistame silmad kinni katastroofilise tegelikkuse ees?

Lapse areng on alati ühesuunaline protsess ning inimloomuse iseregulatiivsed seadused on olnud ja on alati sama muutumatud kui loodusseadusedki. Kasvatus on olnud ja on alati ühiskonna olemise paratamatu tingimus ja kui seda ei tehta, on tulemuseks loomastumine. See tähendab – kooli kui institutsiooni ülesandeks ei ole haridusteenuse pakkumine, vaid inimese enda kvaliteedi parandamine, tema mõistuse, südametunnistuse ja füüsilise väljaarendamine.

Klassikaline pedagoogika on seda alati tunnistanud, ehk Lauri Leesi sõnadega: “Minu koolist ei tule ühtegi pätti, mõrtsukat ega prostituuti – selline on meie siht.”

Kas see ei ole piisavalt suur ülesanne, et lõpetada mingi muu tulevikuidee otsimine? Terve mõistus ütleb, et on.

6

Vabadus, vastutus ja autoriteetid

Õpetajate leht, 29. jaanuar 1999

Laps on järeleaimaja, kes otsib abi, tuge. Ta ei tunne maailmaega asju, ei oska teha vahet hea ja kurja vahel. Ta ei saa kasvada inimeseks, kui tal ei ole pieteeditunnet, kui ta ei pea midagi ega kedagi kõrgemaks kui tema ise. Käskudes ja keeldudes sisalduvad piirangud on mõeldud selleks, et laps iseennast ei kahjustaks, enne kui on jõudnud elamahakata

“Kuidas luua kool, kus on kõrge vastutuse ja vabaduse määr? Sellele küsimusele klassikaline pedagoogika vastust ei anna,” kirjutab Helmer Jõgi (ÕpL, 15.01.). Ta küsib: “Mis vastutus saab olla käsutäitjatel ja autoriteetide kummardajatel?”

Kasvatusteoreetilisel selgitab klassikaline pedagoogika neid küsimusi järgmiselt.

Vabadus

Inimliku vabaduse tegelik avaldumisala on tema sisemine maailm, s.t. südametunnistuse vabadus, mõtete, tunnete ja arusaamade vabadus. Vaba enesemääratlusega inimene on kasvatusel lõppsiht, mitte lähtepunkt. Laps vajab vabadusele juhtimist, sest “inimese loomuseson nii tugevad vastuolud, et ühe osa vabadusele on tingimata eelduseksteise osa allahaitmine. Kui laseme last toimida vabalt, siis jääb tähelepanuta tema kõige tähtsam kohandamine eluga – etta saab aktiivseks iseenda suhtes, õpib selekteerima omaenda impulsse. Iseloom avaldub valitsemises meelte ja kirgede üle. Mida enam bioloogiline mina end välja elab, seda enam jääb kängu kõlbeline, vaimne mina. Liiga suure vabadusega võetakse noorelt ära tugi, mis peitub kindlais nõudeis” (Foerster).

Sõnakuulmine

“Kui praegusel ajal põhimõtteliselt on sõna võetud autoriteedi ja sõnakuulmise vastu kasvatuses, siis täiestivale arusaamisest,” õpetas Peeter Põld oma loenguis kolmekümnendatel aastatel. “Siin on see, mis kasvatusel lõpul peab esinema – autonoomsus – seatud tema algusesse. Kasvatuse eesmärk on autonoomne,

vaba enesemäärajatahtmine, ja sellele jõutakse pikal arenemisteel. Suurem osa inimesipüsib poolal teel, seaduslikkuse (legaalsuse) staadiumis. Seepärast olgu normiks: hoolitse heteronoomse sõnakuulmise eest, niikaua kui ei saa ehitada oma kasvatusööd autonoomsele vabale sõnakuulmisele. Selleks on abinõud: järelevalve, käsud, keelud, karistused, tasud, eeskujud jne.”

Autoriteet

Miks on autoriteet tarvilik? Laps on järeleaimaja, kes otsib abi, tuge. Ta ei tunne maailma ega asju, ei oska teha vahet hea ja kurja vahel. Ta ei saa kasvada inimeseks, kui tal ei ole piiteeditunnet, kui ta ei peamidagi ega kedagi kõrgemaks kui tema ise. “Pieteedita ei ole ühiskonda: ta on üks sügavamatest kasvatus- ja kultuuri alustest. Kui tema puudub, tekivad vastandid – jultumus, häbematus, täielik vastuvõtmatuse kõlbelistele mõjutustele” (Pöld).

Autoriteet ei ole tugevama vägivald. Autoriteedi võim on armastuses, usalduses ja austuses ning sellest tulenevalt kuuletumises. Autoriteedi antud käskudes ja keeldudes sisalduvad piirangud on mõeldud selleks, et laps iseennast ei kahjustaks, enne kui on jõudnud elama hakata.

Anarhia on hukutav nii kogu ühiskonnale kui ka koolielule. On väärt oletada, et lastele ei meeldi kindel kord ja kindlad nõuded, et see ahistab ja teeb nad agressiivseks.

Illustreerigu seda mõtet õpetaja Tuuli Oderi kirjutis (“Haridus”, 1994/1), kes külastas Inglismaal 125 aasta vanust erakooli Bishop Stortford College, kus elu käib rangete eeskirjade järgi. Mõned näited kooli põhikirjast:

- kooli territooriumilt ei tohi kunagi loata lahkuda;
- linna peale lubatakse teisipäeviti kella 15.30–18 ja reedet kellal 16.45–18;
- koolivormi kandmine on kohustuslik;
- koju lubatakse kahe kuu jooksul ühel nädalalõpul, siis antakse vabaks ka laupäev, mis muidu on koolipäev;
- sportlikud mängud on kõigile kohustuslikud (spordigategeldakse iga päev umbes kaks tundi pärast õppetööd);
- kingade värv ja see, et need tingimata peavad olema paeltega, on ette kirjutatud.

“Kõik toimub rangelt päevaplaani järgi ning mulle tundus väga kummaline, et lapsed näisid kõike seda nautivat. Õhkkond oli väga sõbralik ning lapsed olid silmnähtavalt viisakad ja sõbralikud nii üksteise kui ka külaliste vastu. Selles koolis tundsin tõesti, mida tähendavad traditsioonid ja konservatiivsus ning kui tähtsad on nad inglase elus,” kirjutab autor.

Peeter Pöld õpetas oma loengutes: “Meie häda on traditsioonide puudus. See tähendab kommete, harjunud viiside puudumist, mis annaksid stabiilsuse. Traditsioonides peitub vaim, mis meile silmapaistab vanades, haritud maades, põliste

haritlaste juures.” Ja klassikalise pedagoogika õpetussõnad on järgmised: “Mida lapsed sinu arvates tingimata peavad tegema, seda kinnita nendes lakkamata harjutamise kaudu. See sünnitab neis harjumuse, mis kord juurdunud, mõjub iseenesest ja loomulikult ilma meeldetuletuseta. Harjumus on kõlbelise iseloomu kasvatuselaste, kuid paratamatult tarvilik elaste.”

Autoriteet ja vabadus

Klassikalise pedagoogika arusaam on, et need kaks vastandit ei võitle omavahel, vaid täiendavad teineteist. Autoriteedist loobudes lülitab inimene välja inimkonna varasema kogemuse, aegade jooksul selekteerunud väärtused, ja lähtub vaid oma isiklikust silmaringist. Sel juhul tähendab vabadus vaid seda, et välismaailm on saanud võimu inimese üle. Kui ütleme lahti kõrgemast autoriteedist, pole me vabad – meie üle on saanud võimu madalamad autoriteedid: hommikused ajalehed, mood, avalik arvamus. “Meil on võimalik valida mitte autoriteedi ja vabaduse, vaid tõelise autoriteedi ja pseudoautoriteedivahel” (Foerster). Sama mõte Erich Frommi sõnadega kõlab nii: “Oleme uhked see üle, et inimene ei tarvitse lasta välistel autoriteetidel endale ütelda oma eluviisi kohta, mida ta peaks tegema või tegemata jätmata. Me ei pane tähelegi, kui suurt rollimängivad anonüümsed autoriteedid, nagu avalik arvamus ja ”terve inimõistus”, sest me oleme nii varmselt valmis käituma nende ootuste kohaselt, mida teised meile esitavad, ja et meis istub sügav hirm neist erineda. Teiste sõnadega – me oleme vaimustatud vabaduse kasvust väljaspool iseennast ja oleme pimedad sisemiste sunduste ja kartuste suhtes, mis õõnestavad selle võidu tähendust, mille vabadus on võitnud traditsiooniliste vaenlaste vastu.”

Kasvatuse lõppsiht

Peeter Põllu arvates võetakse kasvatuses autoriteedivastu sõna vale arusaamise tõttu: see, mis peab olema kasvatusel lõppsiht – autonoomne, vaba inimene –, on sattunud kasvatusel lähtepunktiks. “Autoriteet on pöördproportsionaalne, vabadus otseproportsionaalne kõlbelisele arengule. Autoriteet on tarvilik selgrooks, kondikavaks, toeks, mis aitab inimest end seesmiselt koguda. Vabadusega algab personaalsus, iseennast määrav, iseene eest vastutav inimene” (Pöld).

Vabadus ja vastutus

Vabaduse, omaenda sisemise väärtusmaailma – kõlbluse, südametunnistuse – põhjal tegutsemiseni jõutakse pika arengu tulemusena. Selle esimene aste on vabaduse saavutamine autoriteedile tuginedes. Kasvamisest ja kasvatuselst rääkides on just need sõnapaarid vältimatud.

Sisemiselt vaba enesemääratlusega inimese puhul aga räägime vabadusest ja vastutusest. Laps ei ole vastutuskooma vedamiseks küps. Talle tuleb anda kasvuaega, varssagi ei panda kohe koormat vedama.

Lõpetuseks

Pedagoogikas ei ole õige ühtede nähtuste täielik eitamine ja teiste jäägitu jaatamine. Ikka ja jälle peame tõdema, et ei saa vastandada vabadust ja autoriteeti, lapsekesksust ja ainekesksust, arengu juhtimist ja kasvukeskkonna loomist jms. Tasakaalu nende äärmuste vahel peaks suutma luua õpetaja. Ükskõik, missugused on olud ja valitsevad arusaamad, alati on määrav konkreetne õpetaja. Just sellepärast peaks ta teadma ka erinevaid kasvatusteoreetilisi käsitlusi.

Oma raamatus "Valikuvabadus elada inimesena. Kasvamine ja kasvatus. Kasvatustilosoofia" (1995) olen kõrvutavalt käsitlenud nii reform- kui ka klassikalist pedagoogikat. Ja kui mu lühikirjutistest on ehk jäänud väärmulje, nagu tahaksin ma hoida kinni minevikust, lohistades sealt kaasa surnud ideid ja veeretades kogu vastutuse ebaõnnestumiste pärast vaenlase – hariduse reformijate – kaela" (ÕpL, 15.01.), siis jääb vaid üle paluda vabandustja soovitada tutvuda eespool mainitud raamatuga.

7

Perekonnaõpetus kasvatusfilosoofilises analüüsis

Õpetajate leht, 30 juuni 1999

Peeter Põld on klassikalis-kristliku pedagoogika klassik Eestis. Kasvatusest on alati tegemist kindla ideoloogiaga, s.o väärtuselise rõhuasetusega. Klassikalis-kristliku kasvatusfilosoofia järgi on kasvatus elu vormimine vaimsete väärtuste juhatusel ja hegemoonial. Nii on arvatud antiigi kuldajastu klassikutest – Sokratesest, Platonist ja Aristotelesest – alates meie kaasaega välja.

Peeter Põllu õpetuses on kasvatusel kolm alust: religioon, rahvuslus ja perekond. Õnneliku perekonnaelu tingimused on kõlbelis-hingelised, mitte majanduslikud. Perekonnaelu on enesepiiramine, elamine teistele, oma egoismi allasurumine. Peeter Põld ei olnud ainult teoreetik: ta oli perekonnapeaks ja eeskujuks ka omaenda 11 lapsele.

Perekonnaõpetus on üks inimeseõpetuse kursustest, mille eesmärk on kujundada terviklik maailmapilt ja väärtustada perekonda.

Nii lubab ainekava. Tegelikult ei ole maailmapilti võimalik kujundada inimese enda uurimisele toetuvalt. Inimeseõpetuse kohustuslikud kursused – tervisekasvatus, psühholoogia ja perekonnaõpetus – ei näita inim põlvede otsinguid ja tunnetusteed, ei aita mõtestada omaenda eksistentsi kultuurilises järjekestvuses. See tähendab, et ilma filosoofia, eetika või usuõpetuseta puudub kultuurilis-filosoofiline tagapõhi, mis annaks õpilastele laiema koordinaatteljestiku enda ja oma tegemiste mõistmiseks. Inimkonna ajalugu ei anna meile lõputult palju ja lõputult erinevaid maailmapilte. Jaotus on hoopis lihtsam: Jumalaga ja Jumalata maailm. Nii on see olnud ja on ka praegu. Miks jätame siis inimeseõpetuses, sh ka perekonnaõpetuses esimese kõrvale? Need on erinevad maailmad.

Jumalata maailm on kahemõõtmeline – mina ja teised. Selles maailmas puudub vertikaalne mõõde, mis tähendab Jumala seaduste tunnustamist ja nendega

kooskõlas elamist. Ei ole siin ka kõrgemaid ega madalamaid väärtusi, kõik on tasapinnaliselt võrdväärsed. Pole siis midagi imelikku ka selles, et õpitulemustena tahame, et õpilane austaks teiste inimeste õigusi ja **omandit**, mitte aga Jumalat. Jumalaga maailm teeb tasapinnalise, horisontaalse maailma kolmemõõtmeliseks – lisanduv vertikaalne mõõde annab inimesele hingamisruumi, lubab end sirgeks ajada ja olemasolevast paremat taotleda: aated, ideaalid, inimkonna muutumatud väärtused saavad endale sisu ja muutuvad arusaadavaks ja järgimist väärivaks. Jumalaga maailm on klassikalis-kristliku kasvatusfilosoofia lähtealus, Jumalata maailma esindab pluralistlik filosoofia. Miks me esimese nii olematuks oleme teinud, et inimeseõpetus, sh ka perekonnaõpetus ainult pluralismi õpetab? Miks me oma riigihümnis pöördume Jumala poole palvega kaitsta Eestimaad, kui me inimeseõpetuses (ja kooliõpetuses laiemalt) ta olematuks tunnistame? Kui kodu enam ei oska (ikkagi 50 aastat võitlevat ateismi!) ja kool ei taha seda õpetada, ühiskond elab aga hundimoraali ehk tugevama, ilusama ja rikkama õiguse järgi, siis kust see teadmine õpilastele peaks tulema?

Klassikalis-kristliku ja pluralistliku käsitluse erinevused: piiritletud ja piiritlemata maailm.

Kasvatusfilosoofiat seostatakse sageli teoretiseerimisega ega osata näha seost koolipraktikaga. Seos ilmneb aga kõigis koolielu valdkondades: suhtumises koolikorda ja nõudmistesse, õpetaja rolli mõistmises, õppetegevuse eesmärkides, õppemeetodites jms. Kasvatusfilosoofiast sõltuvalt valmivad õppekavad ja õpikud. Et meil on iseenesestmõistetavalt lähtunud pluralistlikest arusaamadest, jäävad klassikalis-kristliku suuna esindajad “hüüdjaks hääleks kõrbes”. Emakeele õpikute puhul on näiteks tekkinud küsimus sellest, kuivõrd peaks õpik sisaldama klassikalisi ilukirjandustekste ja kuivõrd päevakajalisi ajalehetekste. Tegelikult on küsimus selles, kuivõrd peaks õpetus suunama last ideaalide, muutumatute väärtuste mõistmisele ja kuivõrd olema suunatud toimetuleku õpetamisele.

Klassikalis-kristlik pedagoogika lähtub väärtuste hierarhilisusest, sellest, et on olemas absoluutsed, igipõlised ja muutumatud üldnimelikud väärtused, kõlblike inimese ideaal, et inimlikkus on väärtustermin, mille suunas peab kasvama. Lubatu-keelatu piirid on kümnes käsus ja inimese südametunnistuses olemas. Dekaloog kaitseb inimest, mitte ei piira tema vabadust.

Teistsugune on aga pluralistlik käsitlus, mille järgi ei saa rääkida normist ja kõrvalekaldest, sest kõik on ühtviisi väärtuslik ja sellisena ka aktsepteeritav. See on piiritlemata maailm, mille näiline vabadus võib inimese hukutada enne, kui ta elama on saanud hakata. Toomas Pauli tsiteerides: “Kui kõik on kuulutatud suhteliseks, kummardatakse tegelikult suurt hulka “absoluute”. Oleks võimatu koostada neist täielikku nimekirja. Mitte üksnes võimu ja rikkust ei vaadelda kui head iseenesest – tingimusel, et nad kuuluvad mulle ja mitte kellelegi teisele – vaid ka teadmisi nende enese pärast, liikumise kiirust, turu suurust, haiglate

arvu jne. Tõeliselt on need kõik vahendid, mis on koha sisse võtnud eesmärkide-na.” Perekonnaõpetuses tähendab see, et perekonna vaimne õhustik, abikaasade hingeline sobivus, kohustus hoolitseda oma perekonna eest jms, mida Peeter Pöld klassikalise pedagoogika suurkujuna pidas kõige tähtsamaks, taanduvad materiaalse olustiku ja majanduslike tegurite ees. Majanduslikud tegurid on olulised, ent siiski teisejärgulised. Kristliku ja pluralistliku käsitluse erinevused on suured kõigis perekonnaõpetuse kesketes küsimustes: suhtumises seksi, armastusse, abiellu, truudusesse, aborti.

Perekonnaõpetuse õppekava järgi on võimalik kirjutada erineva ideoloogiaga õpikuid

Et see tõepoolest nii on, näitab minu perekonnaõpetuse õpikuks kirjutatud raamatu käekäik. Ainukeseks lähtetingimuseks, mis mulle esitati, oli – järgida tuleb olemasolevat aineprogrammi, s.t kõik teemad peavad olema puudutatud. Vabade käte olemasolu korral oleksin kirjutanud hoopis teistsuguse raamatu. Ja ometi – nagu mulle ainekomisjonis öeldi – välja tuli teine ideoloogia, kui programmi kirjutajad silmas pidasid! Ideoloogia – see on väärtuseline rõhuasetus ja üldsuund. Iseenesest on see muidugi normaalne, sest perekonnaõpetus on väärtusõpetus ja siin saab iga teemat käsitleda täiesti erinevatest vaatenurkadest lähtuvalt.

Mis on põhierinevused, kui üritada selgitada kõige jämedamates joontes?

- Kas inimese väärtus on tema bioloogilises olemises või tema kõrgemas loomuses (kõlbluses, südametunnistuses)? Mida rõhutada – kas sugutungu ja kehakeelt (mis on meil loomadega sarnane) või väärtusmaailma arengut (mis on ainuomane inimesele)?
- Kas õpetuse eesmärk on olemasoleva kogemuse korrastamine või õpilastele seni teadmata vaatenurkade avamine? Mida rõhutada – kas seda, mis on (psühholoogia), või seda, mis peaks olema (eetika)?
- Kas tähtis on pakutava info hulk või huvitavad tekstid, mis kutsuvad edasi ja järele mõtlema? Näiteks, mis on parem – kas ajalooaamatutest tuntud selgitus perekonna ajaloo kohta või Mark Twaini põnev ja humoorikas tekst Aadama ja Eeva päeviku näol?
- Kas olla igavalt õpetlik või jätta tekstid avatuiks, teades, et paremini kui pikad ja igavad arutlused mõjuvad igasugused lood? Kas Hans Christian Anderseni, Agatha Christie, Anton Tshehhovi, August Gailiti, Saul Bellow, Umberto Eco, Fjodor Dostojevski, Kahlin Gibrani, Clive Lewise jt nimed pole garantiiks, et temaatiliselt sobivad tekstid on paremad kui ükskõik mis-sugused ümberjutustused või teaduslikud jutustused.

Miks on vaja koolis õpetada ka klassikalis-kristlikke seisukohti?

Sellepärast, et kõige silmatorkavamalt erinevad kristlik ja pluralistlik käsitlus

suhtumises seksi, aborti, armastusse, abiellu ja truudusesse. Need arusaamad on kardinaalselt erinevad ja kas tõesti peavad seda teadma vaid pühapäevakoolide lapsed? Nii arvas üks minu raamatu retsensentidest.

Tahaksin siinkohal toonitada, et just siin ei saa meie lapsi aidata elukogemused ise. Miks? Vastus on lihtne: meie kodud, meie ühiskond. Lapsed, kes näevad enda ümber vaid elu pahupoolt, peaksid koolist saama teadmise elu paremast poolest, ideaalidest ja muutumatutest väärtustest.

Kui kodu, kool, sõprade, avaliku arvamuse, massimeedia, moe jms mõju oleks eeskujuga vääriv, positiivseid kogemusi pakkuv, õiglusele ja headusele õhutatav – siis võiksime arvata, et teatud üldinimlikke kristlikke väärtusi ei ole vaja spetsiaalselt õpetada. Ent see pole ju nii. Massimeedia ujutab meid üle vägivalda, ülekohtu ja julmusega – see tähendab, kajastab elu, nagu see meie ümber on; kodud ei paku turvatunnet ja armastust; edukuse võidujooksus tormame üksteisest üle ja mööda. Jääb üle kool ja õpetus, mida koolis pakutakse.

Tuleme ühiskonnast, kus oli lubatud vaid üks tõde, üks ideoloogia. Tundub, et ka praegu on see nii. Miks me heidame inimeseõpetuses kõrvale kristlikud arusaamad? Miks arvame, et inimesena elamise lähtealused just meile üleliigsed on?

8

Veel kord hindamisest

Õpetajate leht 3.dets. 1999

Lapsevanem Tea Heinaste arvates oleme koolikorralduses, pedagoogikas ja kasvatuses ikka veel eelmises sajandis, sest sajandialguse kooliuuenduslikud mõtted on seni ellu viimata. Ta soovib kõigil uuesti üle lugeda J. Käisi teosed ja lõpetada sõda koolis ehk hinnete panemine Miks seda siis juba sajandi alguses ei tehtud?

Peeter Põld: “Mis numbritesüsteemi meie aja koolis püsti hoiab, on kõigepealt kontrollitarvidus. Numbrid on niihästi lastevanematele ja lastele kui ka õpetajatele ja koolivalitsusele abinõuks pilti saada sellest, kuidas edeneb laps koolinõuetele vastavalt ja kuidas üldse töötab kool. Meie aja koolid on massikoolid, kus igas klassis õpib 30–50 last, terves koolis mitu sada, isegi tuhat õpilast. Kus veel, nagu algklassides, on igal klassil oma õpetaja, seal tunneb ta kõiki õpilasi küllalt hästi, puutub nendega alati kokku, saab nendele alati märkusi teha ja näpunäiteid anda. Ka on tal küllalt juhust kokku saada vanematega, sobitada nendega tutvust, teatada neile lastest, mis tarvis. Sootuks teine on lugu seal, kus õpetaja õpetab teatavat ainet või paari terves reas klassides, kus valitseb n.ö. aineõpetajasüsteem. /- - / Siin läheb abinõu tarvis, mis võimaldaks hõlpsasti ja ruttu hinnata ja üle vaadata üksikuid nähtusi ja ruttu ning arusaadavalt otsust edasi anda. Selleks on kindla tähendusega number kõige sündsam, aga ka jõudu kokkuhoidvam märk. Nende märkide järgi näeb õpetaja, kuidas üksikud klassid tema aines edasi saavad, nende järgi otsustab õpetajate nõukogu edasiviimise, nende põhjal selgub koolijuhatusel, kas töö areneb klassides ja koolis normaalselt, kas lapsi viiakse kergelt edasi ja antakse neile lahel käel lõputunnistusi, mis annavad teatavaid õigusi, või ollakse selles suhtes vali jne. Tunnistuste järgi otsustatakse ka lapse üleminek ühest koolist teise. Õpilasele ütleb number, mil mõõdul ta vastab sellele, mida nõuavad õpetaja ja kool talt edasi saamise, usinuse, tähelepanu ja korra suhtes. Number, mis ilmub veerandaasta tunnistusel, hoiatab mahajääjaid ja hooletuid, manitsedes jõu kokkuvõtmisele, vaigistab ja rahustab neid, kes vaevalt näinud, teadmise, et nendega rahul ollakse. Niisamuti kuulutab number

vanematele, kas kool on lapsega rahul, kas on lootust edasi saamiseks teise klassi, kas on võimalik jõuda lõpp-eesmärgile. Ta hoiab kodu valvel lapse õpitöö kohta, iseäranis koduste ülesannete täitmise suhtes.”

Tänapäeva keelepruugis nimetatakse seda hindamise orienteerumis- või ka informatsiooni- ja kontrollifunktsiooniks. Sellest olulisem on hindamise kasvatuslik, ergutav funktsioon. Hindamise põhifunktsioon on kasvata, sest hindamisega kasvatab õpetaja õpilast, sellega saab tema iseloomu kujundada ning hoolsust, tähelepanelikkust, tahet, püsivust jt isiksuseomadusi mõjustada. Hindamine suunab lapse enesetunnetuslikku arengut ning on võimas väärtustamise vahend.

Nüüdisaegse numbrilise, tähelise või nende sõnaliste vastetega hindamise alguseks peetakse üldiselt 16. sajandit. Arvatakse, et numbriline hindamine kujunes õpilaste rühmitamisest ja oli oma aja koolis puhtkasvatuslik vahend õpilaste erutamiseks.

31. mail 1918 kaotati Venemaal õppeedukuse arvestamise pallisüsteem ja keelati igasugused eksamid. Hindamise peamiseks vormiks oli suuline ja kirjalik iseloomustus, milles õpilase tööle anti jaatav või eitav hinnang. 1920. aastail hakkasid õpetajad kohapeal ikka sagedamini kasutama 4-pallilist sõnalist hindamissüsteemi. 1935. a kehtestati õpilaste edukuse hindamise viis sõnalist astet ja 1944. a asendati need numbriliste hindepallidega.

Eestis oli aastail 1920–1934 3-palliline sõnaline hindamissüsteem hinnetega “hea”, “rahuldav” ja “nõrk”, 1934. a pandi kehtima 5-palliline numbriline hinneteskaala, mis säilis ka nõukogude võimu perioodil.

Ei tohi unustada, et hindamine on õpetaja abivahend konkreetsete laste suunamisel ja ükski formaalne juhend ei saa näha ette olukordi, mis igal ajahetkel ja igas koolis muutuvad. Ükski juhend ega määrus ei tohi teha õpetajale selliseid ettekirjutisi, mis tema tööd segavad. Tundub, et praegu kehtiv hindamisjuhend on seda teinud.

“Hindamisega polnud meie koolis suurt viga seni, kui viidi läbi üks järjekordne läbimõtlema reform,” kirjutas hariduslistis koolimees Gustav Haller. Juhendi tühistamist on tagajärjetult nõudnud ka Õpetajate Liit.

Halb ja õpetajaid ahistav juhend ei tähenda aga, et hindamist kui sellist pole vaja. Hindamine on koolis vajalik

9

Missugust õpetust on tänasele inimesele vaja?

Õpetajate Leht 2. veebruar 2001

Lugenud “Postimeest”, tõttasin kirjutises nimetatud artiklite kogumikku otsima. Lugesin läbi kasvatusteadlaste kirjutised ja olin pehmelt öeldes pettunud. Kus on need “sensatsioonilised ja skandaalsed järeldused ning haridussüsteemi fundamentaalsete aluste kriitika”, millele “Postimehe” kirjutises on viidatud?

Ma annan endale aru, et ajaleht ei ole koht, kus väidelda Eesti Teadusfondi grantide toel valminud kirjutiste üle, kuid hirm on – kui vaikimine tähendab nõusolekut, võivad koole oodata ees uued katsed ja katsumused.

Tuletan lugejale meelde, et kogumiku autorite ideede järgi on meie koolisüsteemi kogu aeg reformitud. Üldhariduskooli uue õppekava esimene variant valmis kümme aastat tagasi ja juba siis jäi selle teoreetiline lähtealus “asjaks iseeneses”, mis kuidagi ei haakunud konkreetsete ainekavadega. Õppekava on lapitud ja parandatud, kuid head nahka pole sellest siiani tulnud. Nüüd pakuvad toonased tegijad (või ideoloogid?) Eesti koolisüsteemi ja hariduse kvaliteedi tõstmiseks uusi ideid, sest haridust senises tähenduses polevat inimestele vaja.

Tsiteerin: “Igal juhul tähendaks selle idee omaksvõtt hariduse diskursiivsete praktikate ulatuslikku muutust. Võiksime öelda – hariduse lõppu selle sõna seni valitsenud ja ikka veel valitsevas tähenduses. Võiksime ka öelda – uue hariduse algust. Juhul, kui see tee valitaks, tähendaks see suurt tööd – uusi õppekavu, uut koolikorraldust, uut hariduskultuuri.” (Tsitaat on Viive Ruusi artiklist “Distipliin ja vabadus: etüüd hariduse käibivast ja utoopilisest diskursusest”.)

Teooria peaks aitama korrastada praktikat. Kui aga teoreetiline arutlus on sedavõrd “põhjata” ja sedavõrd keerulise ning vastuolulise sõnastusega, siis ei ole küll põhjust süüdistada õpetajaid, kellel “teooria praktiliste lahenduste äratundmis-kultuur on kaotsi läinud” (E.-S. Sarv).

Ma ei saa kuidagi nõus olla ka E.-S. Sarve teise väitega, kus ta ütleb, et kõnesolevas kogumikus antakse “teoreetiline vaade inimesele tänapäeva teaduse terminites”. See on üks võimalikest vaadetest ning samaväärsetena võib siia kõrvale tuua ka sootuks teistsuguseid.

Ehk võiksime meiegi võtta eeskujuna Inglismaast ja John Majorist, kelle kohta on kirjutatud, et ta ei usalda pedagoogilisi teooriaid ja haridust käsitlevaid uurimusi ning seab nendest kõrgemale ja nendele vastukaaluks terve mõistuse (*common sense*) (J. Hytönen. Lapsekeskne kasvatus, Tallinn, 1999, lk 110–113.) Selle üle ei maksa imestada, sest juba 1925. a ilmus Georg Edward Moore silmapaistev kirjutis “*A Defence of Common Sense*”, milles kutsutakse üles usaldama *tervet mõistust*. Sama meelt oli ka üks kaasaja silmapaistvamatest filosoofidest Ludwig Wittgenstein.

Hariduspoliitika võtmesõnaks Inglismaal on kultuuriväärtuste restauratsioon (*cultural restorationism*), kus esikohal on rahvuse keel ja identiteet. Püütakse ühendada kasvatus, perekond ja riik Inglise ühiskonna traditsioonilise väärtusmaailmaga, püütakse taastada ka traditsioonilisi õpetusvorme. Inglise praeguse koolisüsteemi keskseks mõisteks on tulemusvastutus (*accountability*).

Sama suund on ka Ameerikas, kus koolid soovitakse panna senisest otsesemalt vastutama õpilaste edasijõudmise eest. Vanematele, kes pole rahul riiklike koolide tasemega ja soovivad lapsi saata erakoolidesse, näevad vastvalitud president Bushi plaanid ette riiklikku abi.

Halvim, mis Eesti oludes juhtuda võib, on minu arvates see, kui ka meil riiklikud koolid üha uutes ja uutes katsetustes (reformides) oma maine lõplikult minetavad, nii et head haridust ja kasvatust veel vaid kõva raha eest erakoolidest otsida tasub.

Ehk peaksime meiegi kõikvõimalike vastuoluliste teooriate ja ideede katsetamise asemel rohkem oma tervet mõistust usaldama?

10

Klassikaline pedagoogika on vajunud unustusse

Õpetajate Leht, 1. juuni 2001

Korralageduse teema on mitmel varasemalgi aastal päevakorda kerkinud ja siis vaikselt hääbunud. Tahaks väga loota, et nüüd järgnevad arutlusele ka teod. Või on korralagedusel veel kasvuruumi?

Kahtlen, kas koolis vohava korralageduse peapõhjus ikka on üleminek ühelt ühiskonnakorraldusele teisele ehk see, et sotsialistlikust käsumajandusest loobumine ei toonud automaatselt kaasa oskust elada liberaaldemokraatlikke elupõhimõtteid järgides, nagu väidab Edgar Krull. Kui see nii oleks, siis miks on liberaalse Lääne avalikke koole (mitte kalleid erakoole) kimbutanud ja kimbutavad täpselt samad hädad? Või miks on ka meil koole, kus korralagedust ei ole? Näen peapõhjusena seda, et unustusse on vajunud klassikalise pedagoogika arusaamad; veelgi enam – arvatakse, et need on samad, mis nõukogude pedagoogikat.

Pedagoogika dilemmad

Pedagoogikas ei ole õige mõne nähtuse täielik eitamine ja teiste jäägitu jaatamine. Nii nagu ei saa vastandada vabadust ja distsipliini ning õpetaja autoriteeti ja võrdset positsiooni lastega, nii ei saa vastandada ka lapsekeskset ja ainekeskset õpetamist, arengu juhtimist ja kasvuümbruse loomist ning õpetamist ja õppimist. Tasakaalu äärmuste vahel saab luua ainult õpetaja. Seda juhul, kui ta ei tunne üksnes reformpedagoogika arusaamu, vaid ka traditsioonilist, klassikalist pedagoogikat.

Klassikaline pedagoogika

ei ole preisi ega nõukogude pedagoogika. Klassikalise pedagoogika keskmeks on väärtusõpetus, sest praktikale orienteeritud teadusena ei saa see olla väärtusvaba,

kirjeldav teadus. Juhtida saab ainult see, kellel on sihid, kuhu juhtida. Pedagoogika on nii teadus kui ka kunst. Teadus, sest tal on oma uurimisaine – kasvatus –, mida ei uuri ükski teine teadus. Kunst, sest konkreetne kasvatussuhe on alati ainukordne: nõuab õpetajalt iga kord ainukordset lähenemist ja interpreteerimist. Pedagoogika klassika moodustavad teadmised, mis on sama vanad kui inimkond, sest inimese areng on alati nõudnud ja nõuab ka edaspidi sihipärast suunamist ning kasvatust. Kasvatusega saab aidata inimest iseenda peremeheks saada. Inimeseks, kes on vaba väliste olude sunnist, kes teab inimesena elamise vastutust. Me sünnime bioloogilisteks olenditeks, kuid peame saama vaimseteks olenditeks. Kasvatuse kaudu ja kasvatuse abil.

Ehkki klassikaline kasvatusideaal pole täismõõdus kusagil teostunud, on see ometi läbi aegade muutumatuna püsinud. Keskenduda ei tule väliste väärtuste jahtimisele, vaid iseenda ülesehitamisele, oma kvaliteedi parandamisele, igapäevaste tegevuste võimaluste teostumisele.

Reformpedagoogikal

on palju nimesid – lapsekeskne, progressiiv-, aktiivsus-, vabadus- ja sotsiaalpedagoogika – ning palju suundi ja hoovuseid. Juba sõnakasutus näib osutavat, et tegemist on muutumise, arengu ja edasiminekinga. Ometi on tänaseks selgunud, et paljudes suundades on lapsekesksuse sildi all jõutud last kahjustava tegevuse ni. Näiteks antipedagoogikas, kus vaidlustatakse koolikohustuse vajalikkus, või mustas kasvatuses (black education), kus mitte ainult koolil ja õpetajatel, vaid ka lastevanematel keelatakse lapse kasvatamine, sest kasvatus on manipuleerimine ja see on kuritegu! (Vt J. Hytönen. Lapsekeskne kasvatus.)

Reformpedagoogikas keskendutakse toimetuleku õpetamisele, know-how'le, erinevatele tehnikatele jms – protsessidele ja nähtustele väljaspool inimest.

Ajaproov on olnud erinev

Lisagem veel, et reformpedagoogika kogemuslik pagas on ajalisel lühike, vaid üks sajand. Klassikalise pedagoogika taga on kümned sajandid talletunud tarkust. Klassikalise pedagoogika tõekspidamiste järgi on töötanud ja töötavad kallid erakoolid Ameerikas ja Inglismaal ning sellele lähenevad reformpedagoogika kaasaja uusimad suunad – radikaalne ja kriitiline pedagoogika ning uuskonservatism.

Absoluutsed ja suhtelised tõed

Ma ei ole nõus väitega, et pole olemas absoluutseid tõdesid, et fundamentalistlik hoiak on toodud kaasa möödunud ajast. Inimkond on ikka püüelnud üha

täiuslikuma tunnetuse poole, inimene kätkeb endas tungi (vajadust) elu suuri küsimusi lahendada. Nii inimkonna kui ka üksinimese niisugune püüd on absoluutne. Kokkuleppelised on teisejärgulised küsimused: kas eelistada punast või sinist värvi, kas korraldada liiklus parem- või vasakpoolsena.

Eri aegadel ja eri tavadest hoolimata on absoluutne üksmeel olnud selles, et näiteks reetmine on häbiväärne tegu ka siis, kui sellest kasu saame; et armastus on elu edasikandev jõud; et kuigi inimese südametunnistus on konkreetsetes situatsioonides otsustaja, on ometi headuse normid absoluutsed ja kehtivad kõikjal. Paksidele seaduskaustadele tuginevalt võib küll edukalt tõestada, et valge on must ja must on valge, ometi ei tähenda see, et tõde pole tõde ja vale pole vale. Kui tõdede all mõelda teaduste avastatud teadmisi, siis on need kindlasti suhtelised ja muutuvad koos teaduste arenguga.

Lapse areng ja kasvatuse roll

Eitades kasvatust kui suunamist üldinimlike ja alati kehtivate väärtuste poole, jätame kasvava olendi tema enda bioloogiliste ihade, tarvete ja soovide meelevalda. See tähendab, et loobume kõigest sellest, mis on olnud kooli kui spetsiaalse institutsiooni ülesanne läbi aegade.

Vaimsete väärtuste inimesesse "istutamine" ongi kasvatuse kõige olulisem roll. See tähendab, et kogu koolitus, erinevad haridusastmed, õppeained jms on vaid vahend, mille kaudu (või abil) jõuab inimene kultuurini, st inimühiskonna väärtuste omaksvõtmisele ning nendele toetuvale eneseleidmisele. Inimlikkus, kõlbelisus vastandub väärtusena barbaarsusele, loomalikkusele, ebainimlikkusele.

Kooli ülesanne

Kool ei tohiks oma tegemata jätmisi veeretada keskkonna ja ümbruse kaela. Kool peab olema parem kui ühiskond. Lapsed, kes näevad enda ümber vaid elu pahupoold, peaksid just koolist saama teadmise elu paremast poolest, ideaalidest ja muutumatutest väärtustest.

Mis on kool ilma kindla selgroota (väärtusteta), pingutuste ja kohustusteta, kindlate reeglite ja korrata? Mida teha vabadusega, mis on anarhia ja mis last laostab? Integreerimisega, mis ilma eelneva diferentseerimiseta elu vaid lamestab, mitte ei aita mõista? Kas valmistame pinda sellele, et kasvatusest ja haridusest nende sõnade traditsioonilises, klassikalises tähenduses saab rääkida vaid kõrge tasuga erakoolides? Et juhtuks nagu Ameerikas, kus kõlavate sõnade ja ilusate ideedega peteti kehvena elanikkonna lapsi?

11

Ärge lammutage eesti kooli!

Eesti Päevaleht 17. detsember 2004

Traditsioonilisest koolist pole varsti midagi järel. Lapsesõbralikkuse sildi varjus visati esmalt välja distsipliin ja asemele tuli õpilase karistamatus. Kasvatussuhtes, kus õpetajal oli juhtiv, suunav ja austust pälviv osa, kadus tasakaal ning õpetajast sai klienditeenindaja.

Headesse, traditsioonilise koolikorraldusega koolidesse tekkis ülisuur konkurss ja nii algabki hariduslik ebavõrdsus juba esimesest klassist. Kooli allesjäänud õpetajaid hirmutatakse üha uute ja uute nõudmistega. Kui kooli lammutajatel õnnestub ka hindamine üle parda visata, on kool klassikalises tähenduses likvideeritud.

Kaasaegse numbrilise, tähelise või nende sõnaliste vastetega hindamise algusaajaks peetakse üldiselt 16. sajandit. Arvatakse, et numbriline hindamine kujunes õpilaste rühmitamisest ja oli oma aja koolis puhtkasvatulik vahend nende ergutamiseks. Eesti koolides kasutati 1920. kuni 1934. aastani 3-pallilist sõnalist hindamissüsteemi hinnetega “hea”, “rahuldav” ja “nõrk”. 1934. aastal pandi kehtima 5-palliline numbriline hinneteskaala, mis säilis ka nõukogude võimu ajal.

Hindamise vajalikkus

Hindamine koolijõudluse arvestuse pidamise vahendina peaks olema objektiivne, kusjuures hindamise ainsaks kriteeriumiks peaks olema omandatud teadmiste vastavus õppeprogrammis nõutavale. Koolitöös on tegelikult raske seda nõuet järgida, liiga palju on objektiivsust mõjutavaid tegureid!

Lisaks arvestuse pidamisele (tagasisidele) on hindamisel teinegi oluline funktsioon – stimuleerida, ergutada, kasvatada. Hindamine ergutusvahendina ei ole objektiivne. Vastupidi, selleks et õpilast hindamisega ergutada, tuleb arvestada vägagi erinevaid subjektiivseid asjaolusid: eelkõige õpilase pingutusi, tema püüdlusi. Just see vastuoluline nõue – hindamine peab olema nii objektiivne kui ka subjektiivne – on andnud ainet lõppematuteks diskussioonideks.

Mingeid valmisretsepte ei ole ega saagi olla, õpetaja ise peab leidma igal konkreetsel juhul õige tee, kusjuures tuleb alati meeles pidada, kui tundlikud on õpilased pisimagi ebaõigluse suhtes. Üht võib muidugi kindlalt öelda: mida noorem on laps, mida enam koolitee alguses, seda rohkem peaks esiplaanil olema hindamise ergutav funktsioon.

Väga üldistatult öeldes jäävad meie koolides tähelepanuta emotsionaal-hinnanguline, kõlbeline ja sotsiaalne arengusfäär. Õpetaja reageerib vaid siis, kui on otseselt eksitud, kui on vaja karistada või laita. Näiteks käitumis- ja hoolsushinne pannakse valdavalt õppetöö tulemuste järgi, kusjuures hindamiskriteeriumid pole selged ei õpilastele ega ka õpetajatele.

Põhjuseks on raskused, mida tekitab valdkonna hindamine ja mõõtmine. Hindamise üldstrateegia ei peaks olema vigade leidmine, vaid lapse toetamine, julgustamine ja ergutamine.

Numbriline hindamine

Et hindamine on lahutamatult seotud väärtustega, ei ole väärtustamisest vaba ei arvestuse pidamine ega ka stimuleerimine. Eesti koolides on arvestusühikuks numbrilised hindepallid. On teada tõde, et mõõtühikud ei tohiks olla head ja halvad, väärtuslikud ja väheväärtuslikud. Ja ometi – seni, kuni pole välja pakku- da teist arvestuse pidamise viisi, on hindeid koolis vaja nii õpilastel, õpetajatel kui ka lastevanematel. Just sellepärast jäid sinnapaika juba sajandialguse kooliuuenduslikud üleskutsed loobuda numbrilistest hinnetest. Kas ei sobi tollane põhjendus meilegi?

Eesti hariduse teenäitaja Peeter Põld on öelnud, et “numbrite süsteemi koolis hoiab püsti ennekõike kontrollitarvidus. Numbrid on niihästi lastevanematele ja lastele kui ka õpetajatele ja koolivalitsusele abinõuks saada pilti sellest, kuidas edeneb laps koolinõuetele vastavalt ja kuidas üldse töötab kool. Meie aja koolid on massikoolid, kus igas klassis õpib 30–50 last, terves koolis mitusada.

Algklassides on igal klassil oma õpetaja, kes tunneb kõiki õpilasi küllalt hästi. Sootuks teine on lugu seal, kus õpetaja õpetab terves hulgas klassides ühte või paari ainet. Siin läheb tarvis abinõu, mis võimaldaks üksikuid nähtusi hõlpsasti ja ruttu hinnata ja üle vaadata ning ruttu ja arusaadavalt otsust edasi anda. Selleks on kindla tähendusega number kõige sündsam, aga ka jõudu kokkuhoidvam märk.

Õpilasele ütleb number, mil mõõdul ta vastab sellele, mida nõuavad õpetaja ja kool talt edasijõudmise, usinuse, tähelepanu ja korra suhtes. Number, mis ilmub tunnistusele, hoiatab mahajääjaid ja hooletuid, manitsedes jõudu kokku võtma, vaigistab ja rahustab neid, kes vaeva näinud. Niisamuti kuulutab number vanematele, kas kool on lapsega rahul.”

Kokkuvõtteks, maksumaksjale peaks jääma rohkem valikuvõimalusi kui see, et uuendatud kooli alternatiiviks on tasuline erakool. Kui uuenduste käigus lammutatakse traditsiooniline kool ja selle asemele tuleb laste kooskäimise koht, siis missugused on kõhna rahakotiga Eesti inimese võimalused oma lastele hea hariduse ja kasvatuses andmiseks?

12

Lennukiehitaja Laiuselt

Eesti Päevaleht 7. veebruar 2005

Töökas, terve ja tubli poiss, kes tunneb rõõmu oma tegemistest. Kui paljudes külades veel niisuguseid noori mehi kasvamas on? Pealtnägijale aitäh, et selle poisi üles leidis.

Kui mina oleksin lapsevanem ja minu laps läheks kooli, üritaksin ka mina teda nn eliitkooli sokutada. Nimi iseenesest on nõme – nii nagu on ülimalt nõmedad eliitklassi klubid jms. Aga see, mis koolis toimub, on põhiline. Lapsed on turvalises keskkonnas, nad õpivad ja pingutavad. Nad ei looderda, ei õpi juurde roppusi ja ei tee kõlvatuid tegusid. Selliste koolide täpsem nimi on klassikalise õppega koolid.

Kui Prantsuse lütseum kümmeaastane või natuke rohkem aastaid tagasi oma tööd alustas, kuulutas Lauri Leesi, et selles koolis jääb mängimine ära, et see kool töötab klassikaliste ehk traditsiooniliste reeglite alusel. Ta lubas, et tema koolist ei tule ühtegi varast, pätti ja prostituuti, aga kontsertidel ja muuseumides käimine on kõigile kohustuslik.

Kümmeaastane aastat seisis Leesi pea üksinda. Abiraha ja toetused voolasid omanäolistesse koolidesse. Kus need koolid nüüd on? Milles nende omanäolisus seisnes ja seisneb (kas veel mõni end nii nimetab)?

Leesile heidetakse ette, et ta riisub koore. Mis takistab kõigil teistel koolidel sama teha? Selle asja nimi on teeninduspiirkond ja see tuleks tühistada. Kohe homme. Igal koolil peaks olema õigus esitada oma nõuded (õppimisele, distsipliinile jms) ja lapsed, kes neile ei allu, koolist välja arvata. Ah et kuhu need lapsed peaksid minema? Sinna, kus on teised mängureeglid – kus nad võivad jaurata ja ropendada ja niisama aega surnuks lüüa. Seal, omasuguste seas, ei sega nad kõiki neid lapsi, kes eliitkoolidesse ei mahtunud, aga ometi turvalises keskkonnas õppida soovivad.

Tahan öelda seda, et meil võiks olla palju väga häid koole, kui kõigile koolidele lubataks samad mängureeglid mis eliitidelgi, st õigus valida õpilasteks neid lapsi,

kes tahavad õppida ja kes koolis kehtestatud nõudeid täidavad. Kes või mis takistab teeninduspiirkondade kaotamist?

Sel ajal, kui me trügime ning enda ja lapse närvid viimseni pingule tõmbame, ehitab üks Laiuse poiss lennukit. Tuult tiibadesse, terved ja tublid Eestimaa lapsed!

13

Kas suunised või põhjendus?

Õpetajate leht 21.aprill 2006

Kõigepealt lähen ajas veidi tagasi. Ma ei lugenud Kaur Hansoni kirjutist (või avaldust?) Postimehes, olin parasjagu Eestist ära. Lugesin vaid hilisemaid repliike. Mind hämmastasid kaks asja: miks vajab Eesti Akadeemiline Pedaagogikaselts võõrast eeskõnelejat ja miks väidetakse, et REKK-is pole kasvatusteadlasi?

Kes vaidleb mulle vastu, kui ütlen, et Urve Läänemets on õppekava kõige asjatundlikum ekspert Eestis? Lisaks doktori(kandidaadi)kraadile on tal isiklik koolikogemus tegevõpetajana ning laiapõhjaline koostöökogemus õppekavaspetialistidega üle maailma. Miks siis jäetakse avalikkusele mulje, justkui oleksid REKK-i tegijad vaid mingid ametnikud, kes teadlasi kuulda ei võta?

Õppekavavaidlustes olen olnud kõrvalseisja – ma ei tunne asja ega tööta koolis. Tiiu Kuurme mõnele seisukohale aga lihtsalt tuleb vastu vaielda. Ma loodan väga, et ta ei võta seda isikliku kallalekippumisena – me mõlemad soovime ju meie lastele ja koolile parimat.

“Meil ei ole oma püsiväärtusega kultusteoseid, kus kirjas läbitunnetatud haridus- ja kasvatustõed, nii nagu on neid pärlitena reas soomlastel,” kirjutab Tiiu Kuurme.

On küll, vastan. Kõige silmapaistvam neist on Peeter Põllu “Üldine kasvatusõpetus” (ilmunud faksiimileväljaandes 1993), meie kullafond. Nõukogude võim kuulutas Põllu olematuks ja 50 mahavaikitud aastat on oma töö teinud, eelkõige on vananenud keelekasutus. Ometi peaks Põld olema meile sama suurusjärgu täht kui Ahlman ja Hollo soomlastele, Rousseau prantslastele ja Herbart sakslastele.

Mulle on heidetud ette, et tahan surnud ideid tänapäeva lohistada. Klassika on alati elav! Ma ei väsi kordamast, et lapse areng on ühesuunaline protsess ning inimloomuse iseregulatiivsed seadused on olnud alati sama muutumatud kui loodusseadusedki. Inimene saab inimeseks alles kasvatus kaudu ja Kanti sõnastatud kasvatus paradoksi – kuidas on vabadust võimalik edendada sunni abil

– peame ka meie teadma, et mitte kuulutada koolidistsipliinile kadu ja samastada korranõudmistega kooli vanglaga. Aga nii on ju tehtud!

Kasvatus on olnud ja on alati ühiskonna olemise paratamatu tingimus ning kui loobume kasvatuses, on tagajärjeks loomastumine. Kooli kui institutsiooni ülesanne ei ole pakkuda haridusteenust (õpetaja ei ole teenindaja!), vaid parandada inimese enda kvaliteeti, suunata tema mõistust, südametunnistust ja füüsilist arengut.

Kui REKK-i õppekava järgib Eesti “head” traditsiooni, siis miks kahtleme, et omaaegsed eesti rahvusliku kooli ülesehitamise põhimõtted tänapäeva ei kõlba? Need kandsid meid üle nõukogudeaja ja lammutustöö algas meie oma kätega kaheksakümnendate aastate lõpus. Mustvalged stampvastandused: ainekeskne ja lapsekeskne, autoritaarne ja demokraatlik, vana ja uus jms ei ole õiged, sest koolielus mustvalgeid paare ei ole. Me võitlesime ja võitleme enda joonistatud tontidega!

Miks me nõuame, et õppekava peab sisaldama teistsugust kasvatusfilosoofiat, kui meie hea traditsioon meile ette näitab? Tiiu Kuurme väidab, et see traditsioon ei toimi. Toimib küll. Klassikalise pedagoogika ideed töötavad praktikas suurepäraselt, näiteks Tallinna Prantsuse Lütseumis.

Miks me arvame, et ühte õppekavasse peaksid mahtuma erinevad inim- ja ühiskonnakäsitused (st monograafiad)?

Miks me ei alusta asjadest, mis “siililegi selged”?

Näiteks kirjutas ühe kooli kauaaegne ja tunnustatud õpetaja hariduslistis nii: “Kurvaks teeb sageli just jõuetus leppida sellega, et vaatamata igasugustele aruteludele ja projektidele ei ole sisuliselt midagi muutunud: aineprogrammid on ülepaisutatud, õpikukeel paljudele lastele ilma õpetaja tõlgenduseta täielik hiina keel, lisaraha laste individuaalsuse toetuseks ei ole kuskilt võtta, alaealiste asjade komisjon on eriti keeruliste õpilaste puhul abitu jne.”

Või samas ühe lugupeetud koolidirektori kiri: “Küll tahaks, et õpetajad ja kool ükskord rahule jäetaks. Kui lõpetataks ära tasemetööde järgi koolide reastamise... Aga ei saa, me ei usalda õpetajat, me ei usalda koolijuhti. Ikka üks suur kontrollimine, mõõtmine reastamine.”

Mäletan, kui 1991. aastal hakati uut õppekava välja töötama ja valmimisajaks kavandati 2000. aasta, ei suutnud ma uskuda, et see töö nii kaua aega võtab. Kellel huvi, võiks uurida, kui sinkavonkiline ja kraavist kraavi see tee just teoreetiliste lähtealuste osas on olnud. Õppekava eesti moodi on tõeline Kanti “asi iseeneses”! Kui minul oleks valida, kas korrastada õppekava nii, nagu tahavad koolid ja õpetajad, või nii, nagu soovivad teadlased, valiksin mina kooli.

14

Kolmas õppekava: hääbunud laine järellainetus Eestis

Õpetajate leht 2. juuni 2006

Mind hämmastab, kui kirglikult Raivo Juurak hariduslistis kolmandat õppekava ülistab ega tee märkamagi, et nendel ilusatel loosungitel puudub tegelikkuses kate. Juhani Hytönen nimetab sellist lähenemist “romantiliseks lapsekesksuseks”, mille õitseajad olid 1950.–1960. aastad ning mis hääbus 1980. aastatel. Minu arvates on kolmanda õppekava arusaamad Läänes läbiproovitud teise laine “järellainetus” Eestis.

Juhani Hytönenile toetudes võime rääkida kolmest suuremast lainest. Umbes neljakümneaastase intervalliga ammenduvad või teisenevad teatud otsingusunnad ning laine uus tõus toob esile uued suunad ja otsingud.

Lapsekeskse kasvatuses esimene laine 20. sajandi esimesel aastakümnel tõstis esile progressiivpedagoogika (aktiivsuskool, töökool, lapsekeskne kool) ja alternatiivpedagoogika (Steiner, Montessori, Freinet, Neill). Teine laine pärast Teist maailmasõda (neljakümneendatest kaheksakümneendateni) tõi esile romantilise, tegelikkusele mittevastava, ilustatud ja idealiseeritud arusaama lapsest ja tema vabadusest. Esile kerkisid lapsekesksuse äärmuslikud suunad. Kolmas laine algas kaheksakümneendatest ning kestab läänemaailmas tänaseni, märksõnad on uuskonservatism ja radikaalne, kriitiline pedagoogika.

Kui Hytöneni arvates liigub Soome pedagoogiline mõte Euroopa ja Ameerika põhihoovustega võrreldes umbes kakskümmend aastat hilinenud järellainetuses, siis meil Eestis on ajaline nihe veelgi suurem. Meile on alles nüüd kohale jõudnud teise laine ehk kõige suuremate liialduste järellainetus. Läänes läbikäidud tee ja kättesaadud vitsad on hoiatav eeskuju, iseasi, kas oskame, tahame ja saame teiste kogemustest õppida.

Romantiline lapsekesksus

Informaalne kool Inglismaal sai alguse sõjaaastail, kui paljud koolid töötasid tavapärasest erinevais tingimustes. Pommitamise eest maakohadesse evakueerunult ei jätkunud koolitöö klassiruumides, vaid suvalistes kohtades. Õpetaja oli ainuotsustaja, mida ja kuidas teha: korruga võeti läbi tervikteemad, kui nii sobis, ega hakitud materjali 45-minutisteks koolitundideks; õppematerjalina kasutati kõike, mida pakkus kohalik olustik jms.

Need aastad andsid paljudele õpetajatele kogemusi, kuidas töötada paindlikumalt, loovamalt ja vabamalt. Teoreetiliseks aluseks said diferentsiaalpsühholoogia uurimused, mis lubasid lähtuda iga lapse eripärasest, võimetest, sünnipärasest kalduvustest, individuaalsusest.

Informaalse kooli võimast läbimurret Inglismaa alamastme koolides 1960.–1970. aastail seostatakse 1967. a ilmunud nn Plowdeni komitee raportiga (Central Advisory Council for Education), aga ka tolle aja salliva ühiskonna üldmalliga.

Informaalne kool toetus järgmistele seisukohtadele: inimene on õppiv loom (uudishimu viib õppimisele, õpetaja ülesanne on materjali “ette sööta”); kool peab aitama last oma võimeid arendada ja säilitada eneseusku oma võimetele; kool ei ole pelgalt õpetuspaik, vaid koht, kus lapsed õpivad elama lastena, mitte tulevaste täiskasvanutena; õppimine peab algama konkreetsetest kogemustest, õpetaja ülesanne on neid üldistada; teadmised ei tohi olla eri kastidesse lahterdatud ning mäng ja töö täiendagu üksteist; õpetaja peab suutma ise oma tööd analüüsida, otsustada, mida, miks ja millal ühele või teisele lapsele pakkuda; kodu ja kool peavad olema ühistöös, kool peab olema avali vanematele; kool peab pakuma lastele soodsat kasvuümbrust, kus nad võiksid areneda rahus, omaenda rütmi järgi ja endale sobival viisil (individuaalõpe).

1960.–1970. aastail töötas Inglismaal informaalsena koguni 17% algastme koolidest. Ometi sai see suund teravat kriitikat juba oma õitseaial.

“Mustad kirjutised”

Cambridge'i ja Oxfordi teadlastelt kümmeaasta jooksul ilmunud kirjutised on saanud nimetuse “mustad kirjutised” (The Black Papers). Informaalsele koolile heideti ette järgmist: kool on liiga salliv ja pöörab liiga vähe tähelepanu nn vahendiainetele (emakeel ja matemaatika); tase on langenud; tühjus ja anarhia kasvatuses; loovuse ja aktiivsuse esiletõstmine ei tohiks olla opositsiooniline õpetaja autoriteedi ja eeskujuga; õppimine ei saa tugineda vaid huvitavusele ja arusaamisele, vaid nõuab tööd ja pingutust, tükikesed ja katked siit-sealt ei anna haridust; aktiivõppe meetodid on võimalikud vaid empiirilisel jälgitavate loodusteaduste madalamal astmel.

“Mustadele kirjutistele” lisandusid tuntud kasvatusfilosoofide, nagu R. S. Peters, R. F. Dearden, P. H. Hirst, kriitilised kasvatuseteoreetilised kirjutised.

Peters näiteks tõi esile järgmised ohud: laps ei ela isoleeritult ühiskonnast, ta peab teadma ja arvestama ühiselu normide ning reeglitega; õpetaja ei saa olla kõrvalseisja ja materjalide ettesõõtja, tema isik on eeskujuna ülioluline; on kadunud õpetamise mõiste, õpetaja kutseoskused ja õpetamise tehnika, räägitakse ainult õppimisest; igal õppeainel on oma spetsiifika, oma vorm, milles teadmine esitatakse, integratsioon on pigem sisemine tegevus, mis järgneb diferentseerimisele.

Integreeritud õppeplaani puudus tõi esile ka Dearden. Integreerumine ei ole väline, vaid sisemine toiming, enne aga peab olema, mida sisemuses integreerida. Dearden on ette heitnud ka seda, et informaalse kasvatuseteoreetiliseks aluseks sai psühholoogia ja sotsioloogia, mitte aga pedagoogika. Laps ei ole nagu taim, mida kastetakse, toetatakse ja väetatakse.

J. Hytöneni järgi oli kriitika kõige tugevam 1976. aastal. Kogunes küllaldaselt empiirilise uurimuse materjali informaalse ja formaalse (traditsioonilise) kooli tulemuslikkusest. Tuntuim on N. Bennetti 950 õpilase pikaajaline uurimus: traditsioonilise kooli õpilased olid kindlalt paremad lugemises, kirjutamises ja arvutamises ning loovuse mõõtmine ei andnud mingeid erinevusi. Halvimad tulemused olid nn segarühmades, kus õpetaja kasutas suvaliselt mõnes olukorras informaalselt õpetust, mõnes aga mitte.

Vabakool

Free Schoolmovement sündis Ameerika Ühendriikides õpetajate ja lapsevanemate koostöös. 1962. a rajati esimene selline kool, 1966. a oli neid 30, 1970. ajuba 150. See oli ka liikumise kõrgpunkt, siitpeale hakkas nende koolide hulk ja populaarsus kahanema. Liikumise ideoloogideks said John Holt, Jonathan Kozol, Herbert Kohl, George Dennison, Allan Graubard ja Carl Bereiter.

Näiteks kirjutas J. Holt, et sunnismaine kool oma kohustuslikkusega on ajast ja arust –lapsed peavad ise otsustama, mida õppida, millal, kui palju ja kelle abil. Kool on kui suur võileivalaud, kust igaüks valib oma maitse järgi. Holt oli kriitiline õpetamisviiside suhtes: õpetajad räägivad liiga palju, õppimine nõuab kassa- ja vasturääkimist, väitlemist ka õpiku autoriga. C. Bereiteri arvates aga ei pea ühiskond üldse lapsi kasvatama, koolil pole õigust vormida isiksust. Ta kutsus looma koole ilma kasvatuseta.

Vabad koolid olid vabad igasuguse autoriteedi (ka riigi) kehtestatud seadustest ning toetusid arusaamale lapse maksimaalsest isikuvabadusest. Loobuti koolireeglitest, õpetajad olid lastega võrdses asendis, suhtlus oli mitteametlik, ei tasu, ei karistust. Vabakoolide kasvatusfilosoofiast oli raske rääkida – sai rääkida sellest, mille vastu nad olid. Õpetajale anti lihtne mall: hoiduda tuli teadusest (teadmisesest), autoriteedist ja korrareeglitest. Head asjad olid vabadus, koostöö ja loovus. Loomulikult valisid lapsed väga vähe akadeemilisi õppeaineid. Tagajärg oli, et mitme tunnistusega pärjatud koolilõpetanud jäid sisuliselt kirjaoskamatuks.

Kasvatusteadlased hoiatasid, et lapse vabaduse ülemäärane rõhutamine jätab ta-
gaplaanile kõlbluse ja inimlikud väärtused (Leader, Biber, Peters).

Avatud kasvatus

Avatud kasvatus tippaeg oli 1970. aastatel. Avatud kasvatus oli oluliselt teistsu-
guste joontega kui vabakooli-liikumine ja ammutas oma lähteideed Inglismaa
informaalsest koolist, kuhu õpetajad korraldasid arvukalt “palverännakuid” ko-
gemuste hankimiseks.

Stephensi järgi võib kokkuvõtlikult esitada aluspõhimõtted, millele avatud kasva-
tus tugines. Valdav tööviis on rühma- ja individuaalne töö. Samaaegselt on käsil eri
tegevused. Puuduvad kindlapiirilised õppetunnid. Klassis võib valida erinevaid va-
hendeid ja materjale. Lastel on õigus liikuda, rääkida, otsida abi üks teiselt. Õpilane
seab endale ise eesmärgid ja ise hindab nende saavutamist. Õpilasi ja õpetajaid ei
kammitse jäik õppeplaan, on aega süveneda huvipakkuvasse. On integreeritud õpe,
mitte eri õppeainete tunnid. Aktiivsed õppemeetodid. Pole kindlaid klasse, vaid lii-
kuvad õpilasarühmad. Õpetaja austab last. Pööratakse tähelepanu laste emotsionaal-
sete, vaimsete, füüsiliste tarvete rahuldamisele. Loova tegevuse arendamine on osa
õppeplaanist. Miinimumini viidud hindamine. Ausus õpetaja ja õpilaste suhetes.

Avatud kasvatus liikumine vaibus kiiresti. Lääne juhtivad kriitikud (näiteks
Berlak & Berlak, Rothenberg) tõid esile järgmised põhjused: uurimused näitasid,
et tavakoolide õpilaste teadmised olid paremad; raskuspunkt langes meetoditele
ja materjalidele, mitte õpetuse kvaliteedile – kulutati palju ressursse (aega, raha),
ent tulemusi ei olnud milleski näha; õpetaja pingutused olid võrreldamatult suu-
remad kui tavaõpetuses, ent see ei kajastunud resultaatides; tugev oli ka vanema-
te vastuseis, kes kartsid oma laste edasiõppimisvõimaluste pärast.

Antipedagoogika

Antipedagoogikat ja nn musta kasvatust propageerisid Kesk-Euroopas A. Miller,
E. Braunmühl, H. Kuppfer, I. Illich jt. Antipedagoogika kahtles koolikohustuse
õiguses ja vajalikkuses. Küsitavaks tehti kasvatajate mõju lapsele ning selle õig-
sus. Antipedagoogika suur ihalus oli võimalus elada praeguses hetkes, mida ei
tohi loovutada tulevikule. Kaheldi ka ühiskonna normides: ei ole üldkehtivad
väärtusi, on vaid mina. Kasvatajad ja lapsed on võrdsed. Sõprus lastega oli üks
antipedagoogika lööklauseid.

Oelkers ja Lehmann on sellele vastu väitnud, et täiskasvanu peab last kasvatama
ning aitama tal saada ettekujutust maailmast. Ükski antipedagoogiliste mõtte-
te esitaja ei suuda hävitada erinevusi laste ja täiskasvanute vahel. Laste sõbrad
on lapsed, täiskasvanu võib olla lapse vastu sõbralik, aga mitte antipedagoogika
poolt esitatud mõttes lapse sõber.

Antipedagoogikal oli oma visioon ka koolikohustusest. Radikaalseim oli Ivan
Illich. Tema järgi saavad õpilased suurema osa oma oskustest-teadmistest ilma
õpetaja abita. Kui koolis üldse midagi õpitakse, on õpetajad pigem segajad kui
aitajad. Tema käsitluse üks keskne mõiste oli nn peidetud õppeplaan (hidden
curriculum) – teadvustamata mõjud, mis suunavad õpilasi ja ka õpetajaid. Vaba-
dus tähendab õigust kasvada selliseks, nagu ise soovid. Kohustusliku kooli ase-
mel peaks olema paindlik õppimiskogemusi pakkuv võrgustik (learning webs),
milles lapsed osalevad oma soovide ja tarvete kohaselt.

Illich tegi oma ideedele aktiivset propagandat, kuid koolideta ühiskonna idee ei
teostunud kusagil.

Dearden esitas koolikohustuse kaitsmiseks neli argumenti: koolil on nii palju
pakkuda, et sellega tutvumist ei või jätta juhuse, s.t lapse enda valiku hoolde;
kool suudab lastele tagada mingilgi määral võrdsed võimalused ühiskonnas hak-
kama saada; kool kaitseb last – koolikohustus ei luba teda saata tööle; ühiskonnal
on õigus olla huvitatud oma liikmete kasvatamisest – üldinimlike moraalinormi-
de ja selliste oskuste õpetamisest, et igaüks saaks hiljem iseseisvalt hakkama. Ka
Barrow kinnitas, et koolikohustus on lapse turvaline kasvuaeg, üldhariduslikule
põhikoolile pole alternatiivi.

Nn must kasvatus oli antipedagoogika radikaalne tiib, mis nägi kahjulikuna ja
lapse isiksuse arengu seisukohast hävitavana kogu kasvatust (black education),
eriti varases lapsepõlves vanemalt saadut. Varase lapsepõlve kogemustest oleneb
tundeelu. Vanemad teevad oma lastega sama, mis nende vanemad nendega on
teinud – pole teadlikkust ega edenemist.

Tuntuim ja mõjukaim musta kasvatus esindaja on psühhoanalüütik Alice
Miller. Kasvatus teeb lapse sõltuvaks vanemaist, samal ajal kui personaalsuse
areng nõuab neist irdumist.

Uuskonservatism

Kindel suunamuutus toimus Inglismaal konservatiivide võimuletulekuga, üheks
põhjuseks oli ka õpetajate põlvkonna vahetumine 1980. aastatel. Hytönen ka-
sutab terminit “uuskonservatism”: rõhuasetus informaalet koolilt kandus taas
formaalsele, traditsioonilisele koolile. Tähelepanu keskmesse tulid vahendiai-
ned, nende sisu ja õpetamine, õpisaavutuste ametlik ja avalik kontrollimine. Ha-
kati välja töötama uut riiklikku õppekava, mis rakendus alamastmes 1984–1987,
vanemas astmes 1989–1993).

Ameerika Ühendriikidesse saabus uuskonservatism Reagani valitsusajal. Kui
Inglismaal ehitati koolisüsteem tervikuna ümber, siis Ameerikas üritati lisada
koolisüsteemi alternatiivsust ja võistlust. Lapsevanema otsustada jäi, kuhu ta oma
lapse õppima saadab. Lapsevanemate nõukogule anti suured õigused sekkuda
kooli kasvatussüsteemi. Küll aga nõuti kõigilt koolidelt akadeemiliste ainete li-

samist õppeplaani, töörahu võimaldamist tundides ja õpetajale tema autoriteedi tagasiandmist. 1980. a tõstsid kõik osariigid üldhariduse nõudeid ja vähendasid mitteakadeemilisi valikuid. Koolide efektiivsuse mõõduks sai õppimistase.

Silmapaistev konservatiivse mõttelaadi esindaja F. L. Pincus näeb Ühendriikide kooli põhiprobleemina õpetaja autoriteedi puudumist. Lapsekeskse kasvatus üsks põhiväide, et lapsed õpivad kõige paremini, kui õpetaja ei ole autoriteet, ei pea paika.

Ka see, et õppeplaaniid muutusid sisult ja nõuetelt väga erineva tasemega kursusteks, viis üldise taseme väga alla – vastukaaluks pakkusid konservatiivid traditsioonilist humanistlikke põhiväärtusi kandvat õppeplaani.

1983. a ilmus NCEE (National Co-mission on Excellence in Education) raport, mis vallandas nn suure koolikeskustelu (Great School Debate). Komisjon pakkus ravimiks kasvatus kvaliteeti (excellence in education), ettepanekud, olid küllaltki tavapärased: enam matemaatikat ja loodusteadusi; emakeele ja võõrkeelte parem õpetus; pikem koolipäev ja kooliaasta, rohkem kodutöid ja kontrolltste; kompetentsed õpetajad autoriteediga ja töörahu klassiruumis; eesmärgiks pole aidata eriti andekaid või mahajääjaid, vaid tõsta keskmise õpilase koolitustaset.

J. Hytönen toob oma monograafias esile põhjused, miks romantiline lapsekesksus taandus ja oma mõju kaotas: see asetas vastamisi lapse ja ühiskonna, lapse ja traditsioonilise kooli ning oletas, et esimene on tervenisti hea ja teine tervenisti paha; oletus, et areng toimub suhteliselt vähese pingutusega, ei pidanud paika; hüljati teadmiste hankimise põhimõtted ja soositi ilma kriitikata õpilase oma kogemust, nii peteti just kehvema rahva ja vähemusrahvaste lapsi, kellel oluaks eriti vaja omandada hea lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskus; liialdatud isiksusekesksus ja individualism ohustab igasugust ühistööd ning ka lapse kõlbelist arengut.

Järellainetus Eestis

Kolmanda õppekava teesid on varasemast vägagi tuttavad: haridus pole kohustus, vaid õigus (antipedagoogika idee); lapse vabadus valida aineid, tasemetöö tegemist, klassikursuse kordamist jm (vabakooli liikumise ideed); aktiivõppe ülistus (avatud kasvatus). Hoopis võõrastavalt mõjuvad kavandatavad aktiivõppekeskused, kus aktiivsed on lepingulised töötajad: etteantud näidised muudavad õpetaja passiivseks ja võtavad temalt aktiivsuse, õpetaja pole enam kunstnik ja interpret, vaid etteantu kopeerija.

Peeter Põld kritiseeris lapsekeskse kasvatus ideed juba siis, kui see alles jõudu koguma hakkas. Nüüd, 21. sajandi algul, mil praktikas läbikatsetatud ideed on läänemaailmas oma viljatust juba tõestanud, väärrib erilist esiletõstmist Peeter Põllu teoreetiline arutus, millega ta hoiatas kõrvale heitmast klassikalise pedagoogika keskseid põhimõtteid. Aeg on töötanud tema kasuks ja näidanud, et tema arutlustel on püsiväärtus.

15

Laps ei ole täiskasvanule võrdne partner

Õpetajate Leht 16. mai 2008

Soov diskuteerida ja sõna sekka öelda tekkis mul, lugedes Ene Kulusalu artiklit „Suhtlemisõpetus lasteaeda” (ÕpL, 22.03.), kus autor soovib väikelaste kasvatamisel võidan-võidada paradigmat.

Stephen R. Covey populaarses juhtimisteemalises raamatus „Väga efektiivse inimese 7 harjumust” (eesti keeles 1999) on see empaatilisele suhtlemisele ja loovale koostööle rajatud vastastikuse sõltuvuse paradigma hästi ära seletatud. Vastastikust sõltuvust saab ehitada ainult tõelise sõltumatuse vundamendile. See on täiskasvanute, küpsete iseloomude pärusmaa!

Diskussioon maimikuga?

Kas tõesti küünivad lasteaialapsed selleni? Kuidas saab läbirääkimisi pidada prekonventsionaalsel tasemel oleva lapsega, kelle areng ei võimalda küpsemisest nii palju ette kapata, et saada aru sellest, mida mõistab moraalses arengus konventsionaalsele tasemele jõudnu? Väikelaps ei ole täiskasvanule võrdne partner! Populaarse käitumisraamatu „Jah, palun. Tänan!” (2008) autor Penny Palmano hüüatab siira imestusega: „Arutama? Maimikuga? Leebe distsipliin ja selgitamine, jah. Aga arutamine? Kas maailm on hulluks läinud?”

Ka suur humanitaar Maslow kinnitab oma raamatus „Motivatsioon ja isiksus” (2008): „Kindlasti on ka lapsed inimesed, aga nad pole kogenud inimesed. Tuleb arvestada, et nad on paljudes asjades rumalad ja mõnedes positiivselt lollid.”

Tõsise hämmelduse tekitas aga jutt sellest, kui valesti lasteaiaõpetajad lastega käituvad. Taunivalt nimetati pea kõiki lasteaiaõpetaja igapäevaseid reageerimisviise. Mida need õpetajad siis ülepea teha tohivad? Heitkem korraks pilk lasteaialaste argipäeva. Situatsioonid on ühes äsjavalminud diplomitöös kuupäevaliselt protokollitud (Kogermann 2008).

Näide. Kolm last mängivad nukunurgas. Marta keedab pliidil suppi, Leili ja Marko istuvad kaetud laua taga ja ootavad süüa. Tarmo vaatab mängu eemalt,

jookseb Marta juurde, haarab pliidilt poti ja jookseb kiiresti minema. Marta hakkab karjuma: andku pott tagasi! Tarmo ei anna, vaatab kaugemalt Marta poole, peidab poti selja taha. Marta jookseb Tarmo juurde, lööb teda ja hakkab potti Tarmo käest ära kiskuma. Tarmo hammustab Marta kätt. Marta karjub nüüd juba valu pärast.

Veerand sajandit laste arengut jälginud Montreali ülikooli psühhiaatria-, psühholoogia ning pediaatriaprofessor Richard Tremblay sõnul on väikelaste vägivaldsus üsna normaalne nähtus. Kuni laps ei oska ennast piisavalt vältida, võtab ta oma tahtmise väljendamiseks appi hambad, küüned ja rusikad. Last tuleb õpetada oma agressiivsust valitsema. Kuidas?

Kuidas talitada?

Üks võimalus on talitada Gordoni perekooli õpetuse kohaselt. Märkanud laste tüli, analüüsib õpetaja, kas probleem on lastel või temal. Kui selgub, et lastel, ei tohi lahendus kedagi kaotajaks jätta. Konfliktide lahendamisel on keelatud kohutõistmist väljendavad reaktsioonid, mis toovad kaasa lapse enesehinnangu pöördumatu languse. Õige ei ole ka laste mõtete mujale juhtimine ja rahustamine, halvustavad kehalised reaktsioonid ja sarkasm, sest lapsed tajuvad emotsionaalset distantsi ja nende empaatiavõime areng saab kahjustada. Lapse arengut toetavad mudelid on aktiivne kuulamine ja selge eneseväljendus.

Teine võimalus reageerida on nii, nagu õpetab klassikaline pedagoogika, nt Peeter Põld. Kui keegi arvab, et sajanditagune õpetus sobib vaid muuseumi, siis võime rääkida ka tänapäeva autoritest. Tuntud soome autor Hellstein ütleb oma raamatus „Olla lapsevanem” (2008) otsesõnu, et inimkonna ühine moraalipärand tuleb järgmisele sugupõlvele edasi anda nii, et õpetame lapsele asju, mida sajad sugupõlved enne meid on hädavajalikuks pidanud. Me ei hakka lapsega arutama, kas tohib liivakastis teisele lapsele kühvliga vastu silmi lüüa; kas käreda pakasega panna müts pähe või mitte; kas laps läheb õhtul magama siis, kui tahab, või siis, kui ta peab. „Me lihtsalt kasutame oma võimu ja ütleme, kuidas asjad on. See on sulaselge võimu näitamine ja enese asetamine lapsest kõrgemale.” Loomulikult võib seda inimkonna delegeeritud võimu kasutada vaid vastutustundlikult. Lapsega ei arutata, kas ta tahab saada hästi kasvatatud lapseks, teda lihtsalt kasvatatakse, laps pannakse raamidesse.

Laps vajab piire

Õpetajal peavad olema silmad ees ja taga, märkamaks kohest sekkumist nõudvaid olukordi. Sotsiaalsed „pidurid” tuleb lastesse alles istutada ja õpetaja peab olema õiglane vahemees. Käsk, keeld, kiitus ja karistus on tema hädavajalikud kasvatustabinõud.

„Lapsel on vaja ka ranguse, karmuse, nurjumise, distsipliini ja piiride kogemusi. Põhivajaduste rahuldamine libiseb kergesti üle ohjeldamatuks järeleandmiseks, enesesalgamiseks, täielikuks lubavuseks, ülekaitsmiseks ja pugemiseks. Lapse armastamine ja austamine peavad olema liidetud vähemalt armastuse ja austusega enda kui lapsevanema ja üldise täiskasvanuea vastu,” kirjutab Maslow ning hoiatab, et vanema alistumine lapsele tekitab ärahellitatud psühhopaadi.

16

Hindamine oli, on ja jääb

Õpetajate leht 2. oktoober 2009

Hindamine on eelkõige lapse arengu seisukohalt hädavajalik – selline on klassikalise pedagoogika seisukoht. Lapsekeskne pedagoogika on Ellen Keyst alates olnud igasuguse hindamise vastu.

Hindamine on pedagoogilise psühholoogia eksperimentaalselt enim läbiuuritud valdkond. Seda nii nõukogude psühholoogias (Ananjev, Božovitš, Neimark jt) kui ka Läänes (Skinner, Thorndike, Hagen jt). Hindamise tähtsusest koolis on ka palju kirjutatud.

Üks tuntuim uurimus on nimeka vene psühholoogi N. Ananjevi „Psühholoogia pedagoogitšeskoi otsenki” (1980). Empiirilistele andmetele tuginedes väidab autor, et hindamine on nii õpilase kui õpetaja edukas töös asendamatu. Hinne aitab last orienteeruda oma võimetes ja oskustes. Hindamise puudumine on ühe või teise tegevuse edukust silmas pidades halvim variant, sest see desorienteerib õpilast. Tagajärg on ebakindlus, tegevuse eesmärkide ähmastumine, alaväärsustunde tekkimine. Hindamise puudumisel hakatakse tagasisidet otsima ebaolulistes detailides, millele omistatakse suur tähtsus. Vastust otsitakse õpetaja miimikast, žestidest, intonatsioonist. Ühesõnaga – õpilane on teadmatutes oma tegevuse tulemuslikkusest.

Kuidas hinnata arengut?

Hindamine võib esineda nii tagasiside (measurement, assessment, control) kui ka väärtustamise funktsioonis (evaluation). Tagasiside puhul võib kontrollida ka ilma mõõtmise ja hindamiseta. Mõõtmine on kvantitatiivne, hindamine aga kvalitatiivne kontrollimine. Nii kontroll, mõõtmine kui ka hindamine peavad lähtuma tegevuse eesmärkidest, mis on hindamise kriteeriumideks.

Kool kui institutsioon taotleb muutusi õpilaste arengunäitajates. Arengumuutused (oodatavad nihked) ja õppekasvatustöö eesmärgid on taksonoomiates jagatud kolme suurde valdkonda. Eristamise aluseks on võetud inimese arengu-

sfäärid: kognitiivne areng (tunnetuslik sfäär), afektiivne (emotsionaal-hinnanguline) ja psühhomotoorne areng (psühhomotoorne sfäär). Siit on tuletatud ka õppetunni kolm klassikalist eesmärki (õpetuslik, kasvatuslik ja arendav).

Kõige lihtsam on hinnata õpetuslike eesmärkide saavutamist, märksa raskem aga kasvatuslike ja arendavate eesmärkide saavutamist. Õpetuslike eesmärkide hindamise tingimus/nõue on objektiivsus, st kõigile ühtne mõõtmisvahend, sest ainult nii saab pidada arvestust tulemuste üle (arvestusfunktsioon). Kasvatuslike eesmärkide hindamise tingimus (nõue) on subjektiivsus, st igale lapsele tuleb läheneda tema mõõduga, lähtuda tema arengutasemest, sest ainult nii on võimalik teda stimuleerida, ergutada, motiveerida. Hindamise tingimuste (nõuete) vastuolulisus ongi üks põhjus, miks hindamine alati probleeme tekitab.

Millal vastuolu tekib? Siis, kui õpilase pingutus ja saadud tulemus ei lange kokku. Kui õpilane pingutab ja tulemus on hea, siis objektiivne tulemus ühtlasi ka stimuleerib ning vastuolu pole. Vastuolu ei teki ka siis, kui õpilane ei pinguta ja saab halva tulemuse. Olukorrast, kus õpilane ei pinguta ja saab hea tulemuse, kasvab välja andekate laste märkamata jätmise küsimus, aga hindamisel õpetaja jaoks vastuolu ei ole. Probleem tekib alles siis, kui õpilane pingutab, kuid saab ikkagi halva tulemuse.

Kui pingutus ei kajastu tulemuses, peab õpetaja andma lisastimulatsiooni kas suulise hinnangu või mõne muu positiivse kinnistamise võttega. Siit tulenebki suulise hinnangu eristamine numbrilisest tulemushindest, ehkki mõlemad on hindamise vormid.

Hindamise rusikareegel

Mida noorem on õpilane, seda enam peaks hindamisel silmas pidama stimuleerimist, st seda subjektiivsem peab olema hindamine. Mida olulisemaks muutuvad konkreetset tulemused, seda enam peaks hindamisel silmas pidama objektiivsust. Nooremate õpilaste puhul peaks hinne olema kiitus tööprotsessi eest, sest tulemuste järgi saadud hinded ei kajasta nii mõnigi kord nähtud vaeva ja tehtud pingutusi. Koolis on üsnagi tavaline, et ühesuguse hinde võivad saada nii see õpilane, kes tõsiselt pingutas ja vaeva nägi, kui ka see, kes üldse ei vaevunud õppima. Oma osa on küll ka mitmesugustel juhuslikel asjaoludel (spikerdamine, etteütlemine jms), ent olulisem on siiski õpilaste erinev võimekus, loomulik andekus.

Just sellepärast puhkevadki ikka ja jälle diskussioonid hindamise üle, kusjuures üsnagi tihti väidetakse, et hinne peaks olema kas kiitus või laitus töö eest, mitte pelgalt resultaate eest. On selge, et objektiivne keskpärane või madal hinne, mis õpilase jõupingutusi ja püüdlusi ei peegelda, ei saa mingil moel ka stimuleerida. Pigem vastupidi: korduvalt ootusi pettev halb hinne, mis saadakse pingutustele ja teatud edusammudele vaatamata, mõjub masendavalt.

Pole õnnestunud mitte hinnata

Väide, et õpilaste teadmisi ei ole vaja igas tunnis hinnata, lähtub täiskasvanud inimese loogikast. Lapse puhul on esmatähtis kinnistada tegevusi ning just sellega arengut stimuleerida (Skinneri katsed on üheselt tõestanud juhusliku ja eba-regulaarse kinnistamise ebaefektiivsust, vt ka Ananjevi uurimust). Kes meist ise pole rõõmu tundnud heast hindest, mis sõna otseses mõttes tiivustas? Kes meist ei meenuta tänuga just neid õpetajaid, kes sundisid õppima (ja tegime seda sageli just hirmust halva hinde ees)?

Aeg-ajalt on üritatud õppetulemuste hindamisest ülepea loobuda, ometi on need katsed varem või hiljem lõppenud tagasipöördumisega traditsioonilise hindamise juurde. Hindamisel on märkimisväärne isiksust kujundav jõud väärtuste omaks võtmisel ja enesehinnangu vormimisel.

Hindamine on iga inimese tunnetusprotsessi üks osa: koos faktide, nähtuste ja sündmuste teadasaamisega me selekteerime, tähtsustame, väärtustame neid. Peame eraldama olulise ebaolulisest, leidma omaenda väärtused. Vaimsed huvid ja vajadused ei ole sünnipärased, need tuleb elu jooksul teadlikult tekitada. Suur osa on siin loomulikult kodudel, kuid halvemates sotsiaalsetes tingimustes kasvavate laste vaimsete vajaduste tekitamine jääb kooli ülesandeks. Selleks on sageli tarvis esialgu ka välist survet ja stimuleerimist – ning seda eesmärki on hindamine läbi aegade ka kandnud.

Arengupsühholoogiast on teada, et kõige tormilisemad protsessid oma sisemise väärtusmaailma ülesehitamisel toimuvad murdeas. Kooli üheks tähtsamaks ülesandeks ongi peetud lapse enesetunnetusliku arengu suunamist. Väljastpoolt (õpetajate, vanemate, kaaslaste) antavad hinnangud ja suhtumised on omamoodi „plinkivad majakad”, mis meid meie enda juurde juhatavad. On üldtuntud tõsiasi, et alles kujunemisjärgus olevaid enesehinnanguid saab suhteliselt kergesti mõjutada.

Ebaadekvaatne enesehinnang

Miks on meie noorte enesehinnangud ebaadekvaatselt kõrged? Eestlase enesehinnang on endiselt mäekõrgune isegi siis, kui ühtegi nähtavat põhjust selleks pole, ei saanud ütlemata jätta ka Mihkel Raud, superstaari otsijate üks kohtunikkest (Delfi, 3.09).

Enesehinnang võib olla kas adekvaatne või mitteadekvaatne, viimane omakorda kas kõrgendatud või madaldatud. Iga enesehinnang sisaldab nõudluse nii lapsele – käituda mitte alla enesehinnangut – kui ka ümbritsevatele inimestele, et nad ei hindaks teda alla tema enesehinnangut. Saada väljastpoolt oma enesehinnangule vastav hinnang on isiksuse üks põhinõudeid. See on tiivustav jõud nii positiivses kui ka negatiivses mõttes.

Enesehinnang on sisemine nõudlusnivoo, mis saab nähtavaks välises käitumises.

Katastroofilise ilme võtab asi siis, kui õpilase nõudlusnivoo tõuseb kõrgemale tema võimete piiritsoonist. Siis saab ta vaid negatiivset tagasisidet, mis arvukatel kordumistel aitab kaasa trotsliku ja tigeda inimese kujunemisele.

Järjepidev edukus sünnitab eduelamuse, ebaedu aga frustratsiooni. Et edu või ebaedu sünnitaks nõudlusnivoo, on vaja piisavalt tugevat tegutsemismotiivi ja pingutamist tulemuse saavutamisel. Spikerdamisel näiteks loetakse edu õnnestumiseks, kuid heast tulemusest hoolimata ei tekita see eduelamust. Eduelamust ei teki ka siis, kui ühiskonnas või grupis on teistsugused edunormid kui need, mida püütakse kultiveerida. Näiteks kui kaaslaste hulgas on popid mitte targad ja head, vaid üleastumiste või riietusega silma paistavad lapsed. Inimene arvestab selle grupi edunorme, kuhu kuuluvaks ta end peab.

Väga üldistatult öeldes jääb meie koolides tähelepanuta nii emotsionaal-hinnanguline (afektiivne) kui ka psühhomotoorne arengusfäär. Õpetaja reageerib vaid siis, kui on otseselt eksitud, kui on vaja karistada või laita. Põhjuseks on raskused, mida tekitab nende arenguvaldkondade hindamine. Hindamise üldstrateegia ei peaks olema vigade leidmine, vaid lapse toetamine, julgustamine ja ergutamine

Uurijad, kus te olete?

Eesti hariduse teenäitaja Peeter Pöld on öelnud, et „numbrite süsteemi koolis hoiab püsti ennekõike kontrollitarvidus. Numbrid on niihästi lapsevanematele ja lastele kui ka õpetajatele ja koolivalitsusele abinõuks saada pilti sellest, kuidas edeneb laps koolinõuetele vastavalt ja kuidas üldse töötab kool. Meie aja koolid on massikoolid, kus igas klassis õpib 30–50 last, terves koolis mitusada. Kui õpetaja õpetab terves hulgas klassides ühte või paari ainet, siis läheb tarvis abinõu, mis võimaldaks üksikuid nähtusi hõlpsasti ja ruttu hinnata ja üle vaadata ning ruttu ja arusaadavalt otsust edasi anda. Selleks on kindla tähendusega number kõige sündsam, aga ka jõudu kokkuhoidvam märk. Õpilasele ütleb number, mil mõõdul ta vastab sellele, mida nõuavad õpetaja ja kool talt edasijõudmise, usinuse, tähelepanu ja korra suhtes. Number, mis ilmub tunnistusele, hoiatab maha jääjaid ja hooletuid, manitsedes jõudu kokku võtma, vaigistab ja rahustab neid, kes vaeva näinud. Niisamuti kuulutab number vanematele, kas kool on lapsega rahul.”

Juhul kui pedagoogika klassikud meid ei veena, oleks lahendus uutes eksperimentaalsetes uurimustes. Uurijad, kus te olete?

17

Mida arvata indigo- ja kristalllastest?

Haridus nr. 7/8 2009

Inimese arengu loogika on üks- enesetunnetuslikule ehk kõlblisele tasemele jõudmine eeldab, et läbitud on pikk tee. Areng toimub kindlate sedauste alusel, muutused järgnevad üksteisele kindlas järjekorras.

1980. aastate alguses hakkasid USA väikelaste vanemad pöörduma psühhiaatrite poole, sest neil tekkisid oma lastega mõistmis- ja suhtlemisprobleemid. Tuntud Ameerika sensitiiv Nancy Ann Tappe nägi laste auras tumesinist ehk indigovärvi, sellest siis nimetus – indigolapsed. Alates aastast 2004. väidavad sensitiivid, et nad näevad kristallenergia ja indigoenergia lõimumist; siit uus nimetus.

Indigolapsi iseloomustavaid jooni tutvustab iga vastavasisuline teos, näiteks Carroli ja Toberi raamatust “Indigolapsed. Uus põlvkond on saabunud” (2008) on lugeda, et need lapsed „esindavad uut ja ebatavalist psühholoogilist käitumismustrit, mida pole varasematel aegadel laiemalt täheldatud ega dokumenteeritud. Seda “mustrit” iseloomustavad unikaalsed omadused, mille tõttu kõigil, kes satuvad nende laste mõjuvälja (eriti lapsevanematel), on tasakaalu säilitamiseks soovitatav muuta nii omaenda käitumist kui ka kasvatusmeetodeid”.

NB! kõik täiskasvanud, eriti lapsevanemad, peavad ennast muutma. Mitte noorem põlvkond ei pea kohanema ühiskonnas kehtivate normide ja tavadega, vaid vanem generatsioon peab ennast sobitama laste nõudmistega ja käitumisega. Täpselt sama nõudsid musta kasvatuses eestkõnelejad 1970. aastatel (Hytönen 1993).

Ebatavaline käitumismuster

Missugune on siis indigode ebatavaline käitumismuster Carroli ja Toberi järgi:

- Nad tunnetavad enese kuninglikkust ja käituvad vastavalt.
- Enese väärtustamine pole neile mingi probleem.
- Neil on raskusi alluda vastuvaidlematult autoriteetidele, kes ei tunnista valikuvabadust ega põhjenda oma nõudmisi.
- Teatud asju nad lihtsalt ei tee.

- Nad ei lepi konservatiivsete süsteemidega, kus loova mõtte avaldamise asemel järgitakse kindlaks kujunenud rituaale ja traditsioone.
- Nad ei suuda kohaneda ühegi süsteemiga, mõjudes sageli süsteemipurustajatena.
- Sotsiaalsete suhete loomine koolis on raske, sest neid ei mõista need, kellel pole sarnane maailmatunnetus.
- Nad ei reageeri korralekutsumistele, kui neid ähvardatakse.
- Oma vajadusi teavitades ei ole nad tagasihoidlikud.

Kokkuvõtvalt nenditakse, et neil lastel on tugev tahe ja kõrge eneseteadlikkust nende puhul ei kehti loodusseadused, iseregulatiivsed arenguseadused. Seega tahe ja eneseteadlikkus, mis ei ole sünnipärane antus, olevat kaasas valmiskujul.

Arenguseadused on nagu loodusseadused

Inimese arenguteooriad nii filosoofias kui psühholoogias näitavad, et kogu jutt indigo- ja kristall-lastest on puhas bluff. Areng toimub teatud kindlate seaduste alusel, kus muutused järgnevad üksteisele kindlas järjekorras. Inimese arengu loogika oli ja on üks – enesetunnetuslikule ehk kõlbelisele tasemele jõudmine eeldab, et läbitud on pikk tee: nii psühhomotoorika kui ka intellekt on baas, mis aitab sisemist väärtusmaailma vormida. Ükskõik missuguse tuntud arengumudeli järgi me neid lapsi ei vaatleks, saame ühesuguse tulemuse: tahe ja eneseteadlikkus iseloomustavad küpset inimest, kes on bioloogilise paratamatuse maailmast jõudnud vaimse vabaduse maailma. Eneseteadvus ei ole sünnipärane antus, vaid pikaajalise arengu tulemus. Indigolaste puhul on küsimus hoopiski muus- kasvatuses. Täpsemi- kasvatuses puudumises.

Möödunud sajandi kuuekümnendad ja seitsmekümnendad aastad olid kogu maailmas vabakasvatuse voolude tallermaa. Ehkki vabaduse ideed kasvatuses said tuule tiibadesse märksa varem (E. Key “Lapse aastasada” ilmus 1900. aastal), jõudsid kõige revolutsioonilisemad ja pöörasemad mõtted praktikasse mõni aeg hiljem ning võidutsesid pea nelikümmend aastat. Minu arusaamise järgi ilmusidki indigolapsed kui romantilise (tegelikkusele mittevastava) lapsekeskuse õied ja viljad, sest ignoreeriti lapse arengu loogikat ja arengut toetavaid tegevusi – kasvatust.

Tuntud arengumudeleis põhimõttelisi vastuolusid lapse arengu loogika osas pole (näit. küpsemise mudel, psühhoanalüütiline mudel, käitumuslik mudel, kognitiivne mudel, sotsiokultuuriline mudel jt). Seepärast ei pea neid kõiki läbi analüüsima, piisab ühest. Võtame näiteks Lev Vögotski sotsiokultuurilise mudeli ja vaatleme väikelapse arengu seaduspärasusi, kuivõrd just väikelastega tekkinud probleemid viisid indigolaste fenomenini.

Kolmeaastase kriis

Kriis tähendab lapse üleminekut uuele arengutasandile. Kolmeaastase kriisile on omased kangekaelsus, negativism, despotism ja trots.

Esimeseks sümptomiks, mis iseloomustab kolmeaastase kriisi saabumist, on negativism i teke. Negativismi tuleks selgelt eristada tavalisest sõnakuulmatusest. Negatiivne reaktsioon erineb tavalisest sõnakuulmatusest kahe olulise momendi poolest. Esiteks asub siin esiplaanile sotsiaalne suhe, suhe teise inimesse. Negativism on sotsiaalse iseloomuga akt. See on adresseeritud täiskasvanule, mitte aga sellele sisule, mida lapselt palutakse. Teine oluline moment on lapse uus suhe omaenese tundesse. Laps ei toimi vahetult oma tundmuse mõjul, vaid risti vastupidi oma tendentsile. Kõik uurimused on näidanud, et varast lapsepõlveiga iseloomustab afekti ja tegevuse täielik ühtsus. Laps on tervenisti oma tundmuse võimuses, täielikult selles konkreetsetes olukorras kinni.

Kui lapse keeldumise aluseks on situatsioon, näiteks laps soovib teha midagi muud, siis pole see negativism. Negativism on reaktsioon, kus motiiv asub väljaspool antud olukorda.

Näiteks: Ema. „Ütle kasvatajale head aega”. Laps: „Ei ütle, ei taha” Ema: „Ütled küll”. Laps: „Ei ütle”.

Teine kolmeaastase kriisi sümptom on kangekaelsus (jonnakus). Kangekaelsust tuleb osata eristada visadusest. Kui laps soovib midagi väga saada ja nõuab seda visalt, pole see kangekaelsus. Kangekaelsus on lapse reaktsioon, mil ta taotleb midagi mitte seetõttu, et ta seda väga soovib, vaid seetõttu, et tema seda nõuab ja hoiab kangekaelselt oma nõudmisest kinni. Kangekaelsuse motiiviks on asjaolu, et laps on seotud oma esialgse otsusega. Laps toimib nii vaid seetõttu, et ütles nii, ja jääb selle juurde. Ta püüab end kehtestada, oma võimu näidata. Kui vanem jääb kaotajaks, on laps võtnud täiskasvanu positsiooni ja lapsevanem lapse positsiooni. Laps saab teadmise, et nõrgemale ei või loota, ning ta turvatunne kaob, mistõttu käitumine muutub kindluse puudumise tõttu üha ebastabiilsemaks.

Näiteks. Laps nõuab valjuhäälselt, et ema paneks ta kummikud täpselt nii, nagu tema seda soovib. Ei ole ühte-ega teistpidi hea. Selline asi kordub pea iga päev. Kui ei ole kummikud, on need kingad või jope või midagi muud.

Kolmas kolmeaastase kriisi sümptom on trots, mida peetakse selle vanuse keskseks näitajaks. Kolmeaastase kriisi on seetõttu nimetatud trotsiperioodiks. Trots erineb negativismist selle poolest, et on ebaisikuline. Negativism on alati suunatud täiskasvanule, kes parasjagu õhutab last mingile tegevusele. Trots on suunatud kasvatusnormide ja lapse jaoks kehtestatud eluviisi vastu. Laps on rahulolematu kõige suhtes, mida talle pakutakse. Trots erineb kangekaelsusest selle poolest, et on suunatud väljapoole, suhestub välisega ja on kutsutud esile soovist jääda oma tahtmise juurde.

Näiteks. Isa tuleb tütrele õhtul lasteaeda järele. Tüdruk karjub, jookseb teise tuppa, lööb isa, ei ole nõus temahga koju minema. Hommikul on vastupidi: laps ripub isal kaelas, ei lase tal ära minna, nutab. Nii kordub päevast päeva. Isa on hädas ja nõutu, ehkki ta annab kõigile tüdruku nõudmistele järele ning lubab talle rahustamiseks imeasju.

Kriisi neljas sümptom on isemeelsus, tendents iseseisvusele. Laps tahab nüüd kõike ise teha. Lapsevanema kiirustamine ja närvilisus muudavad ka lapse närviliseks ja rahutuks.

Näiteks. Ema tuleb lapsele õhtul järele. Tal on väga kiire. Laps tahab end ise riidesse panna. Ema pahandab, laps hakkab nutma. Lõpuks karjub ema täiest kõrist lapse peale.

Lapsevanemal on oluline säilitada rahu ja tasakaal ning mõista, et kriisid on murrangulised, pöördelised punktid lapse arengus. Areng viib kriiside kaudu kõrgemale tasemele ainult siis, kui kriis laheneb positiivselt.

Kogu lapse käitumine väljendab protesti ümbritsevate vastu, laps oleks kõige ja kõigiga nagu püsivas konfliktis. Korralikust perest pärit laps võib hakata vanduma, nimetama vanemaid lolliks. Iseloomulik on, et jonnitakse ema ja isaga, mitte võõraste, näiteks õpetajaga. Eakaaslastega ei jonnita, vaid kakeldakse. Jonnihood tulevad siis, kui laps on väsinud või nälgane või löövad tal kirevad muljed üle pea. kolmeaastase kriis võib muutuda nii keerukaks ja komplitseerituks, et see toob kaasa teise ringi neurootilised, psühhopaatilised sümptomid. Kriisi ebasoodsa kulu korral langeks laps justkui varasemasse staadiumi tagasi. Võivad esineda öised hirmud, rahutu uni, rasked kõnetakistused, kogelus, äärmuslikult teravnenud negativism ja kangekaelsus, nn hüpobuulsed atakid. Need meenutavad väliselt haigushooge (laps rappub, tõmbleb, viskub põrandale, taob jalgade ja kätega vastu põrandat), kuid tegelikult kujutavad endast negativismi, jonnit ja protesti äärmuslikku väljendust, kui täiskasvanu keeldub lapse soove täitmast.. Need pole patoloogilised spasmid, vaid käitumishorm, mida mõned teadlased hindavad kui tagasipöördumist imikuea reaktsioonide juurde, mil laps kisab ja liigutab käsi-jalgu.

Mida vanema ei tohiks teha? Vanemad ei tohi

- kõike lubada – see innustab last veel sagedamini piire katsetama;
- anda meelitus- ja lohutussuutäisi;
- ähvardada;
- lubada last enam mitte armastada, maha jätta;
- kasutada füüsilist karistust, lüüa, lukustada pimedasse hirmuäratavas ruumi;
- valada üle külma veega või mähkida märgadesse linadesse (Kraav 2007)

Kolmeaastase kriis kulgeb eelkõige kui lapse sotsiaalsete suhete kriis. Laps tahab ennast ja oma mina maksma panna. Kõik sümptomid tiirlevad ümber telje: mina ja ümbritsevad inimesed. Muutunud on lapse suhe teistesse või ka endasse. Laps otsib oma kohta suhetevõrgustikus ja kui tal lubatakse olla emast/isast/õpetajast kõrgemal, pannakse sellega tema õlule ka vastutusekoorem. Ilmselgelt ei ole ta selleks veel valmis (Võgotski 2006).

Laps ei suuda kanda koormat, kui tema on perekonnas (lasteaias, koolis) otsustaja, kui tema pilli järgi tantsitakse. Aga just sellise võimu me oma indigo- ja kristall-lastele anname. Kuidas iseloomustati indigolapsi? Nad käituvad just samamoodi nagu tüüpilised kolmeaastase arengukriisist läbisammuvad lapsed. Kuid nende puhul jääb kriis positiivse lahenduseta ja väikelapsele omane äärmuslik minakesksus ei jää koos väikelapsee möödumisega seljataha, vaid nad veavad oma paisuva ego endaga kaasa. Just seepärast ei sobi nad ei eakaaslaste ega täiskasvanutega. Hoiatatakse suisa, et tegemist on „tuld purskavate vulkaanidega” (Sennov 2009).

Nii peres kui ka lasteaias peaksid olema paika pandud selged piirid, milline on vastuvõetav ja milline vastuvõtmatu käitumine. Lapsed tunnevad end rahulikumat, teades, mis on lubatud ja mis mitte. Kui täiskasvanud ei kehtesta piire, saavad lapsed enda kätte võimu, mis neile ei kuulu ja mille kandmiseks puuduvad neil sisemised eeldused. Laps, kelle käes on võim, on turvatundeta laps (Hellsetein 2006).

Pikk arengutee eneseteadvuseni

Inimene on sündides vaimselt tühi – see Uku Masingu kirjarida hakkas minu jaoks ühel hetkel elama ja paljud asjad nihkusid oma kohale. Sündides oleme puhtalt bioloogilised olendid ja alles vähehaaval, samm-sammult võime jõuda uuele, kõrgemale tasandile. Inimese vaimne maailm peab elu jooksul tekkima, seda ei ole sünnipäraselt kaasa antud. Meie valikuvabadus selles seisnebki, et võime kogu oma elu mööda saata, jõudmata inimese tasandile – võime elada kui loomad, juhindudes looduslikest instinktides ja kohandudes oludega –, kuid võime saada ka inimeseks. E. Schumacheri järgi valitseb hierarhiliselt kõrgem ka madalamate valdkondade üle, organiseerib neid ja kasutab oma huvides. Bioloogiliselt allub inimene samadele seadustele mis kogu loodus. See, mis teda loodusseadustest üle ja välja tõstab (kui tõstab), on tema vaimne, nähtamatu maailm. Mitu psühholoogiasuunda ei tunnista kvalitatiivset erinevust looma ja inimese vahel. Loomadega tehtud katsete tulemusi on kantud üle inimesele. Ent ometi: „Nii nagu Shakespeare'i „Hamlet” ei ole vaid tähtede kombinatsioon, nii ei ole ka inimene vaid ihade, tungide, keskkonnamõjurite kogum. Inimene on olemise ahelas kvalitatiivselt kõrgem aste, ja uus kvaliteet, mis tõstab inimese loomast kõrgemale, on enesetunnetus. Ja ometi on nii, et keegi ei saa mõista seda, mida

temas endas ei ole. Inimene, kelle enesetunnetus on algelisel astmel või atrofeerunud, ei saa seda kui iseseisvat ja määravat jõudu kasutada” (Schumacher 1979).

Teiselt poolt aga – kui inimest peetakse loomaga samal tasemel olevaks, on uks valla, et ta käitub nagu loom jateda koheldakse kui looma.

Arengu parameetrid

E. Schumacher toob üldistatuna välja arengu olulised parameetrid, mis kehtivad nii makro- kui ka mikrokosmoses, st maailma kui selle terviku ja inimese kui terviku osa kohta.

Areng tähendab liikumist passiivsusest aktiivsusse:

- mineraalide tasand on täiesti passiivne;
- taim adapteerub – näiteks kasvab valguse poole;
- loomal on sisemine elu, ta on aktiivne, kuid pole iseenda subjekt;
- inimesel on mina, ta on subjekt, ent ometi olukordadest suuresti sõltuv, st ka inimese tasandil säilib rohkelt passiivsust.

Areng on liikumine integratsiooni suunas:

- mineraalide tasandil üksikosad ei integreeru: me võime neid poolitada ja osadeks jagada, ilma et *character or gestalt* kaoks, sest sellel tasandil pole midagi kaotada;
- taime tasandil on sisemine ühtsus nii nõrk, et taime osi võib eraldada, ilma et taim hukkuks; taime üksikutest osadest võib areneda uus tervik;
- kõrgematel loomaliikidel ei saa üksikosad elada tervikust eraldatuna; teadvuse osade ühtsus – integratsioon – on nõrk ja hägune;
- inimese integratsioon pole sünniga garanteeritud, vaid see on üks eluülesandeid;

bioloogilisel tasandil on inimene integreeritud süsteem, vaimsel tasandil tuleb see igapäev endal saavutada (inimese minade paljusus ja identiteet).

Areng on liikumine väliselt põhjuslikkusest sisemise põhjuslikkuseni:

- mineraalide tasandil pole liikumist ilma füüsilise põhjuseta;
- taime liikumise põhjus võib olla kas puhtfüüsiline (näiteks tuul) või füüsiliselt stimuleeritav (kasvamine päikese poole);
- loomal on nii esimene kui ka teine, aga liikuma võib teda panna veel sisemine sund (kaasasündinud tungid ja instinktid);
- inimesel lisandub tahe ja eneseteadvus, st võime ette aimata tulevase liikumisi.

Areng tähendab liikumist nähtavalt nähtamatule, väliselt sisemisele ja koos sellega maailma avardamisele:

- elutul ajal pole „maailma”, tema totaalne passiivsus on ekvivalentne maailma totaalse tühjusega;
- taimel on „oma maailm”: maa, vesi, õhk, valgus ja muud jõud;
- loomal on avar maailm, ehkki selle determineerivad põhiliselt tema bioloogilised vajadused, sisaldab see ka uudishimu, mis laiendab seda maailma;
- mida kõrgemas arenemisjärgus on inimene, seda rikkam on tema maailm; kui ta huvitub aga vaid materiaalsest rikkusest ja võimust, on ta elu vaene, brutaalne ja üksildane.

Liikumine nähtavalt nähtamatule tähendab, et kõik, mis on inimeses olemuslikku, on nähtamatu: nii elujõud, teadvus kui ka eneseteadvus on lõhnata, värvita, maitseta, vormita, ulatuse ja kaaluta. See on see, mida nimetatakse individuaalsuseks ja millest moodustub isiksus (*persona*).

Areng on liikumine paratamatusest vabadusse:

- totaalne paratamatus on igasuguse loova printsiibi puudumine;
- siseelu on vabaduse paik;
- inimene võib saada vabaks alles enesetunnetuse kaudu (Schumacher 1979).

Inimese arengusfääre ja -suunda võib piltlikult kujutada nii:

- * enesetunnetuslik e kõlbeline sfäär,
- * tunnetuslik e kognitiivne sfäär,
- * kehaline e psühhomotoorne sfäär.

Arengu loogikat näitab noole suund altpoolt ülespoole. Esimesel perioodil (0–7 aastat) on tormiline psühhomotoorika areng, teisel (7–14) on „tuliseks alaks” kognitiivne areng ja kolmandal (14–21) sisemise väärtusmaailma väljakujunemine e enesetunnetuslik areng.

Eneseteadvus

E. Schumacheri arvates on igas inimeses peidus maailma hierarhiline struktuur. Arenemine kulgeb madalamalt astmelt kõrgemale, kusjuures erinevused normaalsete inimeste tunnetusmeeltes (nägemine, kuulmine, maitmine, haistmine ja kompamine) on väikesed. See tähendab, et madalamatel astmetel on inimesed küllaltki sarnased, kõrgemate tasemete erinevused on aga indiviiditi väga suured. Inimene on avatud, lõpetamata süsteem – just eneseteadvus annab talle piiritlematuse, lõpetamatuse, teeb temast avatud ja areneva süsteemi: inimene ei ole oma loodusliku olemisega lõpuni programmeeritud. Eneseteadvus on pigem potentsiaal kui aktuaalsus, selle saab igaüks ise välja arendada. Inimeseks saamise tee kulgeb enesetunnetusliku arengu kaudu.

Eneseteadvus

- on vaimse e sisemise nähtamatu maailma ilming;
- ei ole sünnipärane antus, vaid pikaajalise arengu resultaat;
- tähendab sisemise väärtusmaailma väljakujunemist;
- avab inimesele vaimse vabaduse maailma;
- on määravaim jõud inimese elus.

Inimene vaimse olendina on kutsutud üha täiuslikumale enesetunnetusele. Madalamal tasandil aga – organism kui iseregulatiivne süsteem – on ta suletud süsteem: nagu tõestab tunneb organism eksimatult ära omad rakud ja tõrjub võõraid. Et aga väga paljud inimesed ei jõua kunagi sisemise vabaduseni, kõlbelisele eneseteadvusele, näitavad L. Kohlbergi moraaliuuringud.

Bioloogiline paratamatus ja vaimne vabadus

Mõistust ega ka kõlbelist enesetunnetust ei saa taandada looduslikule jaloomalikule inimeses. Inimese vaimneareng ei ole looduslik protsess, mis toimub niikuinii. See on kasvatus ja enesekasvatuse eesmärk ning tulemus. Looduses ei ole vabadust, kõik liigub vääramatute seaduste järgi. Vabadus on vaimse maailma omadus. Vabadeks saame iseenda tühjuse täitmisega, oma vaimse *mina* ülesehitamisega. Inimesele on antud aeg selleks, et ta iseennast üles ehitaks. Vaimne *mina* ei eksisteeri kuidagi maetult või vangis, vaid peab alles tekkima. Kõik elusolendid peale inimese on oma arengus kinni bioloogilises ettemääratuses, nad ei pääse kaugemale, kui arenguliin seda lubab. Vaid inimene saab jõuda (peab välja jõudma) oma vaimse (intellektuaalse ja kõlbelise) minani. Vaid inimene on kutsutud ületama oma bioloogilist määratletust, vaid inimesele on tee lahti vabadusele.

Ch. Darwin teoses „Liikide tekkimine loomuliku valiku teel või eelistatud rasside säilitamine olusvõitluses” väidab, et inimene põlvneb loomariigist ning on vaid ajuloom. E. Brunneri järgi ei puuduta darvinistlik arenguõpetus tõsiasja, et inimene on põhiliselt midagi muud kui loom. „Kui inimene oma füüsilise olemise poolest ka pärineb loomariigist, on ta kui *humanum* midagi päris uut. / - - / Ainult animaalne inimeses läheb tagasi loomalikule, mitte aga spetsiifiliselt inimlik temaks, tema vaim ja selle kultuurilooming” (Pöhlmann 1994).

Kirjandus

- Carroll, L.** ja **Tober, J.** (2008) Indigolapsed. Uus põlvkond on saabunud. Tallinn.
- Hellstein, T.** (2006) Olla lapsevanem. Tallinn.
- Hytönen, J.** (1993) Lapsikeskeinen kasvatus. Helsinki.
- Kraav, I.** (2007) Lapsehoidja käsiraamat. Tallinn.
- Paul, T.** (1989) Juhatus Uku Masingu juurde. Akadeemia 5.
- Pöhlmann, H.** (1994) Dogmaatika põhijooned. Tartu.
- Senov, A.** (2009) Kristall-lapsed, indigolapsed ja uue ajastu täiskasvanud. Tallinn.
- Schumacher, E.** (1979) Guide for the perplexed. London.
- Võgotski, L.** (2006) 3-aastase kriis. Klassikalisi artikleid vene arengupsühholoogiast. Tallinn.

18

Kas kasvatus on nonsenss?

Haridus 9/10 2009

Kasvatuse suutmatuses olemasolevat oluliselt muuta või koguni selle kahjulikkusest hakati rääkima alles sadakond aastat tagasi. Musta kasvatuse ja antipedagoogika eestkõnelejad protestisid kirglikult mitte ainult koolikohustuse ja laste isiksuste “väänamise” vastu koolis, vaid taunisid ka kodust kasvatust. Laske lastel kasvada, igasugune sekkumine võib pöördumatult kahjustada lapse iseregulaatiivset arengut. Loogem soodsad keskkonnatingimused – see on kõik, mis meilt nõutakse, sest iga laps sirgub omaenda rütmis ja küpseb omaenda eelduste kohaselt nagu taim looduses. Kobestage mulda, kastke ja väetage ning laske päikesel hellitada – piltlikult öeldes vajab sedasama inimlapski, sest kõik vajalik on tal sünnipäraselt olemas.

Sarnast loodusteaduslikku lähenemist inimesele pooldab ka nüüdisaegne eksperimentaalpsühholoogia. Jüri Allik (2009) on ühes usutluses öelnud, et teadusrahade liikumist arvestades võib väita, et psühholoogia liigub loodusteaduste suunas. Tema arvates on kasvatuse ja perekonna osa isiksuse põhisuundumuste kujunemisel kas minimaalne või olematu. Peamised isiksuseomadused (seadumused) on pigem mingid ajusisesed bioloogilised protsessid, mis kujunevad välja oma sisemise arenguseaduse alusel ning on kasvatuse suhtes paindumatud. Kuigi ka Liisa Keltikangas-Järvinen (2009) kinnitab oma raamatus, et inimesed ei muuda oma olemust, ei eita ta kasvatuse olulist rolli inimese elus.

Kutsikate puhul on asi selge – kui me ei õpeta oma armast väikest karvakera kuuletuma, oleme mõni aeg hiljem püsti hädas lärmaka ja pöörase koeraga. Ka lapsi on aegade algusest peale kasvatatud.

Mis on kasvatus ja mis on haridus?

Meie tänapäevases keelepruugis on kasvatuse ja hariduse selgepiiriline erisus kadunud, sest ingliskeelne *education* tähendab nii ühte kui ka teist. Seepärast pole midagi imestada, kui on kuulda arutlusi *a`la koertekooli on vaja selleks, et koer*

oleks haritud. Loomulikult mõeldakse, et koeri tuleb dresseerida, et nad kuuleksid korraldustele jms, kuid see ei ole koerte haritus!

Haridust ja kasvatust ei saa ühte patta panna- tuletame meelde eesti vanasõna: haridus ei riku matsi. Ka meie päevil, nii nagu varasematelgi aastatel, võime kohata mitte ainult haritud matse ja kaabakaid, vaid ka vähese kooliharidusega džentelmene.

Mõistust haritakse ja iseloomu kasvatatakse. Kui jätame mõistuse harimise kõrval unarusse iseloomu vormimise, on tulemuseks viltukasvanud inimene. Klassikaline pedagoogika (näiteks Peeter Põld) peab kõlbelise, inimliku inimese kasvatamist kooli peäülesandeks. Sarnast arusaamist näeme juba antiigi kuldajastust pärit tekstides. Mitte ainult Sokratese, Platoni ja Aristotelese mõtted pole oma väärtust ja tähendust kahekümne viie sajandi jooksul minetanud, vaid ka vabaduspedagoogika esimene laulik Rousseau "laulis sama laulu": on vaja loobuda ühekülgselt mõistuse kultiveerimisest; mõjutada tuleb lapse hingeelu, sest igas inimeses on headuse ja vooluslikkuse alged, mis eraldavad teda loomast.

Mõistuse harimise ja iseloomu kasvatamise selgepiirilise eristuse leiame ka Jakob Hurdalt (1907), kelle arvates on vaimuvalgusel kaks poolt: "…/teine pool annab mitmesugust tundmist ja teadmist – see on teaduslik haridus, mis mõistuse asi on; teine õpetab saadud tundmisi ja teadmisi õigesti tarvitades kõigis asjus ausaid kombeid kinni pidama ja head sihti silmis hoidma, mis meie südamehariduseks nimetame, sest heä ja kuri oma aset südames peavad. Tõesti haritud inimene on see, kelle mõistus teaduslikult ja süda kombelikult hästi haritud on."

Sarnaselt Hurdaga eristatakse ka klassikalises pedagoogikas mõistuse harimist (haritud/harimatu inimene) iseloomu e. karakteri kasvatamisest (hea/kuri inimene).

Mis on iseloom?

Jüri Allik (2009) räägib oma raamatus "Psühholoogia keerukusest" sünnipärasest iseloomuomadustest, mis elu jooksul oluliselt ei muutu ja mis kasvatusel ei allu. Ehkki isiksusepsühholoogia õpikud eristavad tavaliselt mitut põhimõtteliselt erinevat käsitlusviisi (psühhodünaamiline, humanistlik, kognitiiv-käitumuslik ja iseloomujoonekeskne käsitlus), peatub ta uue põlvkonna isiksusetooriatel ning selgitab viie faktori teooriat, mille loojateks on Robert R. McCrae ja Paul T. Costa. Inimest saab kirjeldada viie suure omadusega: neurootilisus, ekstravertsus, avatus, sotsiaalsus ja meelekindlus, kusjuures igale inimesele iseloomulik käitumismuster kujuneb välja vastastoimes keskkonnaga. Mida siis ühe või teise omaduse kindlakstegemiseks inimese juures uuritakse?

Neurootilisuse (N) kindlakstegemiseks uuritakse ärevust, vaenulikkust, masendust, enesekontrolli, impulsiivsust ja haavatavust.

Ekstravertsuse (E) selgitamiseks uuritakse soojust, seltsivust, kehtestavust, aktiivsust, seiklusjanu ja positiivseid emotsioone.

Avatust (O) uuritakse fantaasiale, kunstile, tunnete, tegudele, ideedele ja väärtustele.

Sotsiaalsuse (A) määramiseks uuritakse usaldust, siirust, omakasupüüdmatust, järeleandlikkust, tagasihoidlikkust ja osavõtlikkust.

Meelekindlus (C) tehakse kindlaks asjatundlikkuse, korralikkuse, kohusetunde, eesmärgipärasuse, enesedistsipliini ja kaalutlemise uurimisega.

Uurimused on näidanud, et need viis seadumust on inimese elu jooksul väga stabiilsed: kord väljakujunenuna ei tee need inimese elu jooksul enam läbi suuri muutusi (Allik 2009). See tähendab, et väljakujunenud isiksust – täiskasvanud inimest – ei ole enam põhimõtteliselt võimalik muuta. Sarnaselt kõveraks kasvanud puuga, mida ei ole võimalik sirgeks suruda. Küll aga olnuks see võimalik noore puukesega.

Liisa Keltikangas-Järvinen (2009) kirjeldab inimese sünnipäraselt muutumatut loomust indiviidile ainuomaste temperamendijoonete kogumina: sensitiivsus, aktiivsus, kohanemisvõime, visadus (järjekindlus), häiritavus (keskendumisvõime), rütmilisus, lähenemine ja intensiivsus. See on kaasasündinud valmiduste või kalduvuste koond, mis määrab inimese individuaalse reageerimise või käitumisstiili. Tegu on inimese individuaalsust iseloomustavate joontega, mis on kaasasündinud ajuehituse ja neurokeemiliste protsesside eripärade tagajärg. Inimesed muutuvad vananemise ja kasvatusel kaudu küll rahulikumaks, kaalutlevamaks ja julgemaks, ent nad ei muuda (või kui, siis väga harva) oma olemust.

Ent sünnipärane, bioloogiline pool on aga vaid üks osa inimese terviklikust loomusest. Liisa Keltikangas-Järvinen selgitab, et tegemaks õigeid otsuseid, vajab iga laps suunamist ja kasvatust. Sünnipäraste kalduvuste ja valmiduste kogumist areneb kasvatusel kaudu personaalsus, s.t sellised komponendid nagu mina-pilt, enesehinnang, väärtused, motiivid, eetilised sihid, sotsiaalsed võimed ja tegevusmudelid.

Personaalsus on eriline temperamendipõhine vääriskivi, see on kasvatusel lõpptulemus (Keltikangas-Järvinen 2009).

See tähendab, et ka nüüdisaegne psühholoogia tunnistab sedasama, mida võime lugeda pedagoogika klassikast, näiteks Peeter Põllu töödest. Inimese bioloogilise loomusele peab lisanduma sotsiaalne ehk kõlbeline ehk vaimne loomus.

Peeter Põld kirjutab: „*Bioloogias maksab ühelt poolt pärilikkus, teiselt poolt ümbritsevate oludega kohandumine. Bioloogias ei ole vabadust, kõik liigub vääramata seaduste järgi. Kõlblus aga eeldab vabadust, oletab olude ümberloomist, füüsilise kausaalsuse katkimurdumist, eesmärgi ja sihte, mis on inimese enda seatud, mis antud loodusraamidest üle ulatuvad. Kõlblust ei saa mõõta tavaliste teaduste mõõdupuudega, kõlblus põhineb väärtusotsustustel*”.

Inimlikkuse ehk kõlbluse ehk headuse sisu on läbi aegade samaks jäänud. Me võime seda sõnastada näiteks Platoni kardinaalvoorustena (mõõdukus, mehisus, mõistlikkus ja õiglus) või Kanti kategoorilise imperatiivina (kohustusena

iseenda suhtes ja teiste suhtes) või ka nüüdisaja individuaalsete ja sotsiaalsete väärtustena.

„*Tarvis on loomusundisid heita enese alla, mõistuse käsu alla (enesevalitsus, puhutus, sisemine vabadus), tarvis on sisemist kooskõla iseendaga, oma aadetega (tõde või tõelikkus), tarvis on teistele lubada, mida eneselegi (õiglus), tarvis on teiste õnnest ja rõõmust rõõmu tunda (heatahtlikkus)*” (Põld 1993).

Bioloogiline loomus on meile looduse poolt antud, headeks ja halbadeks me looduse poolest ei muutu. Arvan, et just seda pidas Uku Masing silmas, väites, et inimene on sündides vaimselt tühi.

Valikuvabadus

Aristoteles arvas oma aruteludes, et halva iseloomuga inimene ei saa jätta tegemata halba, isegi kui ta vannub vastupidist. Nagu ei saa kivist kinni haarata see, kes on selle õhku visanud, nii ei ole ka kord paheliseks saanud inimesel enam võimalik teisiti olla. Seega vastutab inimene oma iseloomu eest, sest vähemalt alguses sõltub see temast. Inimene ise suunab oma käitumist sellesse või teise moraalsesse suunda. Inimene võib iseennast valida. Kui juba kord on end valinud, määrab inimene ette oma käitumise loogika. Kõlbeline inimene püüdleb kõrgema hüve poole, ta ei rahuldu elu stiihilise kulgemisega. Ta püüab olla oma tegevuse peremees ja võtab endale kogu vastutuse. Valik paistab vabatahtlikuna, kuid pole päris sama, sest vabatahtlikkus on laiem. Tsiteerin Aristotelest (1996):

„*Nii lastele kui loomadelegi on vabatahtlikkus ühiseks omaduseks, valik aga mitte. Tegutsemist hetke mõjul võime nimetada küll vabatahtlikuks, kuid mitte valikust tulenevaks. Need, kes räägivad valikust kui himust, vihast, soovist või mingist arvamusest, ei näi õigesti mõtlevat. Valik ei kuulu ju neile, kes loogiliselt ei arutle, küll aga kuulub himu ja viha. Ohjeldamatu inimene tegutseb küll himustades, kuid mitte valikut tehes, vaoshoitud inimene seevastu valikut tehes ja mitte himude mõjul. Himu vastandub valikule, himu himule mitte*”.

Iga tegevus ja iga otsus muudab veidi meie mina, seda osa meist, mis teeb valikuid. Niimoodi – samm-sammult ja tegu-teolt – kujundamegi oma tõelise minakas taeva- või põrguolendiks.

Headus

Georg Moore`i arvates on hea terviklik mõiste ja seda ei ole võimalik lahti harutada. Moraalset head tunnetatakse intuiitiivselt. Ludvig Wittgensteini seletuse kohaselt kasutatakse mõistet hea kahes väga erinevas tähenduses: triviaalses ehk suhtelises ja eetilises ehk absoluutses. Näiteks hea laud – hea tähistab antud kontekstis vastavust eelnevalt valitud mõõdupuule ja on lihtne faktilause. Hea ini-

mese puhul on aga tegemist absoluutse väärtusotsustusega ja ükskõik missuguste sõnadega me ka ei üritaks head täpsustada, jääb see tabamatuks.

Nüüdisaja pedagoogikaalast kirjandust analüüsid on jõutud huvitava tulemuseni: kasvatusmaailmast on kadunud hulk sõnu, mis sinna varem kuulusid, ning juurde on tulnud uusi, mida varem ei kasutatud. Kadunud on moraalse maiguga sõnad ja asemele tulnud sotsiaalse maiguga sõnad. Mõned näited (Mitchell 1988):

“out” words: duty, evil, bad, wicked, scholar, naughty, studiosus, clever, subject, method, punishment, standards, dul;

“in” words: anti-social, uncooperative, open-ended, creative, integrated, participation, meaningful, awareness, relationship, involvement, treatment, on-going, underachievement.

Tuletame meelde Dmitri Lihhatšovi sõnu selle kohta, et sõnad kaovad siis, kui kaob valdkond, mille kohta need sõnad käivad. (Lihhatšov 1993)

Clive Lewis (1992) arutleb oma raamatus, et mõned inimesed on küll pealtnäha head, kuid kasutavad liiga vähe oma häid eeldusi ja kasvatust, s.t on tegelikult halvemad kui need, keda peetakse halbadeks. Kas me võime teada, kuidas me ise käituksime, kui meil oleksid teistsugused psüühilised eeldused, halb kasvatus ja lisaks veel selline võim nagu Himmleril? Me näeme ainult tulemusi, mida inimeste valikud sellest n-ö toormaterjalist kujundavad. Suur osa inimese psühholoogilisest konstitutsioonist sõltub arvatavasti tema kehast, nii et kui ihu sureb, langeb kõik üleliigne maha ja tõeline inimene, see, kes tegi valikuid, jääb alasti. Mitmesugused head omadused, mida me pidasime enda omaks, aga mida põhjustas hoopis näiteks hea seedimine, langevad ära, samuti kaob kõik inetu, mida põhjustasid kompleksid või halb tervis. Siis näeme iga inimest esimest korda sellisena, nagu ta tõeliselt on. Ja see pakub üllatusi.

Kasvatusega saab anda hingele õige suuna

Platoni “Politeias” on arutus selle üle, et inimese hinges on mõndagi sellist, mis tulnuks välja juurida juba lapsepõlves. Clive Lewis (1987) maalib meis peituvate pahealgete paremaks mõistmiseks järgmise pildi: „*Meie sisemaailmas leidub asju, mis on otsekui imikud: tillukesi lapsikuid himusid, väikesi vihavimma algeid, mis ühel päeval võivad kasvada joomatõveks või teadlikuks süstemaatiliseks vihkamiseks*”.

Enesekontrolli, võimet olla vastu tundetormidele, on peetud vooruseks Platoni aegadest peale. Vanadel kreeklastel oli selle jaoks termin sophrosyne, mis tähendas tasakaalustust, ülevoolavate tunnete ohjeldamist. Aristotelese (1996) õpetuse kohaselt on inimese loomuse alged vastuolulised, mistõttu iseloom, inimese saatus kujundaja, kujuneb iga tegemise ja tegemata jätmisega: inimesed muutuvad õiglasemaks, kui nad tegutsevad õiglaselt; vapramaks, kui nad tegutsevad

vapralt; mõõdukamaks, kui harjutavad mõõdukust; mõistlikeks, kui toimivad mõistlikult.

Ühesõnaga – teod vormivad inimest. Ka tänapäeva eksperimentaalpsühholoogia väidab, et näiteks need lapsed, kes ei kontrollinud iseennast, olid täiskasvanuna valdavalt impulsiivsed, ebausaldavad ja mittesotsiaalsed, olles pidevalt konfliktis oma ümbrusega. Avshalom Caspi sõnadega: laps on inimese isa (Allik 2009).

Kasvatusega antakse edasi kultuuriväärtusi

Kuni 18. sajandini tähistasid ladina *cultura* ja selle rahvuskeelsed tuletised kultuurset inimest, kes oli haritud ja kasvatatud. Pierre Bayard on defineerinud kultuuri kui oskust orienteeruda. Mitte see ei ole haritud inimene, kes on lugenud ühte või teist teost, vaid see, kes teab, et need moodustavad terviku, kes suudab selle tervikuga hakkama saada ning üht elementi teise suhtes paigutada.

Doris Kareva arvates on kasvatuse tee, mis viib kultuurini: kasvatuse viib meid mõtestatud, mõistva, avara ja hooliva, väärtustest lähtuva elu juurde. Kuidas? Klassikaline pedagoogika õpetab, et kasvatuse ülesanne on anda inimesele juurde midagi sellist, mida tal sünnipäraselt ei ole. Sündides oleme puhtalt bioloogilised olendid ja alles elu jooksul võime täita oma *vaimse tühjuse* kultuuriväärtustega. Millistega? Üldinimlike, kõigil aegadel oluliste väärtustega: õiglus, ausus, heatahtlikkusega, mõõdukusega, meelegindlusega jms. Kui me need väärtused omandame, siis saamegi rääkida olulistest isiksuse omadustest, personaalsusest. Erich Fromm näiteks hoiatab otsesõnu, et meid ähvardab kultuuritraditsiooni katkemise oht, kui me ei anna edasi teatud inimlike omadusi. Kui järeltulevatele põlvetele jäävad kõnesolevad inimlikud omadused tundmatuks, laguneb ka viie tuhande aastane kultuur, isegi kui teadmised on edasi antud ja edasi arendatud. Ausust, sõnapidamist, õiglust, heatahtlikkust, abivalmidust, eneseväärikust pole meile sünnipäraselt kaasa antud; meie sisemisteks väärtusteks võivad nad saada vaid läbi kasvatuse ja õpetuse. Seda Aristoteleselt pärit teadmist on kõik ajastud aktsepteerinud.

Aukartus ja aated

Laps ei saa kasvada inimeseks, kui tal ei ole pieteeditunnet, kui ta ei pea midagi ega kedagi kõrgemaks, õpetab Peeter Pöld (1993): „*Pieteedita ei ole ühiskonda: ta on üks sügavamatest kasvatuse ja kultuuri alustest. Kus tema puudub, tekivad vastandid – jultumus, häbematus, täielik vastuvõtmatuse kõlbelistele mõjutustele. Pieteeti äratada suudab ainult see, kes seda ise tunneb. Kes ei pea mingit asja kõrgeks, kellele ei ole miski püha, kes teeb kõik pilke- ja oma vaimuteravuse katseobjektiks, see ei kasvata lugupidamist, see kaotab selle ka ise*”. Peeter Põllu arvates tuleks lapsi teadlikult juhtida ideaalide ja aadete juurde.

Uurimusest “Rate`i põlvkond ja demokraatia” (2006) selgus, et ligi 44% nelja- teist-viieteistkümnepäevasteid noori eelistaksid elada mõnes teises riigis. Ehk peab tõesti igaüks ise kogema, mida tuhanded kodumaast ilmajäänud on läbi aegade kogunud: nimelt, et isa maa (isamaa) ja ema keel (emakeel) pole tühjad sõnakõlksud, vaid hindamatu väärtus.

Aated teostuvad ja elustuvad üksnes siis, kui on olemas aatemehed, kelle poole aupaklikkuse ja lugupidamisega alati ja igas olukorras üles vaadatakse. Peeter Pöld oli kompromissitu eeskuju mitte ainult oma õpilastele, kolleegidele ja oma lastele, vaid ka võhivõõrastele inimestele, sest tema sõnad ja teod olid kooskõlas. Peeter Pöld ei olnud ükski. Hurt, Reiman, Kallas, Tõnisson, Liiv, Kukk, Lattik, Köpp – kõik nad teadsid, et iga rahvas, kes tahab edasi elada, peab teadma, et ta maagiline imevõim on selles maakameras, kus ta elab ja kus on elanud ta esivanemate pikk ahelik.

Rikkus ilma ideaalideta on umbtee. Taasiseseisvumisel kuulutati korduvalt: omand on püha. Mitte isamaa, mitte inimesed, mitte rikkust loov töö, vaid omand, surnud, hingeta asi. Kui puuduvad ideaalid, hakkavad laiutama vastandid – jultumus, häbematus, kõlblusetus. Ideaal aitab kontrollida seda osa inimeses, mis on meis madal ning kui “piits” ja “präänik” ei toimi. Ideaalid kannavad inimese välja siis, kui ta ise ei jaksa! Ideaal hoiab täiuslikkust silme ees. „Kui kaovad inimesed, kes juhivad kõlblusest, oleme otsas, olgu meil kas või kõige tugevam sõjavägi, parimad ülikoolid ja rikkaim majandus”, kordab Sokratese õpetust ka Peeter Pöld.

Kümmekond aastat tagasi kirjeldas üks poiss oma unistuste kodu selliselt: *Minu tulevane maja on 7-korruselise ja asub linnast väljas. Minu majas on 80 tuba ja 34 salakaamerat, nii et maja on valve all. Mul on 14 autot ja 350 m pikkune autode katsetamise sõidurada. Sellel võib niisama ka sõita* (Müürsepp 2005).

Lapse unistused peegeldavad meie tänapäeva esiväärtusi – varandust, edukust ja tarbimist.

Kasvatuse juhivad enesekasvatusele

Niisugust nähtust, kus kasvandik hakkab ise, teadlikult enda juures midagi kujundama, nimetatakse enesekasvatuseks. See tähendab süstemaatilist, sihi-kindlat tööd iseendaga, et kõrvaldada puudusi ja kujundada endas positiivseid omadusi. Tegemist on inimese püüdlusega välja arendada neid omadusi, mida ta ise väärtustab.

Tsiteerin Lembit Õunapuud (1989): „*Igapäevases kasvatustähtsuses võime märgata, et umbes 12–15 aasta vanuselt hakatakse endas kujundama ihaldatud omadusi, näiteks tahtejõudu, julgust või mingeid füüsilisi näitajaid. Iseend pannakse proovile kõikvõimalikes situatsioonides, sunnitakse end käituma teatud viisil. Seejuures võib ette tulla isegi veidrasi: seistakse tundide viisi ühel jalal; ei vastata*

pikemat aega ümbritsejate küsimustele; sooritatakse arvutuid kordi üht ja seda sama liigutust. Kõike seda tehes arvavad õpilased ise, et see kasvatab tahtejõudu, iseseisvust, visadust. Kui küsida, miks nad nii teevad, on tüüpiline vastus: "Kasvatame iseloomul!".

Kasvatuse paradoks

Inimene saab inimeseks alles kasvatuse kaudu – see on klassikalise pedagoogika alustõde. Just kasvatus peaks tõstma inimese kõrgemale bioloogilisest olemisest ja istutama temasse vaimuse (kultuuri). Kasvatuse sihiks on vaba enesemääratlusega, iseenast leidnud inimene. Vabadus on kasvatuse lõppsiht, mitte lähtepunkt.

Laps vajab vabadusele juhtimist, sest tema loomuses on nii tugevad vastuolud, et ühe osa vabadusele on tingimata eelduseks teise osa allaheitmine. Inimene arvab sageli vabalt talitavat siis, kui ta laseb end määrata välistest oludest; tegelikult algab vabadus alles siis, kui valitseme iseenda impulsse ja toimime sisemiselt omaksvõetud väärtustest lähtuvalt. Iseloom avaldub selles, kuidas valitseme oma meeli ja kirgesid.

Kui laps on väike ja ei ole võimeline oma tegude eest ise vastutama, peavad seda tegema täiskasvanud. Last tuleb juhtida läbi halbade ja ohtlikest olukordadest seni, kuni ta suudab seda ise teha. Välistel mõjutusvahenditel sisaldavad ka sündi. Sisemisele vabadusele kasvab laps välise sunni abil – selle kasvatuse paradoksi sõnastas Immanuel Kant.

Kirjandus

- Allik, J. (2009) Psühholoogia keerukusest. Tartu.
Aristoteles (1996) Nikomachose eetika. Tartu.
Hutr, J. (1907). Elu valgus. Tallinn.
Keltikangas-Järvinen, L. (2009). Temperament ja kooliedu. Tallinn.
Lewis, C. (1987). Lihtsalt kristlus. Tallinn.
Lihhatsov, D. (1993). Playback. Hommikuleht 6.nov.
Mitchell, B. (1988). Morality: religious and secular. Oxford.
Müürsepp, M. (2005). Lapse tähendus eesti kultuuris 20.sajandil: kasvatusteadus ja lastekirjandus. Tallinn.
Pöld, P. (1993) Üldine kasvatusõpetus. Tartu.
Õunapuu, L (1989). Enesekasvatus. Loengud pedagoogikast. Tartu.

19

Mis on must kasvatus?

Haridus nr.1/2 2010

Must kasvatus (black education) om antipedagoogika radikaalne suund, kus kritiseeritakse mitte ainult koolikohustust ja koole, vaid kogu kasvatust, eriti seda, mida saadakse varases lapsepõlves oma vanematelt.

20. sajandil algas pedagoogikas revolutsioon. Selle avalöögiks sai Ellen Key bestseller "Lapse sajand", mis tõlgiti kiiresti peaaegu kõigisse Euroopa keeltesse. Inimene, kes polnud päevagi koolis käinud (tal olid koduõpetajad), kellel endal polnud lapsi ja kes oli ajakirjanik, mitte pedagoog, pööras pea peale kõik senised arusaamad lapsest ja lapse kasvatamisest. *Laps on loodusolend, kes instinktiivselt teab, mis on talle vajalik. Kasvatus on võimalik vaid siis, kui vanemad ise lapseks muutuvad, kui nad lasevad loodusel oma tööd teha ega püüagi vahele segada.*

Ellen Key oli lasteaedade vastu, kui aga olude sunnil on hädatarvilik laps lasteaeda panna, siis pidanuksid lapsed seal tema arvates mängima kui kassipojad ja koerakutsikad; kasvataja jälginuks olukorda täiesti passiivselt. Ka ei olnud ta rahul traditsioonilise kooliga, kus on õnnestunud see, *mis loodusseaduste järgi näib võimatu olevat – hävitada olemasolev aine. Teada saama tahtmine, iseseisvus, vaatlusvõime, mille lapsed kooli kaasa töid, on kadunud, muutumata teadmisteks või huvideks.*

Ellen Key kutsus suure revolutsiooniga purustama kogu olemasolevat süsteemi, nii et kivi kivi peale ei jääks. Nn pedagoogilise veeuputuse korral võiks päästvasse Noa laeva lubada vaid Montaigne'i, Rousseau, Spenceri ja uue lapsepsühholoogiaalase kirjanduse. Kui see kogum pääseks kuivale maale, ei tuleks mitte koole ehitada, vaid viinamarjaaedu rajada, *kus õpetajate ülesanne oleks vaid viinamarjade asetamine laste huulte kõrgusele, selle asemel et nad nüüd saavad kultuurimahlu sajakordselt lahjendatuna.* Koolis ei tohi domineerida õpetajapoolne materjalide esitamine, vaid laste iseseisev töö. Igale lapsele peab võimaldama oma tempo materjali iseseisvaks läbitöötamiseks ja õppida tuleks vaid seda, mis lapsi huvitab. Koduseid ülesandeid ei tohi anda, sanuti ärgu olgu suulist ülesütlemist koolis. Kaotada tuleks eksamid ja tunnistused.

Laps on püha, keskne olend kogu kasvatusprotsessis. Teda ei tule kasvatada, küll aga kõrvaldada teelt kõik takistused ja lasta loodusel toimida, oli Ellen Key kreedo (Tuulik 1995).

Uus suund – vabakasvatus – alustas siitpeale oma tormilist arenemislugu. Kõik, mis seostus traditsioonilise, klassikalise pedagoogikaga, sai juurde sildi *vana*, st oma aja ära elanud. Täiskasvanu võimule tuginevad kasvatusviisid varisesid kriitikatule all põrmuks.

Samal ajal said tuule tiibadesse aktiivsuspedagoogika Ameerika mandril (John Dewey *learning by doing*), sotsiaalpedagoogika (tegutsemine kollektiivis) Venemaal ja alternatiivpedagoogikad (Steineri, Montessori ja Freinet') Kesk-Euroopas. Tagantjärele on kõike seda nimetatud lapsekeskse kasvatusesimeseks laineeks (Hytönen 1993).

Teine laine algas pärast Teist maailmasõda. See oli idealiseeritud liialduste aeg, mistõttu seda on nimetatud romantilise lapsekesksuse ajajärguks. Ühel pool oli laps oma süütuses ja headuses, teisel ühiskond oma kurjuses ja valskuses. Must kasvatus ongi selle ajajärgu sünnitus.

Must kasvatus ja antipedagoogika

Musta kasvatus mõiste jõudis meieni Alice Milleri, Saksamaal elava psühhoanalüütiku kirjutistega. Igasugune kasvatus on must ja lapsele kahjulik, oli autor veendunud. Ärge segage vahele, laske lastel kasvada nende endi loomulikus rütmis ja küpsemises! Kasvatusega, ükskõik mis head me selle all ka ei mõtle, teeme lapsele alati vaid halba.

Samamoodi arutles terve hulk teisi autoreid. Nii Ameerika Ühendriikides, Inglismaal, Saksamaal kui ka Põhjamaades ilmus palju seniseid kasvatusarusaamu kritiseerivaid kirjutisi. Näiteks A. Milleri, E. Braunmühli, H. Kuppferi ja I. Illichi arvates ei ole kasvatus lähtemõtted kunagi olnud õiged, sest lapsepõlv on unikaalse väärtusega ning praegust hetke ei tohi loovutada tulevikule – võimalus elada nüüd ja praegu on tõeliselt suur väärtus. Kahelda tuleb ka ühiskonna normide (väärtuste) üldkehtivuses.

Ivan Illich tegi küsitavaks kooli ja õppimise vahelise seose. Kui koolis üldse midagi õpitakse, siis on õpetajad pigem segajad kui aitajad, sest õpilased saavad suurema osa oma oskustest ja teadmistest õpetaja abita.

Illich oli koolikohustuse äge vastane. Lapse vabadus tähendab õigust kasvada selliseks, nagu ta ise soovib. Kohustusliku kooli asemel peaks olema paindlik õppimiskogemusi pakkuv võrgustik (*learning webs*), kus lapsed võiksid osaleda oma soovide ja huvide kohaselt.

Koolideta ühiskonna idee ei leidnud siiski üheski riigis toetajaid. Dearden (1976) esitas koolikohustuse kaitsmiseks järgmised argumendid.

- Koolil on lapse edaspidiseid huvialasid silmas pidades nii palju pakkuda, et seda ei või jätta lapse enda valiku hoolde.

- Kool suudab lastele tagada mingilgi määral võrdsed võimalused ühiskonnas hakkama saamiseks: teadmisi ja oskusi saavad mitte ainult need, keda kodus suunatakse, vaid kõik lapsed.
- Koolikohustus kaitseb last ja annab talle seadusega tagatud aja üleskasvamiseks, näiteks ei tohi last saata tööle perele raha teenima.
- Ühiskonnal on õigus ja kohustus teada, kuidas tema liikmeid kasvatatakse – ühiselu eeldab nii üldinimlike moraalnormide kui ka teadmiste, oskuste ja vilumuste edasiandmist põlvkonnalt põlvkonnale.

Ka mitmed teised uurijad (nt Barrow (1978) kinnitasid, et koolikohustus on lapsele turvaline kasvuaeg ning üldhariduslikule põhikoolile ei ole alternatiive.

Kasvatus on elava tagakiusamine

Must kasvatus on antipedagoogika radikaalne suund, kus kritiseeritakse mitte ainult koolikohustust ja koole, vaid kogu kasvatust, eriti seda, mis saadakse varases lapsepõlves oma vanematelt – see on kahjulik ning mõjub lapse isiksuslikule arengule hävitavalt. Kasvatus on alati must (*black education*). Kasvatus teeb lapse sõltuvaks vanematest, samal ajal kui isiksuslik areng nõuab vanematest eemaldumist.

Kasvatuse kahjulikkust ja julmust analüüsivaid raamatuid on palju, huviline võib tutvuda selliste autorite töödega nagu E. Braunmühl, L. Mause, K. Rutschky, K. Zimmer jt. Kõik nad on ühel meelel, et kogu pedagoogika on *must pedagoogika* ning *valget pedagoogikat* ei ole kunagi olemas olnudki.

Kasvatus on elava tagakiusamine – nii võib lühidalt kokku võtta Alice Milleri raamatu “Sinu enese pärast” sisu (eesti keeles 2007). Alice Miller oli lastepsühholoog ning puutus päev päevalt kokku haigete lastega. Lastega, keda täiskasvanud olid kas vaimselt või füüsiliselt kuritarvitanud. Oma raamatus kirjeldab Miller psühhoanalüüsile toetuvalt kolme koletist – Hitlerit, ühte narkosõltlast ja ühte sarimõrtsukat. Nende tegude kirjeldused on hirmuäratavalt jubedad. Ent kas tõesti saab kuritegelikult koheldud laste lugudest teha järelduse, et igasugune vanemapoolne mõjutamine on lapsele surmavalt ohtlik?

Psühhoanalüütilisele teooriale ülesehitatut on raske kritiseerida, tõdesid musta kasvatuses kriitikud Oelkers ja Lehmann (1983). Nende arvates on Alice Milleri arutluste empiirilised alused haprad ja ainevalik subjektiivne, järeldused aga lennukad ja põhjanevad: pedagoogikat vajavad kasvatajad, mitte lapsed!

Alice Milleri antipedagoogiline hoiak ei ole suunatud mitte ühe kindla kasvatusviisi, vaid kasvatuses vastu üldse- ka antiautoritaarse kasvatuses vastu. Kasvatus on tema hinnangul alati kahjulik, sest täiskasvanud, ise seda teadmata, elavad laste peal välja oma vajadused. Missugused? Loetelu on pikk:

- teadvustamata vajadus *anda teistele edasi kunagi endale osaks saanud alanused*;

- leida ventiil tõrjutud afektidele;
- omada *käepärast olevat ja manipuleeritavat* elavat objekti;
- säilitada oma kaitse, s.t *hoida oma lapseõlve ja vanemaid idealiseerituna*, milleks on vaja, et enda kasvatuspõhimõtted kinnitaksid vanemate omi;
- *hirm vabaduse ees*;
- *hirm, et tuleb tagasi väljatõrjutu*, mida kohatakse uuesti oma lapses ja mille vastu tuleb lapses veel kord võidelda pärast seda, kui see on endas kord juba surmatud;
- *kättemaks endale osaks saanud valu eest*.

Alice Milleri arvates elavad vanemad oma laste peal välja seda, mida neile endile lapseõlves tehti, ilma et nad saanuks vastu hakata. Ta kirjutab, et oleme üles kasvanud tabude ja reeglitega, milles ei tohtinud kahelda. Näitena toob ta neljanda käsu- austa oma ema ja isa, et su käsi hästi käiks- ning küsib; kas ei tuleks see teistpidi keerata: vanemad, austage oma lapsi! Tema arvates kasutavad vanemad neljandat käsku selleks, et tõkestada lapse loomulikke agressiivseid väljendusi, nii et lapse ainuke võimalus on need edasi anda järgmisele põlvkonnale. Selle tabu murdmine oleks suur samm edasi, on musta kasvatusideoloog veendunud.

Karmi ja ebausutavat teksti neile, kes on kogenud oma vanemate hoolitsust ja armastust, jätkub Alice Milleri raamatus küllaga. Näiteks kirjutab ta, et hästikasvatatud inimese tragöödia on selles, et ta ei tea, mida talle lapseõlves tehti, kuna tal ei lubatud seda märgata, ning nii ei märka ta sedagi, mida ta ise oma lastele teeb. Elava allasurumiseks *seavad lapsevanemad lõkse, valetavad, kavaldavavad, varjavad, manipuleerivad, hirmutavad, jätavad ilma armastusest, isoleerivad, umbusaldavad, alandavad, jätavad tähelepanuta, pilkavad, häbistavad ja kasutavad vägivalda* (Miller 2007)

Me ei tohiks aga unustada, et tAlice Milleri eriala viis ta kokku hingelt räsitud ja haigete lastega. Ent kas annab see õigustuse rääkida kõigi laste ja lastevanemate nimel?

Lapsi on läbi aegade kasvatatud. Klassikalise pedagoogika alustekstid ulatuvad 25 sajandit tagasi antiigi kuldanasusse. Ei Sokrates, Platon ega Aristoteles ei kahelnud selles, et inimese tõeline olemus avaldub mitte tema sünnipärasel loomuses, vaid selles, milliseks ta võib muutuda, kui suudab realiseerida oma potentsiaali. Selleks vajab aga inimlaps täiskasvanute abi ja juhtimist- kasvatust.

Kirjandus

- Barrow, R.** (1978) *Radical Education. A Critique of Freeschooling and Deschooling*. London.
- Dearden, R.F.** (1976) *Problems in Primary Education*. London.
- Hytönen, J.** (1993) *Lapsikeskeinen kasvatus*. Helsinki.
- Miller, A.** (2007) *Sinu enese pärast*. Tallinn.
- Oelkers, J. & Lehmann, T.** (1983) *Antipädagogik: herausforderung und Kritik*. Braunschweig.
- Tuulik, M.** (1995) *Valikuvabdu elada inimesena*. Tallinn.

20

Tutistamine või väike laks pole füüsiline vägivald

Õpetajate Leht 26. märts 2010

Lapsekeskse pedagoogika sõnum on üheselt selge – karistamine on manipulasioon. See tekitab lapses karistust vältiva käitumise, mis tähendab, et laps on pidevalt hirmus.

Ta otsib vanematele meelepärast käitumisviisi, ootab pidevalt kellegi pilku ja hinnangut. Hirm loob suhted, kus pole usaldust. Tõe varjamine saab lapse põhieesmärgiks. Vabaduspedagoogika esimese pääsukese Rousseau põhjendus oli järgmine.

„Lapse südames pole mingit sünnipärast õelust, ärge mingil viisil teda karistage, sest ta ei tea, mida süü tähendab. Ärge kunagi käskige tal andeks paluda, sest ta ei oska teid solvata. Kuna tema tegevust ei saa mõõta kõlblisuse mõõdupuuga, ei saa ta teha midagi kõlbliselt halba ja ei ole seega ära teeninud ei karistust ega noomitust.”

Rousseau arvates asetab karistus inimese sõltuvusse teisest inimesest; see aga kasvatab pahesid ja kõlblusetust. Veel leiab ta, et sellised sõnad, nagu *sõna kuulama, käskima, kohus ja kohustus* tuleks üldse kasutuselt kõrvaldada. On ainult üks sund – ja see on teost enesest tulenev loomulik karistus. Laps, kes kannatab oma teo loomulike tagajärgede pärast, ei tunneta seda ülekohtu või vägivaldانا ning tal pole põhjust kasvataja vastu viha kanda: nende vahekord jääb südamlikuks ja sõbralikuks. Kui laps näiteks lõhub oma mänguasju või rebib katki riided, on karistuseks see, et ta on mänguasjadest ilma ja peab kandma katkiseid riideid. Niisiis, karistus peaks piirduma vaid teo loomulike tagajärgedega – see väide on leidnud palju toetajaid. Kui aga laps ronib keelust hoolimata kõrgele kivimüürile, ei saa me ometi ootama jääda loomulikku karistust – allakukkumist. Lapse surm ei tohiks olla üleastumise loomulikuks tagajärjeks!

Karistuse eitajate arvates on karistus võõra tahte pealesurumine. Karistus põhineb hirmul, pedagoogilised abinõud peaksid aga olema positiivsed. Nad väida-

vad, et karistusega lõpeb pedagoogiline vahekord õpilase ja õpetaja, lapsevane-
ma ja lapse vahel.

Karistus on pidurdav kasvatusvahend

Ometi on küllalt palju ka neid uurimusi, mis kinnitavad karistuse vajalikkust. Karistus väldib efektiivselt ebasoovitavat käitumist, väidab klassikaline peda-
googika. Clive Lewiselt (1998) leiame mõtte: oma sõprade ja laste suhtes oleme
nõudlikud ning laseksime neil pigem palju kannatada kui olla õnnelikud põlas-
tusväärusel või võõrastaval viisil. Õnnelikkust ükskõik mis tingimusel nõuame
inimestele, kellest me põrmugi ei hooli. Ka Piibel ütleb, et just sohilapsed on
need, keda hellitatakse; seaduslikke poegi, kes peavad edasi viima perekonna tra-
ditsioone, karistatakse (Heebrea 12:8). Toomas Pauli raamatus „Seitse sabasulge.
Katse kirjeldada inimeselooma” (2009) on selgitus, miks olid karistus ja kasvatus
samatähenduslikud sõnad. *Paidagogas* (< krpais `poiss, laps` + ago `juhtima, ju-
hatama`) oli ori, kellel oli õigus ja kohustus tulevast isandat ihunuhtlusega „kas-
vatada”.

Karistust kui pidurdavat kasvatusvahendit tuleb kasutada siis, kui kasvatatav ei täi-
da nõudmisi või rikub käitumisnorme ja -reegleid. Karistus peab seostuma väära
käitumisega ja muutma selle ebaseadlikuks, nii et valiku ees seistes otsustataks
soovitava käitumise kasuks. Karistuseks võib olla kõik, mida sellena tajutakse, näi-
teks laitus, jahe suhtumine, rangus, ähvardus, millestki ilmajätmine jms.

Mis on karistuse mõte?

Peeter Pöld otsib sellele küsimusele vastust erinevatest karistusteooriatest. Kõige
vanem arusaam on see, et karistus on *puhaslepitus*- ehk *tasumisabinõu*, mis toob
selle valu ja paha, mida õiguserikkuja teistele on tekitanud, tagasi temale endale.
Selle valu või kahju tagasiandmisega sünnib lepitus. Karistuse objektiivne külg
on, et karistatud isik ühiskonnaga jälle lepitatakse; subjektiivne külg aga on see,
et karistatava enda südametunnistust sellega kergendatakse. Sellega tahetakse
eelkõige karistatava enda käitumist parandada: äratada süüaluses teadmine, et
ta on teinud ülekohut, kutsuda esile häbi ja kahetsust. Seda lepitus- või tasumis-
teooriat nimetatakse ka absoluutseks karistusteooriaks.

Clive Lewis väidab, et igasugune karistus muutub ebaõiglaseks, kui sellest eemal-
dada ärateenimise ja kättetasumise idee. Kättemaksuhimus endas sisaldub õig-
lusetuum, täpsemalt selle nõudmises, et kurja inimest ei tohi jätta täielikku rah-
ulollu oma kurjuse üle, et seda peab laskma talle paista sellisena, nagu ta õigesti
paistab teistele inimestele – kurjusena.

Relatiivsetest karistusteooriatest tuleks kõigepealt nimetada *kindlustusteooriat*,
mille järgi peetakse kõige olulisemaks õigusrikkuja ühiskonnale kahjutuks tege-

mist, võttes temalt vabaduse, teatud puhkudel isegi elu. See sünnib eeskätt ühis-
konna, mitte karistatava isiku huvides.

Koolis võiks sellest teooriast rääkida sellistel juhtudel, kui keegi heidetakse koolist
välja, pannakse teistest eraldi istuma jms. Koolis kasutatakse kõige rohkem hir-
mutusteooriat, mis peaks teistele näitama, missugused on pahateo tagajärjed, või
nagu Herbart ütleb, et panna piiri mõtteringi, teadvuse akuutsele põletikule. Selle
eesmärk on hoida ära edaspidiseid eksimusi. Lastel on väga arenenud õiglustunne
ja nad tajuvad küllaltki täpselt, millal nende õpetajad ja vanemad on liiga järele-
andlikud või liiga karmid – sõnaga, kas karistus on põhjendatud või põhjendama-
tu. Karistus peab olema vastavuses sooritatud üleastumise raskusega.

Karistuse vormid

Otsene karistus on negatiivse stiimuli, nagu laitude, ranguse, ähvarduse jms rak-
endamise, kaudne karistus on negatiivse stiimuli kõrvaldamine, karistuse ära-
jätmine. Peeter Pöld kirjeldab järgmisi karistuse vorme.

Loomulik karistus tähendab teo tagajärgede tundmist. Kasvatuslikult on väär-
tuslikum karistus, kus teo tagajärjed ise on ebaseadlikud. Lastes lastel kogeda
negatiivseid tagajärgi, mis halvast käitumisest või otsusest endast mõistetavalt
tulenevad, ja pidades loomulikuks, et nad vabandust paluvad, tehtu omaks võta-
vad, eksimuse parandavad või hüvitavad ning oma käitumist muudavad, antakse
neile suurepärane võimalus mõelda ja õppida. Tagajärgede kaudu võimaldatakse
lapsel kogeda nii negatiivset kui ka positiivset. Kui tagajärjed põhjustavad emot-
sionaalset ängi, nagu mure, süümeepiin või kahetsus, võimaldab see lapsel kogeda
halvast valikust tulenenud kannatusi. Samamoodi saab ta tunda arukast otsusest
tulenevat rahuldust. Ometi on olukordi, kus tagajärjed oleksid lapsele-noorukile
eluohutlikud – siin ongi selle karistusviisi piir ja energiline vahelesegamine muu-
de vahenditega hädavajalik.

Rahakaristus on vanemate karistus. Paljudele vanematele on see raske ehk või-
matugi. Teistele, kel palju raha, on see kerge ja muutub seetõttu naeruväärseks.

Toidukaristus kui karistusviis on pärit keskajast ja lähtub askeetlusest. Kasutada
võiks seda toidu solkimise ja toiduga mängimise korral.

Rahulolematuse avaldusel e. aukaristusel on palju vorme: vestluse katkestami-
ne ja tumm laitus, etteheitev pilk, tavalise sõbralikkuse asendamine jaheda viisa-
kusega, miimika, žestid – pearaputus, õlakehitus, hääletoon, sõnaline etteheide,
neljasilmavestlus, laitus.

Laitus ja noomitus avaldavad mõju üksnes siis, kui nad on lühikesed, konkreet-
sed ja neid kasutatakse harva. Pikad moraalijutlused lihtsalt tüütavad lapsi, mitte
ei kutsu neis esile arusaamist oma eksimusest. Näiteks küsisime ühes uurimuses
laste käest, mida tähendab sõna *moraal* ja saime valdavalt järgmised vastused:
moraal on see, kui ta ajab reegleid taga ja räägib sulle seda, mis sind ei huvita,

aga tema ajab ikka peale; moraal on see, kui räägitakse pikka juttu, mida on juba tuhat korda räägitud; moraalne inimene on see, kes kogu aeg lobiseb ühte ja sama juttu; ajab pikka juttu kogu aja ja ei jäta järele; moraal on see, kui inimene närvitseb, märatseb.

Johannes Käis hoiatab liigse moraliseerimise eest – lähtuda tuleb eelkõige lapsest ja tema ümbrusest, kasutades ära need momendid ja sündmused, mida elu ise pakub. Ta soovib laste mõtlematute tegude analüüsimist (näiteks vigase inimese üle naermine, kehva riitusega kaaslaste pilkamine jms).

Soodustustest ilmajätmine (vabaduskaristus). Lapse elulisi tarbeid ei tohi loomulikult piirata, küll aga soodustusi. Ei osteta mänguasju, raamatuid; ei lubata kinno või peoõhtule; teatava perioodi vältel rakendatakse kodust aresti: keelatud on sõprade juurde minnek, maaesõit jms.

Kehaline karistus on läbi aastatuhandete olnud see, mida eeskätt mõeldi karistuse all. Tänapäeval on see paljudes maades lausa seadusega keelatud. Nobeli preemia laureaat Saul Bellow arvab, et siin on tegemist üleregulatsiooniga. Ta kirjutab:

„Paar päeva tagasi vaatasin õhtul TV-saadet laste väärast kohtlemisest ja mõtlesin endamisi, milles kõiges näevad saatetegijad väärkohtlemist. Suurem osa sellest, mida näidati, oli minu ajal kõige tavalisem laste karistamine. Nii et tänapäeval oleksin ma vääralt koheldud laps ja minu isa võidaks laste peksmise pärast trellide taha panna. Kui laps enesevalitsuse kaotas, oli ta otsekui ümber tehtud – vahe oli sama mis kungasmaal aetud puskaril ja poest ostetud viskil. Lapsed, meie kõik, saime mõlema käega, kahelt poolt korraga laksti ja laksti vastu kõrvu. Ilma halastuseta. Ja mis siis? Nüüd, nelikümmend aastat hiljem vaatan ma telekat ja saan teada, et mind on lapsepõlves vääriti koheldud. Ainult et mina armastan oma kadunud isa. Peksmine oli ainult üks vahejuhtum, üksik seik meie vahel. Ma armastan teda tänapäevani. Ja kui sulle nüüd seletada, mida see tähendab, siis tähendab see seda, et mina ei saa neid praegusaja termineid oma juhtumi puhul kasutada ilma reaalsusele kahju tekitamata. Isa peksis mind raevuga. Kui ta peksis, siis vihkasin teda kogu ihust ja hingest. Aga ma armastasin teda samuti kogu oma olemusega ja ma ei pea ennast mitte mingis mõttes vääralt koheldud lapseks. Arvatavasti õhutaks sinu psühhiaater mind vihkama, mitte aga viha passiivsusesse pöörama. Seletaks mulle oma teoreetiliste targutuste kõrguselt, mismoodi Teddy Regler peaks olema Teddy Regler. Tõeline Teddy aga ei ole nõus kandma vimma surnud mehe vastu, kellega ta loodab rohkem kui viiekümneprotsendilise tõenäosusega kohtuda kord surnute maal. Ja kui too kokkusaamine tõesti aset leiab, siis seepärast, et me armastasime teineteist ja soovime kohtuda.”

Sageli nahutatakse spontaanselt, kui kannatus katkeb, see maandab silmanähtavalt pingeid. Aga – see annab lapsele negatiivse õppetunni: kui sa oled vihane, siis löö! Nii õpetame džungliseadusi.

„Keretäis maandab väga kergesti lapse süütunde: laps, kes on oma pahateo eest

maksnud, arvab, et ta võib seda mõne aja pärast korrata. Lastel hakkab arene-ma niinimetatud raamatupidajalik lähenemine oma käitumisele. Nad sooritavad tegusid nii-öelda võlgu, mõistes, et maksavad võla igakuise nahatäiega. Mõned lapsed provotseerivad keretäie andmist lausa sihilikult”, kirjutab Ginott oma raamatus „Lapsed ja meie” (2006).

Karistamise reeglid

Kui lapse eksimusi on tingitud pahatahtlikkusest, kui ta on meelega jätnud korralduse täitmata, kui ta on olnud hoolimatu ja keeldub oma eksimust tunnustamast, on karistuse eesmärk edaspidiseid eksimusi ära hoida. Kogemata juhtunud eksimust tavaliselt ei karistata, nagu ei karistataki siiralt ülestunnistatud ja kahetsetud tegu. Mida tuleb silmas pidada, et karistus mõjutaks edaspidist käitumist?

- Karistus peab kutsuma esile negatiivseid emotsioone, ent ainult teatud piirini – ta ei tohiks paisata last meeleheitesse.
- Eksimuse suurus ja karistuse määr peavad olema vastavuses. Tühise eksimuse eest ei tohiks määrata ranget karistust, samuti nagu tõsise ja korduva eksimuse eest ei tohiks liiga kergelt karistada.
- Karistusega ei tohi last solvata ega alandada tema inimvääriskust. Karistust kandvat last ei tohi näägutada ja parastada.
- Karistusviisi valikul tuleb arvestada, kuidas karistatav tajub ühe või teise karistuse raskust.
- Kui karistus on kantud, olgu kõik unustatud.
- Karistada tuleb ilma pikema edasilükkamiseta, kuid ikka nii pika vahe järel, et täiskasvanu võiks seda teha ärrituse ja vihata, st täie järelekaalumisega. Ei ole õige lükata täidesaatmist edasi järgmisele päevale või veelgi kaugemale ajale – karistused esinegu võimalikult loomulikkude tagajärgedena karistatavaist tegudest ja olgu seesugustena arusaadavad.

Kuidas karistamisest hoiduda?

Peeter Põld soovib seada lapse tegevus võimalikult nõnda, et mingit karistust tarvis ei oleks:

- ära käsi ja keela midagi, mille kohta sa tead, et selle täitmine on võimatu;
- ära anna üle jõu käivaid ülesandeid;
- kanna hoolt, et lastel oleks alati kohast tegevust;
- püüa õpetust teha võimalikult huvitavaks, äratada tööhimu, sest huvitav töö distsiplineerib kõige paremini;
- kanna hoolt, et lapsel kujuneksid kindlad harjumused korra, puhtuse ja oma ülesannete täitmise suhtes;

- ole ise eeskujuks, pea ennast silmas, et sa võiksid olla neile autoriteediks, kelle vastu neil on lugupidamine. Kasvataja otsigu kõigepealt viga enese juurest, st kas ei ole ta ehk ise eksinud oma nõuete, meetodite, ebajärjekindluse, eeskujuga. Karistust läheb hoopis vähem tarvis, kui kasvataja iga kord eneselt küsib, kas ei ole tema lapse süüs kaas- või peasüüdlane.

Karistus ei ole kohane olukorras, kus on tegemist füüsilise või vaimse puudega (andevähesus, otsustusvõime nõrkus jms). Karistatakse ju ainult halba nõrka taset. Samas aga tuleb nõrkusi vabandades hoiduda sellest, et puudustest tehakse vooorus või sugereeritakse lapsele teadmist: ma ei saa, ma ei või, jms.

Vanemate eeskuju

On selge, et kasvatuses ei üksik vahend imesid korda ei saada. Ei ole retsepti, mis asendaks vanemate eeskuju. Kui näiteks isal on iga teine sõna „kurat” ja ta karistab last, kes liialt vannub, siis imet ei sünni – laps vannub ka pärast karistuse kandmist. Mingid retseptid ei aita, kui kasvataja enese isikus on suured puudused. Paljud uurimused on veenvalt näidanud, et vägivaldne karistamine pärandatakse põlvest põlve edasi. David Goleman toob raamatus „Emotsionaalne intelligentsus” selle kohta palju näiteid. Väikesed tüdrukud kasvasid rangeid karistusi määravateks emadeks ja väikesed poisid eriti karmideks isadeks – nad kordasid sedasama kasvatusmudelit, mille olid loonud nende vanemad. Tagasi-pöördumatult moondub ka lapse loomulik empaatiatunne.

„Lastesõimes toimunud müramise ajal läks kahe ja poole aastane Martin kogemata vastu väikest tüdrukut, kes nutma hakkas. Martin tahtis võtta tema kätt pihku, aga nuuksuv tüdruk tõmbus eemale ja Martin lõi teda vastu kätt. Kui pisarad edasi voolasid, vaatas Martin kõrvale ja karjus mitmeid kordi, iga kord kiiremini ja valjemini: „Jäta järele! Jäta järele!”. Kui Martin tegi veel ühe katse tüdrukut lohutuseks patsutada, punnis tüdruk vastu. Siis ajas Martin nagu urisev koer oma hambad paljaks ja sisistas tüdruku peale. Veel kord püüdis Martin tüdrukut lohutuseks patsutada, kuid patsutused seljale muutusid kiiresti löökideks ning Martin muudkui lõi ja lõi väikest tüdrukut, hoolimata tolle karjumisest”. Martini käitumine peegeldab tõenäoliselt seda, mida ta on õppinud pisarate ja nutu kohta kodus: algul reageeritakse nutmisele lohutavalt, kuid kui nutmine jätkub, järgneb kärkimine ja löömine.

Vanemad pole potentsiaalsed kurjategijad

Keegi ei vaidle vastu sellele, et ühiskond peab kaitsma lapsi vägivalla ja väärkohtlemise eest, ent kui veenmine, hurjutamine, kauplemine ja ähvardamine ei aita, peab lapsevanemal olema võimalus last ka kehaliselt karistada, väitis mitme

lapse isa Martin Helme ühes debatis. Tema arvates ei tohiks riik lapsevanemale ette kirjutada, kuidas peab last kasvatama. Et päästa alkohoolikute, narkomaanide jt asotsiaalsete vanemate käes olevaid lapsi peksust, näljast ja seksuaalsest väärkohtlemisest, ei ole vaja kohelda kõiki vanemaid kui potentsiaalseid kurjategijaid. Ka ülilebe ja õiglase inimesena tuntud Peeter Pöld arvas, et kodus õhus võiks olla „vitsahirmu”, ilma et vitsa kordagi päriselt vaja läheks. Füüsiline vägivald oli ja on tooruse ja jämeda omavoli avaldus. Ent me ei tohiks seda samastada tutistamise, tagumikulaksu ja vitsanähvutusega.

Eetika, moraal, kõlblus



1

Eetika, moraal, kõlblus

Haridus 1990/7

Sõna moraal on end suuresti kompromiteerinud niisugustes paljukuuldud sõnaühendites nagu *kommunismiehitaja moraalikoodeks, poliitiliselt küps ja moraalsetustav, nõukogude inimese moraal* jms. Ilmselt just seetõttu on märgata püüdu asendussõna järele. Eesti keeles on võrdväärsetena kasutusele võetud nii eetika kui ka kõlblus. Kui kõlblus on tõepoolest moraali sünonüüm (tõsi, osa autoreid püüab neid mõisteid siiski eristada - moraal kui moraalseteadvuse juurde kuuluv ja kõlblus kui praktilise käitumise, tavade, kommete, tegude juurde kuuluv (4, lk.3), siis eetikaga on lood veidi teised. Eetika on filosoofiline teadus moraalset, s.o. filosoofilis-teoreetilise, moraalikategooriate õpetus. Mõned filosoofilised koolkonnad nimetavad kogu filosoofiat eetikaks. Eetikat on nimetatud ka õpetuseks väärtustest, vastandatuna kõigile teadustele. Venekeelses kirjanduses on moraal ja kõlblus läinud käibe võrdväärsete mõistetena, sest kõlblus (nравственность) on vastupidine moraalile; seega siis moraalne (või kõlbeline) teadvus ja moraalne (või kõlbeline) käitumine (4). Küll aga ei ole ma venekeelses kirjanduses kohanud selliseid meil laialt levinud sõnaühendeid, nagu „eetiline kasvatus”, „eetiline ja ebaeetiline käitumine”, „eetilised tarbed” jms. Ehk peaksime meiegi oma sõnakasutuses olema korrektsemad? Mõnikord nimetatakse koolideski vastavat fakultatiivkursust eetika ja perekonnaõpetuse kursuseks. Sisutäpsem oleks seda nimetada moraalset ja perekonnaõpetuse või kõlbluse ja perekonnaõpetuse kursuseks (3).

Moraalset ladinakeelne vastus on *moralis* (st. kombe, kombeline). Siit on hästi nähtav moraalset olemus - need on aegade jooksul selekteerunud ja püsima jäänud käitumisviisid, tavad, kombed, nõuded; see on põlvest põlve edasiantav sumiste ehk väärtuste süsteem. Need on ühiskonnas (inimeste) heaks peetud ja heaks kiidetud toimimisviisid üheskoos elamiseks, need on inimesena elamise ja inimesena püsijäämise normid. 1970. aastail ärgitati meie ajakirjanduses naeruvääristada moraalsetõudeid, näidata nende absurdset ahistavat toimet inimese tahtmistele ja vabadusele, näidata nende kokkusobimatust kaasaja targa, julge, uhke, inimesega, kutsuti suisa moraalsetusele. Sõnaosavuselt ja rünnakujul-

tumuselt jäi justkui võidutsema „ülemaailmne seks kihelkodliku abielu üle”. Ent mitte kauaks. Moraali ja kõlbluse defitsiiti tunnetame eriti täna. Eriti täna saame aru, et moraal ei ole mitte inimese kammitseja, vaid et moraalnormid kaitsevad inimeseks saamist ja inimesena olemist.

Kõlbelisest e. moraalsest kasvatuses on meie pedagoogikateaduses lausa kohutavalt palju kirjutatud. Mis on seejuures lähtepunktideks olnud? Loetleme mõned neist: kõlbelise kasvatus ja ideelis-poliitilise kasvatus ühtsus; kasvamine õpetamise läbi, st. kõlbeliste mõistete õpetamise, kõlbeliste teadmiste õppimise kaudu; kasvatus jaotamine „osadeks”- vaimne, kehaline, kõlbleline, esteetiline, ideelis-poliitiline ja töökasvatus; ideaalis nähtuna ühiskondlikult aktiivse inimese kasvamine. Niisugused on juhuslikud väljanõpped ühest juhuslikult kättevõetud kõlbelist kasvatus käsitlevast teaduslikust monograafiast (5). Asjastuhvitatatu võiks lehitseda ka „ Kasvatuse näidisürogrammi üldhariduskoolidele”

(1)- suur osa sinna kirjutandust ei kannata enam isegi mitte tsiteerimist. Ometi on see olnud näidiseks kõlbelise kasvatus suunamisel meie koolides alles-alles (ei ole kindel, kas ka mitte praegu).

Kas ei peaks me kõigepealt vaidlustama need ühest raamatust teise rännanud ja rändavad lähtepunktid? Marksistlikule arusaamale moraali ajaloolisest ja klassiiseloost võib näiteks kõrvale panna terve rea erinevaid filosoofilisi koolkondi, milles eitatakse nii ühte kui teist. Aastakümneid on meie lugejale (mõtlen siinjuures ka venekeelset kirjandust) antud võimalus tutvuda vaid ühe või teise koolkonna kohta käiva kriitikaga, mitte aga asja endaga.

Või võtame näiteks kõlbelise teadvuse (kõlbeliste mõistete, kategooriate) ületähtsustamise kõlbelise arengu suunamisel. Minuealised pidid keskkoolis ja ülikooliski peast teadma kommunismiehitaja moraalikodeksit. Kas see tegi meid grammigi moraalsemaks? Või andis hoopis sügavust juurde lõhele sõnade ja tegelikkuse vahel?

Võtame näiteks kasvatus „lahtrid”: töökasvatuse, vaimse kasvatus, kõlbelise kasvatus, kehalise kasvatus, esteetilise kasvatus ja ideelis-poliitilise kasvatus. On siis inimese arengu suunamist võimalik taoliselt lahterdada? Kas ei ole töökindlam (praktikas kasutamist-kinnitamist leidnud) arengu kolme sfääri eraldamine: kognitiivne e. intellektuaalne sfäär, hinnangulis-emotsionaalne e. väärtuseline (kõlbeline) sfäär ja psühho-motoorne sfäär? Taolist jaotust on välja pakkunud nii meie psühholoogid (J. Kuljutkin ja L. Suhhobskaja) kui ka taksonoomiate autorid Läänes (2).

Või võtame näiteks kasvatusideaali küsimuse. Usun siiralt, et mitte ainult minus ei ole tekkinud tõsine tõrge ja vastumeelsus ühiskondlikult aktiivse isiksuse vastu (õigem oleks vast öelda selle sõnapaari vastu). See 70ndate ja 80ndate aastate kasvatusideaal jõudis praktilisse väljundisse hulga tühisebijate ja- aktivistidena. Ei ole ju nendelgi mitte väike teene, et praegu seisame lõhkise küna ees. Meil on

ülepea kombeks mingist sõnast kinni haarata ja siis sellele armutult rõhuda. Enne aktiivset isiksust oli rohmakalt raske sõnapaar – teaduslik tehniline revolutsioon (lühend TTR ei jää mõjuvusest põrmugi alla). See sõnapaar sobis kaua aega kõikvõimalike ürituste, ettevõtmiste, plaanide, eesmärkide, tegevuste jms. trummi-põrinaks, kõikvõimalike ettevõtmiste alguseks ja lõpuks. Kümnekond aastat oli TTR võidukäik, siis sai kuningaks ühiskondlik aktiivsus. Tänaesse päeva ei kõlba neist kumbki. Uueks moesõnaks paistab tõusvat halastus (miloserdije). See sõna on harjunud teistsuguse ümbrusega (religioonis), ja mul on tõsine hirm – liiga kergelt tuleb see üle huulte ka nendel, kelle suhu sobisid hästi nii TTR kui ka ühiskondlik aktiivsus. Ärgem pruukigem seda sõna siis, kui meie, kõnelejad, t e o d sellele ei vasta. Mida halastus ülepea tähendab? Lihtsalt ja arusaadavalt rääkis sellest Põltsamaa koguduse praost Herbert Kuurme.

„Halastus on armulikkus”, ütles ta, „armulikkus on samatüveline kui armastus, see tähendabki armastust andma. Halastust ehk armulikkust saab jagada vaid see inimene, kellel on, mida jagada, see tähendab, kellel on arnastust”. Edasi rääkis kirikuõpetaja sellest, kui ääretult oluline on armastuse seisukohast lapsepõlv-see, kas last ümbriteb armastus ja kas ta täidetakse armastusega või see, kas ta kogub endasse vihkamist. Teisi armastada saab vaid inimene, kes pole iseendaga sõjajalal, kes armastab ka iseennast. Põhireegel halastusel on püüe m õ i s t a teisi inimesi, mitte neid hukka mõista. Hukka mõista on kergem kui mõista

(näeme pindu teise silmas ja ei näe palki enese silmas). Küsi iseendalt, miks teine inimene tegi nii, mida ta on pidanud läbi elama, et ta selliseks muutus. Teisi saame vaid mõista, mitte neid muuta, muuta saame ainult iseennast. Ja lõpuks H. Kuurme küsimus- mis on see, mille poole meie, ka mina ja sina, püüdleme? Kas tarkus? Või rikkus? Või kuulsus? Jutluse lõppedes jäi kõlama mõte- me kõik peaksime püüdlema inimlikkuse poole, inimeseks olemise poole.

Me elame vaeselt, me tahame saada rikkamaks. Me tunnetame oma vähest haritust, me tahame saada targemaks. Ent ei üks ega teine too iseenesest kaasa kõlbluse kasvu, inimlikkuse kasvu. Moraali põhimõisteteks on headus ja kurjus. Need väljenduvad inimeste põhisuhtumistes. Suhtumised on läbielatu, kogetu tulemus- sündides on inimene kõlbeliselt *tabula rasa*. See tähendab, et määravad on konkreetsed tingimused ja konkreetsed teod. Headus jääb küll alati headuseks, nii nagu sõpruski kui selline ei muutu, kui konkreetne sõber reedab. Tingimuste puudumisel vastavates oludes headus lihtsalt ei toimi, ei realiseeru. Konkreetne inimene konkreetses olustikus saab aga ikkagi tunnetada ainult seda ja vaid seda, mis tegelikult olemas on. Kus on siis väljapääs, kui konkreetse ajastu konkreetsed tingimused kõlbelisi e. moraalseid pidepunkte praktiliselt ei suuda pakkuda, kui olustik soosib moraalitytust? Kõlblus on olemas tavades, kommetes, pärimustes, traditsioonides. Just nii antakse edasi need suhtumised, mis on aidanud ellu jääda ja elu edasi viia. Kõlbelisust võib leida raamatutest, filmidest, teatriendustest, muusikast. See tähendab sellistest kunstiteostest, mis puudutavad

inimese hingekeeli. Ja muidugi konkreetsetes eeskujudes, ideaalides, mis aitavad inimesi inimeseks saamise teel sihti hoida. Tundub, et just siin on vajakajäämised meiepoolset suunamisel noorte eneseleidmise teel kõige suuremad.

Kõlbelisus ei ole mingi lisand või ripats inimese jures, mis võib kas olla või puududa. Kõlbelisus on see, mis teeb inimesest inimese. **Proovigem siis kõigepaelt tõsiselt ümber hinnata need teoreetilised lähtealused, mis ei ole praktikas seniajani kinnitust leidnud.** Ainult siis oskame ehk suunata ja aidata meie lapsi inimeseks saamise keerulisel teel.

Kirjandus

1. Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele. „Valgus”, Tallinn, 1977.
2. **Kreitzberg P.** Öppe-kasvatustöö eesmärkide klassifitseerimise ja konkretiseerimise psühholoogilis-metoodilised lähtekohad. Tallinn, 1987.
3. **Veimer J.** Eetika küsimusi. Fakultatiivkursus XI klassile. „Valgus”, Tallinn, 1985
4. **Anissimov C.F.** Moral i povedenije. „Mõsl”, Moskva, 1986.
5. **Vassiljeva E.I.** Nravstvennoje vospitanije utsastsihjsja v utsebnoi dejatelnosti. Leningrad, 1973.

2

Eetika ja religioon

Haridus 1990/11

Kõigepaelt tahaksin teha ühe täpsustuse oma eelmisele eetikateemalisele artiklile. Sõna eetika tuleneb kreekakeelsest sõnast *ethos*, mille ladinakeelne vaste on *mores*. Seega on *eetika* sünonüüm *moraaliga* ühes tähenduses. Aristotelesel alates on aga eetikal teinegi tähendus, s.o. filosoofia osa, mis käsitleb moraaliõpetust.

Moraalilugemine jõhkra kaksikmoraal tingimustes on kindlasti üks põhjus, miks oleme sügavas moraalkriisis. Selge on ka, et aastakümneid kommunistliku moraali pähe väljapakutu ja raamatutesse kirjutandu on kõlbmatu. Ühte võimalikku väljapääsuteed paistab pakkuvat taasärgeanud usuelu. On ju kõigil usundeil oma kindel eetika, õpetus sellest, mis on hea ja paha, mis on lubatud, mis keelatud. **Ent ometi ei ole eetika ja religioon samastavad, ühte ei saa teisega asendada.** Inimkultuuri algusaegadest alates on nad olnud küll kõrvuti ja tihedalt seotud, kuid iseseisvad. Peeter Põld, teolood ja omaaegne tartu Ülikooli pedagoogika-professor, on öelnud, et ka siis, kui inimest tabab usuelus kriis, peab kõlblus ometi alles jääma (3, lk.143). Moraali ja religiooni erinevust on rõhutanud ka näiteks I.Kant (8, lk. 70).

Meile on tuntuim ja omaseim ristiusk, kristluse eetika oma kümne käsuga. R. Öunapuu on kirjutanud, et kristlik maailm tõlgendab Siinai mäel Moosesele antud kümme käsku armastuskäsu kommentaaridena (7).

1. Ärgu olgu sul teisi Jumalaid minu kõrval.
2. Ära tarvita Jumala nime asjata.
3. Pühitse pühapäeva.
4. Austa oma ema ja isa.
5. ära tapa.
6. ära riku abielu.
7. Ära varasta.
8. Ära tunnista valet oma ligimese vastu.
9. ja 10. Ära himusta teise inimese õnne ja vara.

R. Õunapuu on kirjutanud, et kümnet käsku tuleb mõista mitte ainult keeldude koodeksina, vaid universaalse eeskujuna selle kohta, kuidas inimene peab elama (7). Napisõnaliste eetikareeglite lahtimõtestamine ja nendesse kätkeatud sõnumist arusaamine nõuab asjatundjate abi. Lugegem näiteks, kuidas mõtestab neljanda käsu lahti Fanny de Sievers (4). Toon siinkohal mõned väljanõpped. Käsk- austa oma isa ja ema, et su käsi hästi käiks ja et sa kaua elaksid siin maa peal – ei ole määratud mitte ainult üksikule, vaid kogu rahvale. Isa ja ema taga on isaisa ja emaema, nende vanemad ja vanavanemad. Nendega koos kogu rahva pärimus, eluviis, traditsioon, kultuur. Kui me kõike seda austame, siis õpivad ka meie lapsed seda kõrgelt hindama ja omakorda tulevastele põlvedele edasi andma. Traditsioon aitab vaimse arengu algstaadiumis mingit kindlat tugipunkti leida, millele toetudes saab iseenda ja sellega koos kogu rahva spirituaalset taset tõsta, rahva traditsiooni isiklikku panust lisada. Vanemate austamine on pidev kannatlik töö, väsimatu mõtlemine ja tegutsemine oma rahva heaks. Kõik hea ja kuri, mis teeme, surub oma jälje meie lastesse ja lastelastesse. Ja lapsed omakorda vormivad järgnevaid põlvi. Igaüks meist vastutab oma laste ja oma vanemate eest, vastutab oma rahva eest. Kõrgemas perspektiivis haarab meie vanemate austus kõiki rahvaid maailmas. Igal rahval on midagi eripärast, mis tema traditsiooni rikastab kogu inimkonnale ja mille kadumine jätkaks ajalukku tühja koha. See hea, mille laseme teistel kaduma minna, on ka meile endile kadunud. Me pealsime suutma oma rahva pärimust positiivselt edasi ehitada (4, lk.169-174).

Jumal, keda kristlased tunnustavad ja usuvad, on varjatud Jumal. Ta on varjatud looduses ja ajaloosündmustes, ta on varjatult poliitiliste, sotsiaalsete ja psühholoogiliste, aga samuti religioossete nähtuste taga (1). Kristluse järgi on ainus kindel võim isiklik hingeline võim, hinges asuv Jumala võim. See on inimeses (sisetundes) olev, kuid teadvusele ärkamata jõud nagu varjatud varandus põllul. Inimese tahtest oleneb selle võimu tunnustamine ja maksmapanemine (3, lk.100). See võim asub igas inimeses, isegi lastes, nõrkades, haigetes; sellelt võimult saavad vaevatud ja koormatud hingamist. Ühenduses sellega tõuseb inimese kui hingelise olendi väärtus. „Mis kasu oleks inimesel sest, kui ta terve maailma võidaks, aga kahju teeks hingele?” (3, lk.102).

Igal usundil on oma eetika. Asjasthuvitatu võib leida teavet J.Tennmanni raamatust (1935). Näiteks budha kõlblusõpetus sisaldab viis käsku: mitte tappa midagi elavat; mitte omandada võõrast varandust; mitte puutuda võõrast abikaasat; mitte valetada; mitte tarvitada joovastavaid jooke. Nende käskude järgi on keelatud lihasöömine, jahipidamine, sõda; soovivat on kõigi inimeste ja loomade kaitse, eneseohverdamine (5, lk.38). Islami kõlblus tugineb viiele „sambale”:

- 1) usutunnistus;
- 2) rituaalne palve viis korda päevas;
- 3) almus vaestele ja koguduse heaks;

- 4) paastumine ja igasugune kasinus koidust kuni päeva loojumiseni;
- 5) usurännak Mekasse, vähemalt kord elus (5, lk.95).

Religioon on osa inimkultuurist, mis niisama lihtsalt ei kao. Toomas Pauli järgi on paar viimast aastat lasknud otsekui miilaval tulel lahvatada põlema isade usul. Uku Masing on öelnud, et usk on inimese alandlik, leplik ja koordineerida tahtev hoiak selle suhtes, mis ta tunneb olevat mõistetamatu, saladusliku, endast kõrgema ja võimsamana (2). Religioon on seega täiesti omapärane nähtus, *datum sui generis*, mida ei tarvitse vahetada teaduse, kõlbluse ega muuga; *püha* ei ole täiesti defineeritav ega arusaadav. Siin saab ainult fenomene kirjeldada, üksikest eraldada. Usulised aktid on niisama algelsied ka eneses terviklikud kui välisilma tajumine. Nad ei ole muust tuletatavad (3, lk. 38).

Niisiis- religioon ja eetika ei ole samastatavad. Eetika kui praktilise elu õpetuse ülesanne on läbi aegade olnud vastuse andmine küsimusele, mis on hea ja paha, millest tuleb juhinduda, millest hoiduda? Headuse kui põhilise iseväärtuse kõrval(eristatuna vahendiväärtustest) on erinevad eetikad andnud täpsustavaid, headuse mõistmise ja selle järgi tegutsemise konkreetsemaid norme. H e d o n i s t l i k eetika näiteks õpetas, et iga inimese parim eesmärk on leida lõbu ja vältida valu, maitsta silmapilku kõige täiuslikumalt. E p i k u r o s e eetika järgi on aga parim ihadeta rahu, eelarvamustest vabanemine, kirgede taltsutamine. U t i l i t a r i s t l i k u eetika järgi peab igaüks isikliku heaolu eeldusena ja tingimusena ka teiste heaolu silmas pidama- mida suurem hulk õnnest osa saab, seda kestvam on õnn. Eetika ajalugu on ilmeka näide, kuivõrd erinevalt võib eetika iseväärtust- headust- mõista. Olemegi jõudnud uues mõiste- väärtused- juurde, millest ei saa nii eetikast kui ka religioonist rääkides üle ega mööda minna. Peeter põld näiteks pidas religioosset väärtusi inimese väärtushierarhia kõrgeimaks astmeks, millele toetuvad ka inimese kõlblised väärtused. See on aga järgmise artikli teema.

Kirjandus

1. **Kiivit J.** Aga hirmu pärast tema ees värisesid valvjad. – Eesti Ekspress nr.14, 13.aprill 1990.
2. **Paul T.** Eestlasest ja ristiusust. – „Päevaleht”, 4. märts 1990.
3. **Pöld P.** Üldine kasvatusõpetus. Tartu, 1932.
4. **de Sievers F.** Neljas käsk. - Akadeemia, 1990, nr.1.
5. **Tennmann Ed.** Maailma usundid. Peajooni võrdlevast usunditeadusest. Tartu, 1935.
6. **Tuulik M.** Eetika, moraal, kõlblus. – Haridus 1990 nr. 7.
7. **Õunapuu R.** Vahend saada inimlikumaks. Religioon ja meie. II, III. – Eesti Ekspress nr.9, 10; 9. ja 16. märts 1990.
8. **Drobnitski O.F.** Ponjatje morali. Moskva, 1974.

3

Eetika ja väärtused

Haridus 1991/1

Ei maksa otsida ühest vastust küsimusele, mis on väärtused. Teatavasti on väärtusi uuriv filosoofia osa - aksioloogia - üsna pika arengulooga, ometi on võrdväärsed täiesti erinevad ja vastandlikudki kontseptsioonid. Kõige üldisemaks piiriks, eraldamaks väärtusi faktidest, on vahetegemine asjade, nähtuste ja sündmuste vahel nii, nagu nad on, ja nii, nagu meie neisse suhtume. Väärtused on alati seotud inimesega.

Meie filosoofid on väärtuse määratlemisel rõhutanud näiteks järgmisi momente: väärtus on eseme, nähtuse, sündmuse jms. tähendus inimese ja ühiskonna jaoks (A. Anissimov); väärtused on vajalikud, rahuldamaks inimese või ühiskonna vajadusi ja huve, väärtused väljenduvad normides, ideaalides ja eesmärkides (V. Tugarinov); väärtused on elustunud asjad (N. Drobnitski); väärtusteks võivad olla nii tunnetuse materiaalsed kui ideaalsed objektid, mis rahuldavad meie vajadusi ja püüdlusi (A. Hapsirokov); väärtused ei ole objektiivsed objektid ega ka psüühilised läbielamised, väärtused eksisteerivad dispositsiooniliselt (väärtuses peegeldub subjekti ja objekti ühtsus) (I. Narski); kui objekti tunnetatakse kui tõde, siis objekti väärtust tunnetatakse kui hüve, headust, ilusat, ülevat (M. Kagan) .

Lääne filosoofias on kõrvuti vastandlikud, üksteist välistavad kontseptsioonid. G. Rikkerti järgi on olemine empiirilisel ajas ja ruumis eksisteeriv reaalsus, väärtused aga igavesed, absoluutse tähendusega (üleüldised printsüübid, normid ja ideaalid) ning ei allu mõistuslikule tõestusele; R. Perry järgi on väärtuste tõeliseks allikaks huvi - asjad on väärtusteks sedavõrd, kui võivad nad soovitavad; mistahes objekt muutub väärtuseks, niipea kui huvi, ükskõik, missugune see ka ei oleks, on ta vastu ärganud ; J. Dewey järgi sünnitab väärtuse situatsioon ja inimese tegevus; N. Hartmani järgi on väärtused igavesed, nad võivad kaduda ja taasilmuda inimeste vaateväljale, mitte aga ise muutuda; antud ajajärgule aktuaalsed väärtused kuulutatakse normideks - väärtused realiseeruvad, muutuvad aktuaalseteks, omandavad tähtsuse alati seal, kus on vastavad tingimused ja suhted; M. Schelleri arvates oleneb inimesest endast, kui võrd ta on võimeline väärt-

tusi nägema ja tundma - mida täiuslikum on inimene, seda rohkem väärtusi on ta võimeline nägema - ta avastab neid olemises, valguses, tervises jne. (3).

Toodud näited peaksid illustreerima, et küsimus ei ole mitte terminoloogilistes vaidlustes, vaid olulistes põhimõtetelises arusaamades, näiteks kas väärtused on absoluutsed või suhtelised jne. Sama ajal ei jää väärtused pelgalt teadusteoreetilisteks arutlusteks, väärtused on igapäevase ja meie kõigi igapäevase elu lahutamatu koostisosad, väärtustest ei ole vabad erinevad teadused ega ka erinevad kunstiliigid.

Jättes kõrvale väärtusteoreetilised ehk aksioloogilised arusaamad, võiksime vahet teha asjade, nähtuste, sündmuste jms. vahel nii, nagu nad on (s.o teadmised, faktid, info) ja nii, nagu meie neid hindame, neisse suhtume, neile tähenduse anname (s.o väärtused). Teisiti öeldes - ükskõik missugune objekt (sündmus, tegevus) muutub väärtuseks vaid teda tunnetava ja hindava subjekti läbi.

Läbi aegade on tunnustatud kolme klassikalist iseäärtust - **tõde, headust ja ilu**. Eetika peaks andma vastuse küsimusele, mis on hea, millest tuleb elus juhendada. Eetika ajalugu näitab meile, kuivõrd raske on sellele küsimusele vastata olnud ja kui erinevad võivad olla lähenemisviisid.

Alljärgnevalt piirdun vaid Peeter Põllu raamatus toodud eetiliste väärtuste tutvustamisega (2, lk. 24). Eetilised väärtused kuuluvad inimese ühtsesse väärtusmaailma ja on tihedalt seotud ülejäänutega. P. Põld eristab järgmised väärtusalad: 1) vitaalsed; 2) tehnilis-majanduslikud; 3) tunnetuslikud; 4) esteetilised; 5) õiguslikud; 6) eetilised; 7) usulised väärtused (samast).

V i t a l s e d väärtused on esitatud hierarhia madalaim aste. Siia kuulub kehaline tervis, jõud, osavus, meelte teravus. Osa kasvatusteadlasi (näiteks Herbart) on arvanud, et tervis on kasvatusel eeldus ning ei pea selle arendamist kasvatusel eelduse asjaks.

M a j a n d u s l i k - t e h n i l i s e d väärtused tähendavad asja ja vahendi väärtust. Siin maksab kasulikkuse põhimõte. Majanduslikud ja tehnilised väärtused on konkreetseks abinõuks eri eesmärkide saavutamisele (abinõude hindamine vastavalt otstarbele).

T u n n e t u s l i k u d väärtused on eeskätt õpetusse puutuvad asjad. Tõde on väärtus, mis lubab end loogiliselt tõestada, ilu ja pühadust võime aga ainult läbi elada, mitte tõestada.

E s t e e t i l i s e d väärtused viivad inimese välja kitsast argipäevast, need kosutavad ja ülendavad inimest. Nimetame eri kunstielamusi, isikliku elustiili väljarendamist, viisakust, puhtust, riietust, ajaviidet, lõbustusi, looduseilu nautimist jms.

Õ i g u s l i k u d väärtused on lugupidamine korra vastu, õiguse austamine, teiste (ühiskonna) huvide respektimine, teise isikust lugupidamine, ühistunne ja ühtehoidmine. Need väärtused pole aga mõeldavad ilma eetilise aluseta, mistõttu on neid ülepea raske lahutada.

E e t i l i s e d väärtused on vaadeldavad kolmetasandilistena (W. Wundti eeskujul).

1. **Individuaalsed väärtused** – iseendast lugupidamine (mõttele ja toime nõnda, et sa iial ei kaota lugupidamist iseenda vastu) ja kohusetruudus (täida võetud kohustus nii iseenda kui teiste suhtes).
2. **Sotsiaalsed väärtused**- lugupidamine kaaslase vastu (austa oma ligimest nagu iseennast) ja sotsiaalne meelsus (seisa ühiskonna, millesse sa kuulud, teenistuses).
3. **Humaansed väärtused**- alandlikkus (tunne ennast kõlbla ideaali tööriistana) ja andumus (pead ohverdama end eesmärgi heaks, mida oled tunnendanud oma ideaalse eesmärgina).

Fr. Paulsen eraldab **individuaalsed** ja **sotsiaalsed** (eetilised) väärtused. Esimesele on aluseks enesevalitsus, teisele heatahtlikkus. Enesevalitsemisest tulevad vaprus, püsivus, arukus, aatelisus; heatahtlikkusest tulenevad ligimesearmastus, õiglus, s.o. teiste huvide silmaspidamine oma huvide taganõudmisel, nende samaväärtuslikuks pidamine.

Võiksime tuua näitena veel teisigi liigitusi. Lahkuminekutest hoolimata on neil lõppeks üks ja seesama sisu: enesevalitsemine, sisemine vabadus, sisemine kooskõla oma vaadete ja iseendaga, õiglus lubada teistele sama, mis iseendalegi ja heatahtlikkus, mis väljendub suhtumises teistesse inimestesse ja nende püüdlustesse.

R e l i g i o o s e d väärtused annavad elule mõtte, need on vajalikud inimeseks saamisel.

Peeter Põllu järgi pole väärtused ühetasandilised, vaid astmestatud. Nii näiteks leiab füüsiline arendamine, aga samuti majanduslik kasu oma õige tee vaid kõlbliste väärtuste kaudu. Ka esteetiliselt on kõrge vaid see, mis pole kõlblusvastane. Tunnetusväärtused pole samuti kõige kõrgemad – *inimene tohib olla teadmata paljudestki asjadest, kuid kõlbluselt toimida ta ei tohi*. Ja ainult religioossetes väärtused on need, mis annavad jõudu kõlblistelegi, millele viimased toetuvad (2, lk. 41).

Just väärtused on see lähtealus, millele toetudes on vaja tuletada kasvatusesmärgid. P. Põllu järgi saame järgmise eesmärkide rea:

- 1) terve keha ja meelte arendamine (füüsiline kasvatus);
- 2) tegevuste ökonoomse sooritamise oskuste arendamine (kasulikkuse põhimõttest arusaamise kasvatamine);
- 3) kutsekasvatus või riigikodaniku kasvatus (elu ja töö ülesannetest arusaamise õpetus);
- 4) intellektuaalne kasvatus (teadmiste andmine, mõtlemise arendamine);
- 5) esteetiline kasvatus (mõista ja osata hinnata kunstiteoseid, argipäevaringist väljaaitamine);

- 6) kõlbeline kasvatus;
- 7) usuline kasvatus.

Meie omaaegse kasvatus- ja usuteadlase arusaamad eri väärtuste ja neist tulenevate kasvatusesmärkide hierarhilisusest on vajalikud käimasoleva kooliuuen-duse taotluste hindamisel. Meie küllaltki kitsas eesmärgiasetus – rohkem intel-lektuaalseid teadmisi, rohkem haritust – ilma kindla kõlbelse kasvatusaluse-ta ei tööta head vilja. Siinkohal on ehk sobilik meenutada teistki Eesti vabariigi tunnustatud koolimeest J. Käisi. Tema on üks neist, kes on oma kirjutistes tooni-tanud kõlbluse suurt tähtsust inimeseks kujunemisel. Just tema on väitnud, et kui tahame kõlbelisi väärtusi ühiskonnas au sisse tõsta, peame alustama algkoolist (1). Eesti vabariigis oli kõlblusõpetus iseseisva õppeainena koolides sees (1928-1937). Tolleaegsete põhimõtete ja väitluste tutvustamine on aga juba järgmise artikli teema.

Kirjandus

1. **Käis J.** Kõlblusõpetus algkoolis. – Kasvatus, 1928, nr. 8.
2. **Pöld P.** Üldine kasvatusõpetus. Tartu, 1932.
3. Problema tseennosti v filosofii. M.-L., 1966.

4

Kes kardab valgust?

Eesti Päevaleht 11.veebruar 1999

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise teisel lugemisel 27.jaanuaril Riigi-kogus tegi koonderakondlane Toomas Alatalu ettepaneku hääletada usuõpetus seadusest välja. See tähendab, langetati otsus, et õpilastele vabatahtlik, ent koo-lidele kohustuslik – juhul kui õppida soovijaid on vähemalt 15 õpilast- õppeaine pole vajalik.

Südametunnistuse vabadusele viidates otsustati jätta meie laste vaim abitult lo-perdama kõigi tuulte meelevalda. Seda ajal, kui horoskoopidesse, sensitiividesse ja nõidadesse uskumine on meie igapäevaelu loomulik osa. Ebausu endastmõis-tetavuse ilmeks näiteks on õpilaspäevikutesse trükitud taevamärgid.

Küsimus on usus ja ebausus- nende vahel tuleb valida. Riigikogu praegune koos-seis kardab valgust!

Püüan eelöeldut selgitada konkreetse näitega. Mida ma tunnen hilisel ajal Hel-singi südalinnas ja Tallinna keskmes? Helsingis kindluse- ja turvatunnet, Tallin-nas ühtviisi hirmu nii tühjade tänavate kui ka juhuslike vastu- või taganttulijate ees.

Soome koolide õppekavades on usuõpetus olnud sellest ajast saadik, kui see meil-gi rahvahääletuse abil koolidesse jõudis (1923). Tuletan meelde, et ka meie vaba-riigi algusaastatel olid rahvasaadikud usuõpetuse vastu, nii et alles Jaan Lattiku algatatud rahvahääletus pani asja paika.

Kuidas on sellega seotud minu hirmu- või turvatunne helsingi ja Tallinna tä-navatel? Jutt on inimese loomastumisest., kõlblusetusest. Usk ja kõlblus on just inimeseks kasvamise perioodil tihedalt seotud- on ju kõlblus ja südametunnistus inimest kohustav sisehää, Jumala hää inimeses. Oleme bioloogilised olendid, sarnased loomadega- kasvatuses sõltub, kas meist saavad inimesed või kiskjad. Ilma õpetamiseta usu vallas jääb inimesel ebamäärane tunne, et midagi on ja et see mõjutab meie elu.

Üldlevinud väärkäsitluse järgi on usk midagi väga isiklikku, vaid tundeelu puu-dutavat. Uku Masing on kirjutanud, et mitte ainult religioonis, vaid igas inimelu

vallas on võimalik eraldada suhteliselt iseseisvad valdkonnad: teadmised mingist asjast, selle asja kogemine vahetu läbielamisena ja vastav käitumine, st. rituaalid, tavad, traditsioonid.

Religiooni puhul tähendab läbielamine ja kogemine uskumist. See on tõepoolest igaühe „südame „ asi. Miks me aga pigistame silmad kinni kahe ülejäänud osa suhtes? Miks me arvame, et inimkonna kogutud teadmised on üleaarused ja igaühe enda asi? Kui südames pole aukartust (Jumala kartust), täidavad tühimiku vastandid- jultumus, küünilisus, jõhkru.

Usuõpetusse suhtumine peegeldab meie ühiskonna suhtumist Jumala sõnasse: pigem eitav kui tõsiselt võetav. Aastasadu on Piibel olnud meie kodudes ja koolis lugemisvaraks, millest ammutati elutarkust ja elujõudu, õpiti eristama head ja kurja, lubatud ja keelatud.

Miks peame lapsevanematena ja õpetajatena leppima sellega, et inimeseks olemise kõige tähtsam ja kõige vanem õpetus kooliõpetusest välja jääb? Tulemuseks on, et „lapsed teavad, et neil tuleb arvestada vaid inimestega, kes on reeturlikud, valelikud, ülekohtused ja julmad. Petmise ja pugemise õpib elluastuja ka varsti ise selgeks ning selle varal jõuab tükki maad edasi. Tõde võtab inimene oma elu-programmi viimasena, sest pole selles näinud muud kui erisuguste töekspidamiste ristatud mõõku” (Harri Haamer).

Oma suhtumist ususse võib ja peab välja näitama. Siit ka minu ettepanek kõigile Riigikogusse kandideerivatele erakondadele: vastake, palun, ausalt ja keerutama- ta- kes on usuõpetuse vastu meie koolides, kes kardab valgust?

5

Usuõpetus või eetika?

Õpetajate Leht 19.mai 2000

Imetlen siseminister Tarmo Loodust, kellel on julgust öelda, et kõlblusetusest väljatuleku üheks teeks võiks olla õpilaste usuline kasvatus. Kes lisab selle tööga põhjendusse, miks talle umbusaldust avaldada, kes nimetab teda harimatuks (vt ÕpL, 5. mai). Mind hämmastab kõige rohkem Priit Kelderi hävitav hinnang, mille ta annab ristiusule – arvan, et see näitab inimese enda arengutaset.

Küllap jäi ka enamikule Delfi kommentaatoritest kahe silma vahele see, et usuõpetuse kohustuslikkuse all mõeldi seda, et alternatiiviks usuõpetusele ei peaks olema vaba tund, vaid kõlblusõpetus või eetika.

Ma ei ole nõus väitega, et kõlblus ja usk pole omavahel seotud. Kõlbluse ja usu seost ei saa käsitleda pinnapealselt, nagu seisneks see selles, et igal religioonil on oma eetika, kindlad kõlblad nõuded. Toetun tuntud kirjandusteadlase, maailmas ühe enim tsiteeritud humanitaari Clive Lewise arutlusele (eesti keeles on ilmunud “Pahareti kirjapaun”, “Lihtsalt kristlus”, “Mõtteid Psalmidest”, ”Tabatud rõõmust”).

Usku ja kõlblust siduv mõiste on *südametunnistus*.

Lewis väidab, et südametunnistus on inimloomuse seadus, mis erineb loodusseadustest:

- loodusseadused kehtivad alati, ei sõltu meist, võime neid vaid tundma õppida ja nendega kooskõlas elada, ent allume neile paratamatusega nagu kogu ülejäänud loodus;
- inimloomuse seadust, südametunnistust võime aga *ignoreerida* – siin on meie tahe vaba ja valiku teeme ise;
- loodusseadused tuletame *faktidest*, need räägivad nähtustest, mis on, aga inimloomuse seadus – mis peaks olema ning see ei ole üldistus inimeste käitumisest.

Lewis kirjutab, et siin lisandub midagi *faktivälist*, mis ei tulene inimeste käitumisest jälgimisest, nii nagu gravitatsiooniseadus on üldistus sellest, kuidas käituvad

materiaalsed kehad. Ometi pole see ka lihtsalt meie ettekujutus, samuti pole tegu sooviga näha inimest käitumas meie huvides.

Südametunnistus on reaalne seadus, mille käsku me kas kuuleme või ignoreerime. See on seadus, mida ei saa väljastpoolt uurida. Meil on nn sisemine informatsioon, mistõttu me teame, et inimesed alluvad kõlbluseadusele, mida nad ise pole loonud ja mida nad ei saa täielikult unustada ka siis, kui nad seda tahaksid. Inimene, kes ohverdab oma südametunnistuse, aususe, usu ja armastuse väliste väärtuste – rikkuse, kuulsuse või lõbu – eest, ohverdab igavese väärtuse kaduva vastu. Inimene jõuab selle mõistmiseni pika arengutee kaudu. Kui F. Dostojevski imestas omal ajal sunnitööliste hulgas viibides nende tuima loomalikkust ja igasuguste sisepiinade puudumist, siis tänapäeval kogeme sama igapäevastes eluseikades. Iga otsus muudab veidi meie tõelist mina, seda osa meist, mis teeb valikuid.

Laias laastus jaguneb inimkond mingit Jumalat või jumalaid uskuvaks enamuseks ja üldse mitte mingit Jumalat uskuvaks *vähemuseks*. Kristlus sarnaneb enamusega – vanade kreeklaste ja roomlaste, tänapäeva metslaste, stoikude, platoonikute, hindude ja muhameedlaste religioonidega, mis kõik vastanduvad materialismile.

Marksismi sügavaim olemus on ateism, ehkki teoreetiliselt peaks olema humanism. Ateistlik humanism peab inimest sõltumatuks, kellel pole ülalt midagi vaja. Inimene ei vaja inimlikkuse ja ebainimlikkuse piire väljastpoolt, ta leiab need ise.

Miks jätame kooliõpetuses Jumalaga maailmapildi kõrvale?

Kui kodu enam ei oska (ikkagi aastakümned võitlevat ateismi!) ja kool ei taha seda õpetada, ühiskond elab aga hundimoraali ehk tugevama, ilusama ja rikkama õiguse järgi, siis kust see teadmine õpilastele peaks tulema?

6

Kasvatagem ristiinimesi

Õpetajate Leht 9. juuni 2000

Priit Kelder on igasse “müüti” lisanud vänged sõnad, iseloomustamaks kristlasi: *suurustlevad usumehed; päritolult agressorite-vaenlaste ideoloogia; on vallutajate, tapjate ja ikestajate usk; ihalevad meie maade, varade ja inimhingede anastamist; on viinud vaenule ja vihale rahvaste vahel ja jõudnud rassismi ja fashismi; tema ajalugu kubiseb vägivaldast, valetamisest, roimadest ja kasuahnusest; ristiuisuliste palved on võltsid ja silmakirjalikud; ristiusk on laiskade ja lorude usk, kuna usklik ei viitsi ise eriti tööd rabada; kitsarinnaline, vale ja vigane moraal.*

Täpselt nii arvasid ka kommunistid! Selline oligi põhjendus, et hävitada (tappa) usklikke, saata neid asumisele ning keelata neil töötamine riigiametites, lasteasutustes jm. Täpselt nii on minu põlvkonda õpetatud lasteaiast ülikoolini! See, et on olemas ka sootuks teistsugune vaateviis, sai mulle selgeks filosoofia ajaloo kaudu, mitte diamati, teadusliku kommunismi ja ateismi kohustuslikelt kursustelt. Vaimne vägivald, kohustuslik ateistlik maailmavaade on minu jaoks olnud kõige kohutavam.

Kasvatagem ristiinimesi! on minu kredo. Kooliõpetus peaks suunama lapse arengut. Usuline areng vajab samamoodi suunamist nagu intellektuaalne või füüsilinegi. Tuntud lapsepsühholoogi Jean Piaget' arvates kogeb laps tugevat sidet ümbritseva loodusega ja tunnetab erksalt elu mõjutavat väge. Need tunded saavad usulisteks, kui ümbrus toob Jumala lapse mõtteellu. Lapse maailmas pole midagi juhuslikku, igal asjal peab olema mõte ja eesmärk. Kui laps seletab maailma spontaanselt, asetab ta esikohale inimese. Kui ta on saanud teadmisi Jumalast, asetab ta esikohale Jumala. Ilma õpetamata jääb inimene oma arengus madalaimale tasemele – tunnetab ebamääraselt, et on midagi, mis meie elu mõjutab. Nii pole imestada, kui täiskasvanud arutlevad kahe-kolmeaastase lapse tasemel. Usuõpetuses haigutab meil aastakümneid kestnud tühimik. Kui me ikka veel vaid vaidleme usuõpetuse vajalikkuse-kahjulikkuse üle, siis näiteks Soomes on usuõpetus koolihariduse lahutamatu osa mitte ainult teadmiste ja nn puhta informatsiooni edastajana, vaid väärtuskasvatuse kindla alustalana. Kui lapsesse

ei sisendata aukartust, austust, tänulikkust ja sõnakuulmist Jumala ja vanemate vastu, siis on kohal nende vastandid – küünilisus, jõhkruks, enesekesksus –, mis välistavad kasvatusliku mõjutamise ülepea.

Koolielu korralduses saame me toetuda omaenda pedagoogikapärandile. Tuletan meelde, et eestikeelne ja -meelne kool rajati klassikalis-kristliku suunitlusega, kuid kui paljud meist tunnevad ja kasutavad Peeter Põllu kasvatusõpetust täna? Kui paljud on endale teadvustanud, et kasvatus siht ei ole paljuteadja, vaid kõlbeline inimene? Kasvatuse eesmärk peaks olema, et inimlikud põhiväärtused – ausus, sõnapidamine, heatahtlikkus, meelegindlus, armastus – kaduma ei läheks. Lapsel puuduvad sisetõrked mitmete toimingute suhtes ning nad harjuvad kiiresti. Mihkel Mutt hoiatas ühes oma kirjutises, et lapsi on kerge rikkuda – kui neil on au ja häbige asjad paigast ära, ei saa neist enam korralikke kodanikke. Usuõpetuse alternatiiviks peaks olema eetika- või kõlblusõpetus, mitte vaba tund!

7

Kust tulevad eetilised tõekspidamised?

Õpetajate leht, 23. märts 2001

Sündides pole inimesel mingit vaimset maailma, see tekib elu jooksul. Missuguseks kujuneb kasvava inimese kõlblus, sõltub paljuski kasvatuses ja õpetuses.

Aleksander Solzenitsõni arvates peaks südametunnistus, inimese kõlblus, olema mõõduks kõigis olukordades, sest seadused, mis üritavad piiritleda tuhandepalgest ja lõputult muutuvat-voolavat elu, on paratamatult “auklikud”.

“Meie olemise ja mitteolemise võti peitub igas üksikus inimsüdamis, selles, kas ta reaalselt eelistab teha head või kurja. Tänapäev on see võti kõige kindlam. Suuri lubadusi andnud sotsiaalsed teooriad on läinud pankrotti ja viinud meid ummikusse,” võime lugeda Aleksander Solzenitsõni kõnest Nobeli preemia kättesaamisel.

Läbi aegade on alati olnud inimesi, kellel pole südametunnistust. Fjodor Dostojevski imestas omal ajal sunnitööliste hulgas viibides, et kõigi nende aastate jooksul ei näinud ta mingit märki nende inimeste kahetsusest, mingit rusutud järelemõtlemist oma kuritegude üle. Veelgi enam – enamik neist pidas end oma südamis täiesti õigeks. Kuidas on võimalik säärane elajalik tundetuimus, küsib ta oma raamatus “Märkmed surnud majast”. Südametunnistuse, kõlbluse puudumine on vaimne väärareng.

Õpetamine ja harjutamine

Kust tulevad eetilised tõekspidamised, kuidas kujuneb südametunnistus? Antiigist alates on rõhutatud, et eetilised tõekspidamised kujunevad õpetamise ja harjutamise kaudu. Aristoteleselt pärineb õpetus inimeses kätkevate võimaluste – kõlbelse eneseteostuse – elluäratamisest harjutamise teel.

Inimese loomuse alged on sedavõrd vastuolulised, et iseloom, see inimese saatus kujundaja, kujuneb iga tegemise ja tegemata jätmisega. Inimesed muutuvad õiglaseks, tegutsedes õiglaselt, vapraks, tegutsedes vapralt, ühesõnaga – inimese teod vormivad tema iseloomu. Parim tee kõrge kõlbluse saavutamiseks on seega eetiliselt elamine ja tegutsemine.

Kuid lisaks sellele vajab inimene ka õpetust, et eetiliste küsimuste vastuoludes mitte ära eksida. Õpetussõnad M. Gandhilt on järgmised: “Nii nagu teaduslikule eksperimendile peab eelnema vastav teaduslik instrueerimine, nii on vaja eelnevalt ranget enesedistsipliini selleks, et inimene suudaks vaimseid katseid vaimsel alal läbi teha. Me kuuleme tänapäeval kõiki südametunnistuse häälega kiitlemas, ilma et nad oleksid mingit enesekasvatust läbi teinud.” Seega vajame lisaks harjutamisele ka arutelusid ja õpetust.

Telos

Aristotelese eetikakeskne mõte on see, et inimesel on oma olemuslik loomus ja ta eksistentsil on olemuslik eesmärk või mõte (*telos*) ning eetika kui teaduse ülesanne on seda õpetada – aidata inimest, et bioloogilisest inimesest sünniks vaimne. Kui teostub inimese *telos*, siis kooruks nagu tõugust liblikas. Ainult et liblikaks sündimine on looduseadustega igale tõugule garanteeritud, inimeseks saamine aga mitte. L. Kohlberg, tuntud moraaliuurija, on lapse moraalsest arengust rääkides kasutanud trepi kujundit: aste-astmelt tuleb ülespoole ronida, iseenesest ei teki midagi. Kasvatamata ja õpetamata inimene, kelle kõlblus on jäänud välja arendamata, jääb elu lõpuni kõige madalamale trepiastmele.

Kasvatus

Nagu on olemas matemaatilised ja loogilised tõed, nii on olemas ka moraalsed tõed ja väärtused, õpetab eetika. 20x40 oskab öelda see, keda on õpetatud arvutama. Eetika peaks õpetama, mis on kõlbliselt hea, nii nagu geomeetria õpetab, mis on geomeetriselt tõsi.

Antiigist pärit arusaama järgi on inimene kahepaikne olevus. Oma bioloogilise (füüsilise) loomuse poolest kuulub ta looduslikku ahelasse. Ent inimesel on ka teine, kõrgem loomus – tema inimlikkus, humanism, kõlblus, südametunnistus – nimetame seda poolt kuidas tahes. Õigem on öelda, et oma kõlbluse, inimlikkuse peab igaüks ise oma elu jooksul üles ehitama. Uku Masing rõhutas ikka, et sündides pole inimesel mingit vaimset maailma, see peab elu jooksul tekkima.

Inimese kõlblusega tegeles Antiik-Kreekas *paideia* – kasvatus. *Paideia* ei taotlenud ametioskusi ega praktilisi eesmärke, eesmärgiks oli inimese enda “kvaliteet” tema hinge (elu) täiuslikkus. *Artes humanae e artes liberales* oli selgelt midagi muud kui *artes serviles* (ametioskused). *Paideia* – kasvatus – siht oli inimeses endas, tema personaalsuse, vaimse ja eetilise poole väljaarendamises. Platoni ütelse järgi on *paideia* hinge määratlemine jumalikule suunale. Eetiline, ideaalne, inimlik vastandub väärtusteterminina barbaarsusele, loomalikkusele. Inimesel on vabadus valida inimlikkuse (kõlblisuse, humaansuse) ja ebainimlikkuse vahel.

Valida saab aga ainult see, kes tunneb alternatiive. Eetika ehk õpetus moraalist peakski andma inimestele teadmisi valikuvõimaluste kohta.

Vooruseõpetus

Antiikajal hinnati nelja kardinaalvoorust, tänapäevases kõnepruugis inimlikku põhiväärtust. Kui paljud meist neist kuulnud on? Kui paljud on nende vooruste järgi kasvatada ja kasvada püüdnud? Vaatleme neid veidi lähemalt.

Möödukus. See tähendab naudingutes piiri pidamist. Möödukus nõuab pingutamist ja tööd ning himudele vastuhakkamist. “Kõik meelelisus on üks, ehkki ta esineb paljudel viisidel; üks on ka karskus. On üksipuha, kas meelelisus väljendub söömisel, joomisel või magamisel – kõik need on üks ja seesama himu ja piisab näha inimest tegelemas ühega neist, et teada, kui suur meeliskleja ta on. Õpetlaste puhul väljendub meelasus intellektuaalses loiduses. Möödutu inimene on reeglina laiskleja, ahju ääres istuja ja päevavalgel pikutaja, kes armastab puhata, ilma et ta oleks end väsitanud. Kes tahab vältida ebakarskust, see tehku tõsiselt tööd, olgu selleks kasvõi talli puhastamine. Raske on võitu saada oma loomusest, aga ometi tuleb temast võitu saada,” kirjutab Thoreau.

Meelekindlus, mehisus tähendab kahte liiki julgust: seda, mis astub vastu ohtudele, ning seda, mis jääb kindlaks kannatustes. Meelekindlusega ei saa praktiseerida ühtegi teist voorust. “Kõlbline puhtus, ausus ja halastus, mis hädaohu ees taanduvad, on vaid tingimisi karskus, ausus ja halastus. Pilatus oli armuline niikaua, kuni see ei muutunud talle riskantseks,” arvab C. Lewis.

Mõistlikkus, arukus tähendab oma tegevuse ja selle tagajärgede läbikaalumist. Arukus koos meelekindluse ja mõõdukusega on inimese headuse, tema kvaliteedi näitaja. Sellele teadmisele jõuti juba rohkem kui kaks ja pool tuhat aastat tagasi. “Tõelised hüved on need, mida annab mõistus, kindlad ja igavesed, mis ei saa lõppeda, isegi mitte kahaneda või väheneda. Need on meie osad, mitte meie omandid,” kirjutab Seneca.

Õiglus on vana nimetus kõige kohta, mida nimetatakse “ausaks mänguks”. See sisaldab andmise ja võtmise suhteid, tõearmastust, sõnapidamist jms. On suur vahe, kas me sooritame üksiku õiglase teo või oleme õiglasel inimesel. Ka halb tennisemängija võib vahel teha hea löögi. Hea mängija all mõistame inimest, kelle silmad, lihased ja närvid on nii treenitud, et nende peale võib alati loota. Need omadused paistavad silma ka siis, kui ta parajasti ei mängi, nagu matemaatiku mõtteviis avaldub ka siis, kui ta parajasti ei arvuta. Alati õiglaselt toimiva inimese loomus omandab lõpuks kõrgema kvaliteedi.

Kas ei pea me neid voorusi (väärtusi) eetikakursuses õpetama, et inimese loomust muuta, tema kvaliteeti parandada?

Õppekava

Inimeseõpetuse kohustuslikud kursused meie õppekavas – tervisekasvatus, psühholoogia ja perekonnaõpetus – ei näita inimpõlvede otsinguid ja tunnetusteid. See tähendab, et ilma filosoofia, eetika või teoloogiata puudub inimeseõpetuse tsüklis kultuurilis-filosoofiline tagapõhi, mis annaks õpilastele laiemat koordinaatteljestiku iseenda ja oma tegemiste mõistmiseks.

Kooliõpetus peaks suunama lapse kogu arengut. Kõlbeline areng vajab samamoodi suunamist nagu intellektuaalne või füüsiline. Kui lapsesse ei sisendata aukartust, austust, tänulikkust ja sõnakuulmist, siis on kohal nende vastandid – küünilisus, jõhkрус, enesekesksus –, mis välistavad kasvatusliku mõjutamise ülepea.

Soomes näiteks on usuõpetus koolihariduse lahutamatu osa mitte ainult teadmiste ja nn puhta informatsiooni edastajana, vaid **väärtuskasvatuse kindla alus- talana**. Meie saaksime toetuda omaenda pedagoogikapärandile. Aga kui paljud meist tunnevad ja kasutavad täna Peeter Põllu kasvatusõpetust? Kui paljud on endale teadvustanud, et kasvatusel on siht ja elus toimetulev, vaid kõlbeline inimene?

Kasvatuse eesmärk peaks olema, et inimlikud põhiväärtused – ausus, sõnapidamine, heatahtlikkus, meelekindlus, armastus – kaduma ei läheks. Miks me siis tegeleme nii vähe eetiliste tõekspidamiste teadliku kujundamisega?

8

Mõju, mis ulatub üle aegade

Õpetajate Leht 6.aprill 2001

Esimene, kes lapsele ühiskonnas kehtivaid tõekspidamisi vahendab, on perekond. Vanemad mõjutavad last iga päev oma harjumuste ja tegude ning tegevatajätmistegagi. Vanemad jätmavad oma lastesse kustumatu jälje. Nad annavad edasi elamise viisi, traditsioonid.

Fanny de Sieversi arvates ulatuvad perekonna mõjud üle aegade, sest “isa ja ema taga on isaisa ja emaema, nende vanemad ja vanavanemad. Nendega koos kogu rahva pärimus, eluviis, traditsioon, kultuur. Kui me kõike seda austame, siis elab meie tsivilisatsioon edasi, siis õpivad ka meie lapsed seda kõrgelt hindama ja omakorda tulevastele põlvedele edasi andma”.

Traditsioonide tähendus

Traditsioonid aitavad ellu jääda. Nad peidavad endas vaimust, kõlblust, tarkust. Tuletame meelde, et eetika (kreeka keeles *ethos*) ja moraal (ladina keeles *mores*) tähendavad algselt tavasid, harjumusi, kombeid. Traditsioonides on rahva kultuur: kui austame ja järgime neid, püsime ka ise.

Peeter Põld, meie suurim kasvatusteadlane, on otsesõnu öelnud, et meie, eestlaste häda on traditsioonide puudus, s.t. kommete, harjunud viiside puudumine, mis annaksid stabiilsuse. Traditsioonides peitub vaim, mis paistab silma vanades, haritud maades, põliste haritlaste juures.

Oskar Looritsa arvates on eestlaste traditsiooniks olnud kodu, pere, eri põlvede kestmise hoidmine ja kaitsmine. Olgu siinkohal lisatud, et Looritsa arvates on eesti rahva eetiline tase olnud alati kõrgem kui valitseval ringkonnal.

Tähelepanuväärne on Karl Ristikivi seisukoht: “Eksib, kes usub, et rahva hinges elab igatsus iga päev läbi elada midagi uut, üha imelisemat, veidramat, ebausutavat. Rahva hinges, nagu see ka rikkumata lapse juures ilmneb, elab vastupidine soov, rahvas armastab ühesugust, tuntut, püsivat ja seda igal elualal: kommetes, söögis, joogis, raamatute ja laulude juures, kodu ja sõprade puhul.”

Kõigi eespool nimetatud suurmeeste arvates saab inimene traditsioone järgides

ohutult üles kasvada, need otsekui kaitsevad teda nii kaua, kuni tuleb taipamine. Välises vormis – traditsioonis, tavas, kombes – on sisemine sõnum, mida me kohe ei peagi oskama lugeda.

Komblus ja kõlblus

Sotsiaalne kombekus selle sõna kitsas tähenduses on sündsus või viisakus. Sündsusreeglid muutuvad ja eri aegadel on oma arusaam näiteks sellest, kui suur osa inimkehast võib olla katmata, mis teemadel on sünnis kõnelda ja mis sõnadega tohib end väljendada.

Väline kombekus on kultuuri pealiskihit. Üldtuntud on Rousseau' kirglik protest selle vastu. Tsiteerin: "Küll oleks meie seas meeldiv elada, kui väline hoiak peegeldaks alati südame suundumusi, kui korralikkus tähendakski voorust, kui meie põhimõtted oleksid meie käitumisjuhisteks. Tänapäeval valitseb meie kommetes labane ja petlik ühetaolisus, kogu aeg viisakus nõuab ja sündsus käsib. Kogu aeg järgitakse tavasid, mitte kunagi omaenda vaimulaadi. Ei julgeta enam näida sellisena, kes ollakse."

Kas ei ole see ka meie päevil nii, et inimene võib olla vägagi kombekas ja viisakas, ent sügavalt kõlblusetu? Ning vastupidi – kommetest mittehooliv, ent ometi vägagi kõlbeline?

Tõepoolest ei ole üks-ühest seost välise kombekuse ja sisemise kõlbluse vahel. Ent meeles tuleks pidada sedagi, et viisakus, kommetest lugupidamine on inimese sotsiaalne kohus teiste inimeste vastu. Vabad kombes tähendavad sageli lihtsalt kasvatamatust. Inglismaal näiteks sisaldavad "gentlemanid" aastasadade kestel kogutud sotsiaalse kultuuri fondi. Näiliselt on need välised kombes, kuid nad on määrava tähtsusega kasvatusele ja enesekasvatusele. Iga barbaarsus, mida korda saadame, teeb meid endid metsalisteks. Või seesama mõte Schumacheri sõnadega öeldult: "Keha kontrollimatu nihelemine toob vältimatult kaasa mõistuse nihelemise, st seisundi, mis välistab oma sisemaailma igasuguse tõsise uurimise."

Kombluse ja kõlbluse seosest on Clive Lewise kirjutanud nii: "Kui me käitume nii, nagu armastaksime kedagi, hakkamegi teda varsti armastama. Solvates kedagi, kes meile ei meeldi, leiame peagi, et ta on meile veelgi vastumeelsem kui enne. Aga tehes talle head, muutub ta vähem ebameeldivaks."

Kohutav on, et seesama vaimne seadus kehtib ka vastupidi. Algul kohtlesid sakslased juute halvasti võib-olla seepärast, et nad neid vihkasid. Aga pärast vihkasid nad neid veel rohkem sellepärast, et olid neid halvasti kohelnud. Mida kurjemad me oleme, seda enam me vihkame, ja mida enam me vihkame, seda kurjemaks muutume, ja nii edasi lõputus õeluse ringis."

Iga otsus, iga valik muudab veidi meie tõelist Mina, kujundab meid kõlbluse või kõlblusetuse suunas.

Kodu ja kombes

Maast madalast matkivad lapsed täiskasvanuid ja omandavad üsna varakult hea ja halva, mida nad näevad. Et viisakad kombes on peamiselt harjumuse, harjutamise ja eeskuju järgimise tulemus, tuleks lapsi võimalikult sageli seada olukordadesse, kus on võimalik rakendada mõnd kombereeglit. Vastavalt eale tuleks anda ka seletusi, vältida ülearuseid targutusi ja manitsusi (kellele meeldib moraalilugemine!).

Maria Montessori pedagoogikas on tõestust leidnud fakt, et "hea lastetoa" kommete õpetamine meeldib lastele ja omandatu jääb nendega elu lõpuni. Viisakad kombes aitavad arendada taktitunnet kaasinimestega suhtlemisel, hea kasvatuse saanud lapsed ei kaldu äärmustesse. Head kombes on abiks ja toeks, et kujuneks harmooniline isiksus. Sissejuurdunud viisakus ja harjumused peres teevad suhtlemise kergeks. Väga tähtis on, et vanemad ise headest kommetest kinni peaksid.

9

Ülesvisatud kivi kukub alati alla

Õpetajate leht 19. oktoober 2001

Looduses kehtivad seadused on eri aegadel ühed ja samad. Nende kehtivust kinnitavad faktid. Ükskõik, kui palju kordi me ei prooviks kivi selliselt üles visata, et ta alla ei kukuks, see ei õnnestu.

Ka inimloomus allub seaduspärasustele. Arengu loogika on alati samaks jäänud: imikust, kes jääb ellu vaid ümbritsevate hoole ja armastuse toel, kasvab ajapikku iseseisvalt oma eluga toime tulev inimene. Ent tuge ja abi ei vaja ta mitte ainult imikupõlves, vaid palju aastaid hiljemgi.

Kui nimetame abistamist kasvatusseks, kehtivad siingi teatud kindlad seadused, mida ei ole põhjust ignoreerida. Ometi teeme seda.

Tahaksin peatuda kahel möödunud nädalal pressis vahendusel meieni jõudnud teatel.

Kõigepealt õpetajate päevale ajastatud infolõigul TV-s, kus reporter Alex Lepajõe küsis õpilastelt ja õpetajatelt, kuidas ikkagi suhtuda sellesse, kui kool seab oma piirangud meikimisele ja nabarõngastele. Pedagoogika üks alustõdedest ütleb, et kui vanemad (ja õpetajad) pole sama meelt ja üks neist püüab ka lapsele seletada, et näe, mina olen sinu poolel, pole kasvatuslik suunamine enam võimalik – laps suhtub ühtmoodi umbuslikult-kahtlustavalt mõlemasse. Vaidlused tuleb selgeks vaielda enne, kui nõudmisi esitama hakatakse. Saates aga astus vähemalt üks õpetaja (kunstiõpetaja?) avalikult kooli nõudmistele vastu. Kas teadmatuses?

2. oktoobri "Postimees" vahendas meile Eesti Pereplaneerimise Liidu tegevdirektori kirjutise "Kui seksib, peab ka vastutama". Võib-olla olen ülekohtune, ent mina lugesin sellest välja lastele edastatud jõhkra sõnumi: teeme ära, abort on tühiasi!

Autor üritas põhjendada, miks seadusemuudatus lubab alaealistel tüdrukutel aborti teha, nii et vanematelt pole nõusolekut vaja küsida. Põhjendusi oli palju: nõusolek tähendaks laste õiguste rikkumist; seadustesse ei tohi liialt piiranguid sisse kirjutada, need sunnivad rikkumisele, sest keelatud vili on magus; igal alaealisel on õigus otsustada järglaste saamise või mittesaamise üle (nii olevat ka Põhjamaade resolutsioonis kirjas) ja lõpuks puänt: kui seksib, peab ka vastutama.

Vastutus on koorem, mida laps ei suuda veel kanda. 18 eluaastat on arengupsühholoogide arvates see piir, millest alates noore inimese turi vastutusekoorma all ei murdu. Ka varsal lastakse mitu aastat karjamaal kepselda ja joosta, enne kui ta koorma ette rakendatakse! Miks pereplaneerimise liidu funktsionäärid oma liberaalsuse lembuses seda arengu seaduspära ei arvesta? Miks nad ei mõista, et ka juriidikas pole teovõime ilmaasjata seotud 18 eluaastaga? Miks nad ignoreerivad tõsiasja, et kõige paremadki peresuhted jäävad teatud ajal sõpruskonna suhetele alla? See tähendab, et teatud ajal võib laps olla kurt ja tumm oma vanemate nõudmistele, sest kaaslaste nõudmised on teised. Mis teda sel juhul siiski kaitseb ja hoiab tegemast midagi sellist, mida on hiljem raske heastada või olematuks muuta? Sageli on piduriks teadmine, et ta teeks haiget oma vanematele. Armas-tus vanemate vastu ja soov neid mitte kurvastada toimib omapärase kaitseventiiliina. Nüüd aga pakutakse – tee ära ja keegi ei saa teada! Sa ei pea tundma mingit häbi või süütunnet, lihtsalt teeme ära!

Vildakas on ka väide, et piirangud meelitavad rikkumistele, sest keelatud vili on magus. Sama loogika järgi tuleks seadustada ka narkootikumid, prostitutsioon jms.

Riigi seadused väljendavad riigi väärtusi. See tähendab, et alaealise lapse vanemate selja taga tehtud abordid on riik heaks kiitnud.

Vanarahva tarkus ütleb, et igal asjal on oma aeg. Seksimine, abordi tegemine või lapse sünnitamine ei peaks kuuluma lapsea tegemiste hulka.

10

Projektiused inimesed

Postimees 01.11.2001

Kõigi vastsündinute B-hepatiidi vastu vaktsineerimine maksaks tuleval aastal 3,2 miljonit krooni, kui aga parlament riigieelarve praegusel kujul vastu võtab, jäävad 2002. aastal vastsündinud ja tervishoiutöötajad selle töve vastu vaktsineerimata. Konkreetse ja praktilise tegevuse jaoks raha lihtsalt ei ole!

Samas - Tallinnas paisub rahaskandaal, sest turvalisus- ja integratsiooniamet jagas vähemalt miljoni krooni ulatuses linnarahva raha projektidele, mida juhtisid komisjoni liikmed ise. Kõikvõimalike ja -võimatute projektide jaoks on raha küllaga.

Näiteks projekt, kus ühe aidsiteemalise loengu hinnaks on 10 000 krooni (!), kuulajateks parkümmend Tallinna koolilast. Samal ajal otsib üks Ida-Virumaa mees tulemusetult mõnekümne tuhande kroonist toetust, et aastaringelt aidata süstivaid noorukeid välja narkomaaniamülgast. Ta oli telesaate «Kahvel» külaline - mees, kes ise selle põrgutee ära käinuna oskab omaenda kogemuste teotuvalt teisi aidata. Konkreetse ja praktilise tegevuse jaoks aga raha lihtsalt ei ole!

Näiteid mingi projekti nime all tehtavatest tobedustest võiks tuua palju (näiteks asotsiaalide kogunemiskohtade kaardistamine-pildistamine), samuti ka selle kohta, et inimesed, kes konkreetset ja praktiliselt midagi teevad, jäävad sageli ilma toetuseta (näiteks Peeteli kogudus siis, kui alustas tööd tänavalastega).

Miks see nii on? Sellepärast, et oleme projektiusuks inimesed. Meid lummavad arusaamatud ja keerulised lausekonstruktsioonid nagu näiteks: Tallinna elanikkonna enesemääramine ja integratsiooni probleemid (projekti maksumus 640 471 krooni); Tallinna avalike teenistujate valmisolek integratsiooni edendamiseks (projekti maksumus 135 000 krooni) - kui nimetada mõned integratsiooni-ameti projektidest.

Me usume, et kõik ettetulevad igapäevaprobleemidki tuleb lahendada «teaduslikult», ega pane täheleegi, kui hädalistele määratud «toidu» söövad ära abistajad ise. Tallinnas puhkenud rahaskandaalis ei vihasta mind kui maksumaksjat mitte niivõrd see, et asjal võib kriminaalne-korruptiivne maik juures olla. Ametni-

kud laiutavad niikuinii kõikjal, mitte ainult integratsiooniametis, ja oma särk on kõigil ihule ligemal. Ma olen sügavalt nõrkinud selle üle, et raha ei jätku praktilistele ja vajalikele konkreetsetele tegevustele, millest sõltubki meie igapäevaelu kvaliteet.

Projektiusu jätkudes võime kindlad olla, et peale kasvab põlvkond, kus ees on mitte see mees, kes oskab midagi teha, vaid see mees, kes oskab projekti kirjutada. Tulemuste vastu ju reeglina enam huvi ei tunta, peaasi, et projekt on uhke!

11

Tunded vajavad toitu

Õpetajate leht 7.detsember 2001

“Parim lastekaitse on arendada eelkõige laste tundeid, mitte mõistust,” väidetakse artiklis “Tunded päästavad maailma” (ÕpL, 30.11.) Kas loll ja tundeline on parem kui tark ja tundetu? Ehk näitab selline küsimine, et need kaks – mõistus ja tunded – ei ole vastandid ning me ei tohiks arvata, et nad inimlapse arengus teineteist välistavad.

Ka ei suuda ma mõista, mil viisil saaks plastlillele või arvutile inimlikku dimensiooni anda ning tehisklikku soojaks ja inimlikuks muuta. Küll aga saaks ja tuleks inimlikumaks muuta inimesi.

Inimese kõige inimlikum osa on tema kõlblus, südametunnistus. Kui masinad võivad olla kiiremad, vastupidavamad, tugevamad ja osavamad kui meie, kui nende “mõistus” võib keerulisi ülesandeid lahendada võrreldamatult kiiremini ja efektiivsemalt kui meie, siis südamevärinat, uhkust, aukartust, armastust, häbi, vihkamist ja südamevalu kogeme vaid meie. Ja see, kuidas me seda inimesele ainuomast “osa” temas nimetame – kas emotsionaalseks intelligentsuseks või südamehariduseks või kõlbluseks – ei olegi enam oluline. Oluline on mõista, et inimese kese on südames. Mõelgem näiteks sõnadele “südaöö” ja “õunasüda”, kus “süda” tähistab keskpunkti.

Südametunnistus

Inkade uskumuse kohaselt on südametunnistus inimese sees nagu kolmnurk. Alati, kui inimene teeb midagi valesti, nürinevad kolmnurga tipud. Mida rohkem inimene eksib, seda enam nurgad kuluvad. Lõpptulemus on ümmargune pall, millele ei lähe enam miski korda. Täiskasvanu ülesanne on hoida südametunnistuse kolmnurka kolmnurgana, nii et lapsel püsiks taju õigest ja väärast.

Südametunnistust on nimetatud ka loomusunniks, sest seda saab tunda oma loomuses. Muidugi on erandlikke inimesi, kes seda ei tunne, nagu on värvipi-medaid või muusikalise kuulmiseta inimesi. Ja veel – inimene võib oma südametunnistust, loomusundi ignoreerida, sest just siin on tema tahe vaba, erinevalt

muust loodusest – kui keha ei saa valida, kas kuuletuda gravitatsiooniseadusele või mitte, siis inimene võib oma loomusundi – südametunnistust – ignoreerida. Seda, et kehaline areng nõuab õpetamist ja inimese enda aktiivset tegutsemist, ei vaidlusta keegi. Selles, et intellektuaalne areng nõuab õpetamist ja inimeselt endalt tõsiseid pingutusi, on tänapäeva koolikeskustelu silmas pidades tublisti kahtlema hakatud (vt must kasvatus ja antipedagoogika). See, et südametunnistuski on pikaajalise ja eelmistega võrreldes ehk kõige vaevalisema arengu tulemus, on ähmane enamikule meist. Südametunnistus on kõlbeline enesetunnetus, sisemise väärtusmaailma väljakujunemine, kus põhiväärtusteks on üldinimlikud väärtused. Selle arengi et toimu automaatselt ning sõltub ümbruskonna mõjutustest ja tingimustest.

Eri arengualade “toit”

Psühholoogiateadus on väga hästi läbi töötanud meie bioloogiliste ehk füsioloogiliste ehk sünnipäraste vajaduste (tarvete) süsteemi. Peale söögi vajab inimene ka puhkust (und), rõivaid, katust pea kohale. Need on bioloogiliseks ellujäämiseks hädavajalikud asjad ja mida rohkem on takistusi nende vajaduste rahuldamiseks, seda võimukamalt nad meid tagant sunnivad. Muidugi ei tähenda kehaline areng ainult organismi ellujäämist ja kasvamist, vaid ka psühhomotoorika arenemist, mitmete konkreetsete oskuste ja vilumuste kujunemist, mis tagavad elus toimetuleku. Psühhomotoorika “toit” on tehnikate õppimine. Kehaliseks arenguks vajalik toit on nii või teisiti “silma nähtav, kõrvaga kuuldav ja käega katsutav” ning vajakajäämised ei tulene sellest, et me ei tea, kuidas peab, vaid et meil ei ole võimalusi.

Inimene vajab toitu ka selleks, et intellektuaalselt, mõistuslikult kasvada. Läbi aegade on see olnud kooli kui spetsiaalselt selleks otstarbeks loodud institutsiooni ülesanne. Kuidas kool oma ülesannet on mõistnud ja kuidas tegutseb, on iseküsimus – meie kaasaega iseloomustab ka siin alustõdede kummutamise soov.

Kolmas arenguala inimeses – südametunnistus, kõlbeline enesetunnetus – vajab samuti toitu, kuid seda, mida talle pakkuda, ei oska teadus öelda. Läbi aegade on kõlbluse toiduks peetud religiooni ja kunsti.

Kunsti pole alati kõlbluse toit

Tõeline kunst on vahemees inimese hariliku loomuse ja tema kõrgemate potentsiaalide vahel. Kunsti tõeline ülesanne on “täita süda mäest ülesmineku sooviga”, kirjutab Schumacher. Ent mitte kõik, mis kunsti pähe pakutakse, pole kõlbluse toit. Nobeli preemia laureaat Singer on kirjutanud: “Tihti tundsin, et see, mis ma loen, on surmav mürk. See kutsus minus esile ainult kibestuse, hirmu ja abituse tunde. Kõik, mida ma lugesin, oli ühesuguse sisuga: maailma valitseb kurjus ja

vale ning sellest ei ole mingit väljapääsu. Kirjandus väljendas erinevate sõnadega ühte ja sama – me elame tapamajas ja bordellis. Nii on olnud ja nii jääb.” (Singer. Patukahetseja. 1995.154)

Kui täiskasvanu oskab valida ja mürgi kõrvale lükata, siis kes valib laste eest? Antiikmaailmas oli reegel, et maailm avanes lastele sedamööda, kuidas nad küpsesid ja vastuvõtuks valmis olid. Lapsed olid niikaua kaitstud, kuni selg koorma all ei murdunud. Tänapäeval arvame, et laps peab nägema-teadma kõike, mis toimub. Väljakujunemata sisemaailm võtab valikuta vastu kõik, mida pakutakse. Ja kui ülekaalus on vägivald, ülekohus ja jultumus, pole vaja imestada, et lapsedki on tundetud ja südametud.

Jakob Hurt rääkis kahesugusest haridusest – mõistuse ja südame omast. Südame haridus võiks päästa maailma, kui me sellest aru saaksime ning seda õppida ja õpetada tahaksime.

12

Hirmutav eeskuju narkoennetustöös

Õpetajate leht 4.jaanuar 2002

Skandaal, mis puhkes integratsiooni- ja narkoennetustöö suure raha tuuldeloovimisest Tallinnas, on sedapuhku vaibunud. Arvata võib, et ka narkoennetustöö sildi all peetud hirmkallitest loengutest saadud teadmised on tuulde haihtunud. Küsida võiks ehk seda, mida tehakse edasi nende majade fotodega, mida “kaardistamise” eesmärgil pilditati. Usun, et vastus on – mitte midagi.

10. detsembril näitas Kanal 2 dokumentaalfilmi “Nime poolest võitja”. Viktoria-nimeline nooruke tütarlaps oli üks selle filmi tegelastest. Ma ei tahtnud seda filmi vaadata, sest inimlikul vastuvõtuvõimel on piirid: liiga palju liiga musta lihtsalt matab enda alla, elada aga on vaja. Ja nii juhtuski, et puht juhuslikult kanaleid vahetades sattusin stseenile, kus tüdruk sirutab välja oma peenikese kaela ja räpased tätoveeritud käed suruvad tukslevasse veresoonde tõmbi süstla jubeda vedelikuga. Ma vaatasin filmi lõpuni ja ei suuda nähtut siamaani unustada.

Arvan, et seda filmi peaks narkoennetustöö raames näitama kõikides koolides. Hirm on mitmete ahvatluste puhul parim kaitsevahend. Uudishimu ja soov kaifida pole sugugi nii süütud, kui sageli kipume arvama. Ei oska ju keegi täpselt öelda, mitme annuse järel lõbu piinaks muutub. Viktoria lugu räägib aga väga selget keelt: reeglina tagasiteed ei ole! Elu lõpeb enne, kui alatagi jõudis. Noore narkomaani luukõhn sinine laip sai maha maetud, Viktoria kehaliselt ja vaimselt piinarikkad päevad kestavad edasi. Kui kaua? Ja kas niisugune elu pole hullem kui surm?

Kuidas see on võimalik, küsin endalt üha uuesti. Miks see kena ja andekas (vanaema jutu järgi õppis ta väga hästi) tütarlaps jõudis sinna, kust tagasiteed ei ole? Kes vastaks? Kas teaksid vastust Viktoria eakaaslased? Kas ei sunniks film ja järgnev arutelu neid iseennast Viktoriaaga võrdlema? Arvan, et just niiviisi saaks Viktoria elukäik teistele hoiatavaks ja hirmutavaks eeskujuks.

13

Mille üle vaieldakse?

Õpetajate Leht, 7.märts 2003

Vaidlus religiooniõpetuse küsimuses on võtnud naljaka pöörde – kas vaidlejad ise veel mäletavad, mille üle vaidlus käib?

21. veebruari Õpetajate Lehes selgitas maausuline Ott Heinapuu, kuidas tema mõistab euroopalikke tavasid ning vaidlustas religiooniõpetuses järgmised punktid:

- kõigi inimeste õiguste kaitsmise asemel antakse eelised kristlastest vähemusele,
- religiooniõpetuse tund võib muutuda misjonitunniks (laste hingede püüdmiseks),
- õpetajad ei õpeta erapooletult,
- religiooniõpetuse sisseviiemisega ei tohiks kiirustada, sest kohustuslik religiooniõpetus pingestaks suhteid uskkondade vahel.

Mis on religiooniõpetus?

Mõelgem veel korraks järele, mis on religiooniõpetus. Just siit leiame vastuse eksistentsiaalsetele ehk inimese jaoks kõige olulisematele küsimustele. Kes ma olen? Mis on minu eksistentsi eesmärk? Kuidas ma pean elama, et mitte olla sõjajalal iseenda ja teiste inimestega? Kuhu ma pean välja jõudma? Mis on surm? Mis on kannatus? Mis on õnn? Jne, jne. Tõsi, tänapäeval on need ka filosoofia küsimused, aga kas teame, et teoloogia eraldus filosoofiast alles uusajal?

Mis on eri uskkonnad?

Mõelgem korraks järele ka selle üle, mis on eri uskkonnad. Jumal või Looja on üks kogu maailma ja kõigi rahvaste jaoks. Mahatma Gandhi piltliku seletuse järgi on aga teid tema otsimiseks ja tema juurde jõudmiseks palju. Erinevad rahvad otsivad oma teed oma kultuurist lähtuvalt.

Meie elame kristlikus kultuuris, siit ka tee, mida mööda on meie esivanemad käinud ja mis on meie jaoks kõige otsem. Uku Masingu tõdemus oli, et me ei saa ise kõike kogeda ja läbi katsuda ning peame usaldama teiste kogemust lihtsalt sellepärast, et “meie elu on nii lühike ja me ei suuda enam üles leida teist allikat. Selle, mis meis oli, oleme kinni matnud ja hävitanud sel otstarbetul teekonnal.”

Kus on tegelik vastandus?

Mõelgem korraks järele, kas tõesti on vastandpooled eri uskkonnad. Vastuseis on hoopis mujal. Clive Lewise arvates jaguneb inimkond laias laastus Jumalat või jumalaid uskuvaks enamuseks ja üldse mitte mingit jumalat uskuvaks vähemuseks. Ühele poole jäävad need, kes tunnistavad Loojat ja inimest kui loodud olendit, ja teisele poole need, kes seda eitavad.

Selles suhtes sarnaneb kristlus enamusega – vanade kreeklaste ja roomlaste, tänapäeva metslaste, stoikude, platoonikute, hindude ja muhameedlaste religioonidega, mis kõik vastanduvad materialismile.

Kus on valikuvabadus?

Mõelgem korraks järele, mis on valikuvabaduse esimene tingimus. Kas mitte teadmine, et ülepea on olemas erinevad teooriad, arusaamad ja kogemused ning meil on vabadus valida nende vahel?

Oleme elanud juba rohkem kui 50 aastat Jumalata. Kodudes me teda enamasti ei kohta. Kui kooliski ei õpetata, siis kust peaks tulema teadmine, et midagi taolist üldse on? Seemet on vaja, olgu see siis kooliõpetusena või kultuuris edasiantavaga. Aga kui puudub teadmine, on ka kultuurikeel lihtsalt tühi vorm, mis ei ulata puudutama meie hinge ega valikuid.

14

Käitumishinne pole sisutu sildistus

Õpetajate Leht 10.jaanuar 2003

Kui 3. jaanuari Õpetajate Lehes alustas Toivo Ärtis oma kirjutist “Kas käitumishindele on alternatiivi?”, tema jaoks jahmatama paneva tõsiasjaga – ka tänane kool nõuab õpilastelt variserlikkust –, siis mind jahmatas autori väide, et käitumishinne on sisutu sildistus, seebimull, mis peagi lõhkeb ega sisalda endas midagi kasulikku. Aga kõigepealt tahan vastu vaielda ühele juba harjumuspäraseks muutunud, st jahmatust mitte tekitavale käsitlusele, mille järgi kasvatustegelikkus kujundab õpilaste käitumist ning spetsiaalselt selleks loodud institutsioonid – haridusasutused – on hoopis kõrvalise tähtsusega.

Kasvatustegelikkus on keskkond, milles me elame. Ei makro- ega ka mikrokeskkonna mõjusid (kasvatustingimusi) pole pedagoogikateoorias kunagi eitatud. Keskkonnamõjude ületähtsustamine (absolutiseerimine) ning kooli kui institutsiooni alavääristamine on iseloomulik aga mitmele lapsekeskse pedagoogika äärmuslikule suunale (näiteks antipedagoogikale).

Mitte keegi ei vaidle vastu sellele, et nii ühiskond tervikuna kui ka iga perekond eraldi “vormivad” tänaseid koolilapsi. Unustada ei tohiks aga seda, mis funktsioon on koolil kui haridusasutusel: luua tingimused ja suunata lapse füüsilist, intellektuaalset ja väärtushinnangulist (kõlbelist) arengut. Kool ei peaks võimendama seda, mida pakub tänav – labasust, jõhkrust, roppust, toorust. Kooli ülesanne on õpetada ja kasvatada, harida vaimu ja südant, st juhatada teele, mis viib vaimsete väärtuste, ideaalide ja aadete juurde. Uku Masingu sõnadega: inimesel pole sündides mingit vaimsust, see peab elu jooksul tekkima. Kooli ülesanne ei ole pelgalt toimetuleku õpetamine, vaid kultuurse inimese kasvatamine.

Kooli on võrreldud miniühiskonnaga, millel on kindlad piirid ja tegutsemise reeglid. Laps veedab suure osa oma päevast koolis ja kujunemisjärgus inimese jaoks on see ülioluline aeg. Kool, kus puuduvad reeglid ning kus võimendub halvim pool keskkonna stiihilistest mõjudest – selline kool on tõepoolest “üks kummaline institutsioon”, sellisel koolil ei ole mõtet.

Milline on käitumise hindamise mõõdupuu või mõõtühik, küsis kirjutise autor,

sotsiaaltöölase ettevalmistusega õpetaja. Ja vastas ise: ilmselt iga hindaja isiklik arusaam, harju keskmist väljendav kõhutunne.

Ma ei tea, kui palju ja kas üldse räägitakse sotsiaaltöölasele ettevalmistusel hindamise teoreetilistest lähtealustest. Hindamine kui keeruliste seostega sotsiaalpedagoogiline nähtus eeldab, et seda kasutab professionaal. Rumala õpetaja käes on hindamine ohtlik relv, sellega tuleb nõustuda. Rumal õpetaja on ülepea ohtlik ja tema koht ei ole koolis. Anatole France on öelnud, et loll on palju hullem kui lurjus, sest lurjus puhkab vahetevahel, loll mitte kunagi.

Hindamine oli, on ja jääb koolis asendamatuks abinõuks ja seda eelkõige õpilase enesetunnetusliku arengu suunamisel. Käitumishinne ei ole sisutu sildistus. Hindamiskriteeriumiks ei peaks olema “konkreetsed õpilase kasvatustegelikkus, mille pinnalt antakse personaalne hinnang kujuneva isiksuse arenguprotsessi hetke seisule” (nagu väitis kirjutise autor). Käitumishinde panemiseks ei tule õpilast võrrelda mitte tema endaga, vaid sellega, kuidas ta täidab kehtestatud käitumishinnorme ja reegleid. Hindamise funktsioon on väärtustada teatud käitumistavad, st viisakus ja hooliv ning lugupidav suhtumine teistesse inimestesse. Hindamisega on võimalik mõjutada kujunevaid hoiakuid ja arusaamu. Kui seda koolis ei tehta, siis kus veel?

15

Traditsioonid ja uuendused olgu tasakaalus

Õpetajate leht 10 oktoober 2003

Kümmekond aastat pärast taasiseseisvumist hakkame jälle rääkima sellest, mida Peeter Põld pidas lapse arengu selgrooks, kõige olulisemaks kasvatuskõikumuseks. Jutt on kõlblusest ja kõlbelisest kasvatusesest.

Riigikogu esimees Ene Ergma kirjutab: “Aeg on lõpetada ainult rahast rääkimine, me ei tohi lubada, et meie laste tuleviku kujundab materiaalne sõltuvus. /- - / Äärmusliberaalne majandusvaade, mida meie ühiskond aja sunnil on meie lastes kasvatanud, on pöördunud ühiskonna arengu piduriks. Peame rohkem rõhku panema lastes inimlike väärtuste – abivalmiduse, headuse ja aususe – väärtustamisele” (PM, 3.09).

Peeter Põldu on nimetatud nii eesti hariduse teenäitajaks kui ka teerajajaks eesti pedagoogikaks. Ja seda mitte ülekantud tähenduses, vaid sõna otseses mõttes. Põllu juhtimisel uuendati nii algkool, gümnaasium kui ka ülikool rahvuslikuks, emakeelseks kooliks. Esimese eestikeelse gümnaasiumi direktorina, esimese haridusministrina, ülikooli kuraatorina ja esimese pedagoogikaproffessorina toimusid tema otsesel eestvedamisel kõigis neis valdkondades olulised muutused ja uuendused.

Peeter Põld oli väga hästi kursis reformpedagoogilise kooliuuendusliikumisega. Enne Tartu Tütarlaste Gümnaasiumisse tööle asumist võttis ta õppelaenu ja täiendas end pool aastat Euroopas. Aleksander Elango, Põllu õpilane ja hilisem kaastööline kirjutab: “Eksivad need, kes arvavad, et Peeter Põld hariduselt teoloogina ja poliitiliselt ilmavaatelt kodanlasena pedagoogika teooriateski radikaalsemaid uuendusi kas ignoreerib või koguni vastustab; professor Põllu juures on võinud märgata palju õiglasemat ja respektierivat suhtumist pedagoogika uuenduspüüdlustesse, kui mõnegi oma arvates “patenteeritud” reformaatori juures. Et tal seejuures on olnud selgroogu mitte iga moevooluga kaasa minna, seda ei saa talle pahaks panna.”

Sama ei saa öelda meie praeguse hariduselu suunajate kohta. Kriitikata võetakse vastu kõik, mis on uus, sest paljude otsustajate arvates on traditsiooniline primitiivne, tänapäeva peavooludest kõrvalejäänud. Kui tahad ajaga sammu pidada, uuenda ja veel kord uuenda! Tagajärjeks on tasakaalutus ja koolitöö tegijate rasisus. Kui ajakirjanikud küsisid enne kooliaasta algust õpetajatelt, mida nad uuel õppeaastal kõige enam soovivad, vastati lihtsalt: oleme väsinud lõppematutest katsetustest ja muudatustest, laske meil rahulikult tööd teha.

Traditsioonide tähendus

Traditsioonid aitavad ellu jääda: nendes on rahva kultuur, kui austame ja järgime neid, püsime ka ise. Nad peidavad endas vaimsust, kõlblust, tarkust. Eetika (kr keeles *ethos*) ja moraal (lad keeles *mores*) tähendavad algselt tavasid, harjumusi, kombeid. Hilisema *ethiko* tähendus on aga juba inimese sisemine loomus, voo- rused.

Nobeli majanduspreemia laureaat Friedrich Hayek küsis ühes oma kirjutises: “Miks kanduvad traditsioonid põlvkonnalt põlvkonnale üle, olgugi et neile enamasti vastu punnitakse, olgugi et nende mõju ei osata hinnata?” Ja vastas ise: “Need inimrühmad, kes traditsioonidest kinni peavad, jäävad lihtsalt ellu ja nende arvukus suureneb.”

Peeter Põld on 1933. a otsesõnu öelnud, et eestlaste häda on traditsioonide puudus, s.t kommete, harjunud viiside puudumine, mis annaksid stabiilsuse. Traditsioonides peitub vaim, mis paistab silma vanades haritud maades, põliste haritlaste juures. Inglismaal näiteks sisaldavad “gentelmani maneerid” aastasadadega kogunenud sotsiaalse kultuuri fondi. Näiliselt välised kombes, on need määrava tähtsusega kasvatusel ja enesekasvatusele. Iga barbaarsus, mida korda saadame, teeb meid endid metsalisteks ja halvab meie võimsaid ja koloniseerivaid jõude. Peeter Põllu õpetussõnad on järgmised: “Mida lapsed sinu arvates tingimata peavad tegema, seda kinnita nendes lakkamata harjutuste kaudu. See sünnitab neis harjumuse, mis, kord juurdunud, mõjub iseenesest ja loomulikult ilma meeldetuletuseta. Harjumus on kõlbluse, iseloomu kasvatuselaste, kuid paratamatult tarvilik eelaste.” Traditsioone järgides saab inimene ohutult üles kasvada, nad kaitsevad teda nii kaua, kuni tuleb taipamine. Välises vormis – traditsioonis, tava- s, kombes – on sisemine sõnum, mida me kohe ei peagi oskama lugeda.

Kasvatuse tähtsus

Sageli väidetakse, et arusaam haridusest, lapsepõlvest, koolist ja õppimisest on laiemas kasvatuselaste mõtteloos palju muutunud. Väidan vastupidist: kasvatuselaste osa- tähtsus inimeseks saamisel on läbi aegade samaks jäänud. Klassikalise pedagoogika ja Peeter Põllu arusaam oli, et ainult kasvatuselaste kaudu võib inimene jõuda

inimväärsesse ellu, inimkonna loodud kultuuriväärtusteni. Vaimsete väärtuste inimloomusesse istutamises nägi ta kasvatuselaste osa inimese arengus.

Tuletan siinkohal meelde Jakob Hurda ütlust, mille järgi haridus on vaimuval- gus ja sellel on kaks poolt: üks on mõistuse asi – see on teaduslik hari- dus – ja teine südame asi – see on elukommete haridus. See tähendab, et vaimse arengu all tuleb mõista nii intellekti ja mõtlemise kui ka südametunnistuse ja kõlbluse arengut (psühholoogide keelepruugis kognitiivset ja moraalsel arengut).

Kõigil ajastutel on mõistetud, et meie sünnipäraseid ihad ja tungid (loodusseadu- sed meis endis) on jõulised ja võimukad, vaimsus (mõistus ja südametunnistus) aga sünnipäraselt olematu, elu jooksul tekkiv (kui ülepea tekib). Immanuel Kan- tile toetult on ka Peeter Põld kirjeldanud inimest kui kahe maailma kodanik- ku, kelle empiirilise-meeleline osa allub paratamatult kogu empiirilises maailmas kehtivale kausaalsusele, samal ajal kui vaimses plaanis on ta vaba, õigemini on kutsutud vabadusele. Teisiti öeldult: sünnime bioloogilisteks olenditeks, kuid peame saama vaimseteks olenditeks. Ja seda vaid kasvatuselaste kaudu ja abil.

Inimlike põhiväärtuste püsimine

Ei ole õige väide, et aegade muutudes muutuvad põhjalikult ka kõik väärtused. Kogu inimkonna ajaloo vältel on headus, ausus, lugupidav suhtumine kaaslaste- se, abivalmidus jms jäänud väärtusteks, mille poole pürgida. Samamoodi pole ol- nud aega, mil ei oleks taunitud valetamist, varastamist, tapmist, laimamist jms. Ehkki need väärtused eesmärgina pole täismõõdus kuskil teostunud, on nen- de poole püüdlemine püsinud muutumatuna. Sõnum, mis ulatub antiigist läbi keskaja uus- ja kaasaega, on üllatavalt lihtne. Keskenduda ei tule mitte välise väärtuste jahtimisele, vaid iseenda ülesehitamisele, omaenda kvaliteedi paran- damisele, omaenese hinge (elu) täiuslikkuse taotlusele, igäi- hese peituvate või- maluste teostumisele. Kasvatuse ja hariduse eesmärk on juhtida inimene ennast tunnetama, oma võimeid välja arendama, iseseisvalt ja vabalt otsustama. “Inst- rumendid” selleks on meis endis – meie mõistus ja südametunnistus, mis oota- vad “töökorde seadmist”.

Eetiline, ideaalne, inimlik vastandub väärtusterminina barbaarsusele, looma- likkusele. Inimesel on vabadus valida inimlikkuse (kõlbluse, humaanse) ja eba- inimlikkuse vahel. Valida saab ainult see, kes tunneb alternatiivi. Õpetus ja kas- vatus peaks selle teadmise andma.

Kõlblusõpetus on Peeter Põllu teoreetilise pärandi kese. Õppigem siis omaenda pedagoogika klassikult, kelle arvates kasvatuselaste peasiht ei ole lihtsalt toimetuleku õpetamine, vaid kultuuris objektiivselt kehtivate väärtuste tundmaõppimine ja omaksvõtmine. Teisõnu – et mõistaksime inimkonna läbikäidud teed terviku- na, et omandaksime parima, mida möödanik pakkuda võib.

Lugupidamiseta möödaniku vastu ei ole ühiskonda, see on kasvatuselaste ja kultuuri

üks sügavamatest alustest. Kus see puudub, ei arene kõlblus, küll aga tekivad vastandid: jultumus ja häbematus.

Ideaalid ja tegelikkus

Koolielus, nii nagu elus üldse, on ideaalid ja tegelikkus enamasti vastuolus. Nii on see alati olnud ja pole põhjust arvata, et meie suudame siin läbimurde teha. Nii nagu uue ja vana vastuolu hariduses pole eelmise sajandi avastus (ehkki sageli arvatakse, et uus kool versus vana kool sündis 20. sajandil), ei kajasta ka tänapäeva haridusdilemmad vaid meie aja vastuolusid.

Michel de Montaigne kirjutas 16. sajandil: "Tulen meelsasti tagasi meie kasvatussüsteemi kõlbmatuse teema juurde. See pole seadnud oma eesmärgiks mitte teha meid heaks ja targaks, vaid teha meid õpetatuks: selle eesmärgi on ta saavutanud. Ta pole meile õpetanud, kuidas järgida ning omaks võtta voorust ja arukust, aga ta on meile pähe tagunud nende sõnade moodustusreeglid ja etümoloogia... Oleme innukalt huvi tundnud, kas ta oskab kreeka või ladina keelt? Aga põhiline peaks olema, kas ta on saanud paremaks või arukamaks, ja just see jääb tagaplaanile. Näeme vaeva vaid selleks, et täita oma mälu, ja jätame mõistmise ja südametunnistuse tühjaks" (A. de Botton, 2003).

Kas ei kurda me viissada aastat hiljem täpselt samamoodi? Koolielu lahendamatud ja läbi aegade korduvad dilemmad ei tohiks olla aga põhjuseks hüljata traditsiooniline õpetus ja kasvatus ning tormata ummisjalu uuendustest imerohtu otsima. Traditsioonid ja uuendused peaksid olema tasakaalus.

16

Kohusetundlikkus on väärtus

Õpetajate leht 6.veebruar 2004

Keda on ikkagi rohkem, kas kohusetundlikkuse või kohusetundetuse inimohvreid? Ja kuidas sobivad kokku vastutustunne ja mäss?

Palun Jaak Hohensee ees vabandust, et tema uperpallitavaid väiteid tõsimeelselt lahkama hakkab. Võib-olla oli kogu jutt mõeldud lihtsalt intrigeerivaks torkeks. Sel juhul neelasin konksu alla.

Jaak Hohensee väidab, et kohusetundlikkus pole enam väärtus, mille poole püüelda, ja kutsub lugejaid mässule kohusetunde kultuse vastu. Väidan vastupidist. See on üks neist inimlikest kvaliteetidest, omadustest, mis teebki meist inimesed (loomadelt me midagi taolist ei oota). Oma kohuse tundmine ei ole sünnipärane omadus ja kujuneb välja elu jooksul. Kasvatusel, haridusel (*education*) on seejuures oluline, kui mitte lausa määrav roll. Soren Kierkegaardi arvates on inimene tõusnud kvalitatiivselt kõrgemale elustaadiumile, kui ta mõistab oma vastutust kohustuste – oma töö, pere, sõprade, riigi jms – ees, mis ta endale on ühel või teisel eluetapil võtnud (vt S. Kierkegaard. Staadiumid eluteel). Paraku ei pruugi ta selle mõistmisele ka kunagi jõuda, elades terve elu vaid iseendale, oma lõbudele ja seiklustele.

Meid kohustavat sisehäält võime nimetada ka südametunnistuseks. Aq. Thomase järgi on see inimloomuse seadus, millele peaksime kuuletuma, kuid mida võime ignoreerida. Jälle sama mõte – me oleme vabad otsustama, paratamatuse või garanteeritusega pole siin pistmist. Kas on hea elada südametunnistusega inimeste ühiskonnas? Kas üleskutse kohusetundlikkuse vastu ei tähenda just seda?

Immanuel Kanti järgi on inimesel kahesugused kohustused: kohustus iseenda ees, et teostuksid temas peituvad võimalused, ning kohustus kaaskodanike ees, et soodustada nende elueesmärkide teostumist.

Meie elu ei ole võimalik teiste inimesteta. Kohustus on iga inimese sisemine käsk ning see reguleerib inimestevahelisi suhteid ja tegemisi täiuslikumalt, kui ükski seadus või määrus seda teha suudab. Hoidku taevas meid selle eest, kui see regulaator kord lakkab olemast.

Hariduse kvaliteet

Hohensee väidab, et hariduse kvaliteet on oluliste faktide kogum haridusest ning selles mõttes sarnane saabaste kvaliteediga, et mida rohkem mudeleid ja suurusi, seda parem.

Kvaliteet näitab mingi asja, nähtuse, tegevuse või protsessi headust, vastavust otstarbele. Saabaste kvaliteet näitab, kui hea on ühe või teise saapaga käia, kui vastupidav see on jms. Ühesõnaga, milleks saabast vaja on. See, et on olemas parema ja vasaku jala ning meeste ja naiste saapad, ei ole kvaliteedi näitaja.

Hariduse, kasvatus kvaliteet ei ole oluliste faktide kogum hariduses. Milleks on kasvatust, haridust vaja? Selleks, et inimeses toimuksid arengulised (kvalitatiivsed) muutused. Mitte faktide kogum, vaid arengule kaasaaitamine, mõjutamine, suunamine.

Kasvatus, haridus kui protsess on pedagoogika aineks. Ükski teine teadus – ei psühholoogia, filosoofia, eetika ega juhtimisteadus – kasvatusteadust ei asenda. Juhtimisteaduse viimane moesuund on õpetus kõigi reeglite rikkumisest (näit M. Buckingham & C. Coffman, Kõiki reegleid rikkudes). Viitan sellele põhjusel, et kirjutise autor on juhtimiskonsultant. Reeglite rikkumisele (kas mässule?) õhutatakse täiskasvanuid, juhte, kel sisemised reeglid (väärtused) oletatavasti juba paigas. Lastega on lugu teine. Hariduse, kasvatus eesmärk on karakteri moodustumine, sisemise väärtusmaailma korrastamine. Mäss ja purustamine ei nõua õpetust, meis peituvad loomalikud alged ainult ootavad märguannet.

Hariduse standardiseerimine

Kasvatus, hariduse kvaliteedi näitaja on minu arvates see, kui võrd me suudame iseennast valitseda, kui võrd sobime elama ühiskonnas ja kui võrd elame südame-tunnistuse, sisemise kohustuse järgi.

Kui autor kutsub üles kohusetunde eelistamise ja kultiveerimise vastu, lisab ta sellele ka üleskutse hariduse standardiseerimise vastu ja hälbimise poolt. Kasvatus, haridus on ühiskonna funktsioon, ühiskonna edasikestmise tingimus. Seadused, riiklik õppekava jms muudavad ühiskonna pakutud kasvatus nähtavaks, avatuks ja läbipaistvaks. Õppekava alustes esitatakse just kõigile lastele mõeldud õpikogemuste tervik, mis peaks kindlustama nende isiksuste tasakaalustatud arengu. Mis juhtub, kui hälbimine kuulutatakse normiks?

Iseasi on mässulekutse riigieksamite vastu. Praktika on tõe kriteerium, öeldakse. Kui kümmeaasta praktika annab rohkem negatiivseid kui positiivseid tulemusi, siis miks on vaja veel ulatuslikke teadusuuringuid? Miks ei võeta kuulda asjaosaliste häält? Miks ei usaldata hindamatute kogemustega vanemaid koolijuhte? Teeneka haridusjuhi Kalju Lutsu artikkel “Kooli ärapäöramine inimliku suhtluse teelt” (ÕpL, 30.01.) võiks tänastele haridusjuhtidele olla abiks suunadmisel.

17

Kõlbluse sisu

Haridus 2005/2

Kõlbluste väärtuste sisu on läbi aegade samaks jäänud. 20. sajandi autoritel polnud lisada midagi olulist antiik- ja keskaegsetele arusaamadele.

Kõlblised väärtused on ideaal, mis peaks kasvatus ja enesekasvatuse tulemusel saama inimesele omaseks, tema kõlbluseks. Eri teadused pakuvad erinevaid kõlbluste väärtuste teooriaid ja liigitusi. Vaatleme nende väärtuste kujunemist kultuurilis-filosoofilises kontekstis.

Platoni kardinaalvõrused

Võrused on inimhinge täiustumise sihtideks, eesmärkideks, väärtusteks, mille poole oma eluteel püüelda. Omandatud võrustes väljendub hinge täiuslikkus. Inimhinge igale osale vastab kindel võrus (tänapäeva keeles väärtus). Meeleliselt himustav hingeosa peab püüdlema mõõdukuse, enesevalitsemise poole; tahe peab püüdlema mehisuse, vaprus, meeleskindluse poole; mõistus peab püüdlema mõistlikkuse, tarkuse poole ja hing tervikuna õigluse poole.

Platoni arvates on võrused objektiivne alus ja selleks on mõõdukuse, mehisuse, mõistlikkuse ja õigluse muutumatu ja alati püsima jääv idee. See tähendab, et moraalis on subjektiivsetest hinnangutest tugevam põhi. Ideed on sünnipärased, apriorsed antused, mis teadmiseks saades on teostatavad. Seega eeldab moraal õppimist, olemasoleva tõe teadvusse tõstmist.

Tänapäeval tuntakse neid kardinaalvõrude nime all ja neid võruseid tunnustavad kõik tsiviliseeritud inimesed. Sõna kardinaalne tuleb ladinakeelsest sõnast, mis tähendab ukse hinge ja neid nimetatakse kardinaalseteks seetõttu, et nad on inimese jaoks nii-öelda pöördelise tähtsusega. (6, lk. 45.)

Mõõdukus tähendab praegu enamasti täiskarskust. Aga ajal, mil kardinaalne võrus sai nime “mõõdukus”, mõeldi selle all hoopis midagi muud, kirjutab Clive Lewis. Mõõdukus ehk karskus polnud seotud ainult joomisega, vaid kõigi naudingutega. See ei tähendanud loobumist, vaid oskust piiri pidada. Liialdada

võime ka muudes asjades. Mees, kes peab golfi oma elu keskpunktiks, või naine, kes pühendab kõik mõtted rõivastele, bridžile või koerale, on niisama mõõdu- tundetu kui inimene, kes on igal õhtul purjus. (6. lk.47).

Mõõdukus nõuab pingutamist, tööd ja himudele vastuhakkamist, selle vastand – meelelisus, himurus, lodevus – elab laisklemisest. Pole vahet, kas meelelisus väljendub söömisel, joomisel, ühteheitmisel või magamisel. Pingutusest võrsuvad elutarkus ja karskus, laisklemisest nõmedus ja meelasus. Õpetlaste puhul väljendub meelasus intellektuaalses loiduses. Ebakarske inimene on tavaliselt laiskleja, kes armastab puhata, ilma et ta oleks end väsitanud. (10, lk.258).

Meelekindlus, mehisus, vaprus väljendab kahte liiki julgust – seda, mis astub vastu ohtudele, ja seda, mis jääb kindlaks kannatustes. Meelekindlusest ei saa praktiseerida ühtegi teist vourust.

Mehisuse vastand on argus. Argus on piinav, seda on jube oodata, jube tajuda, jube meenutada, seevastu vihal on oma meeldivad küljed. Viha esineb sageli kompensatsiooniroolis, mille kaudu ärähirmunud inimene üritab tasakaalustada hirmu viletsust. Mida enam ta kardab, seda rohkem vihkab. Ka häbi puhul on viha tugevatoimeliseks valuvaigistiks.” (5, lk.99).

Mõistlikkus tähendab praktilist arukust, oma tegevuse ja selle tagajärgede läbikaalumist.

Mõistlikkust ei ole õige vastandada headusele. Ometi sageli just nii tehakse. „Tänapäeval peab vaevalt keegi mõistlikkust mingiks eriliseks “vouruseks”, kirjutab Clive Lewis ja jätkab: “Paljudel kristlastel on tekkinud arusaam, et kui me oleme head, siis pole midagi katki, kui oleme rumalad. Nagu rõhutab püha Paulus, ei mõelnud Kristus, et me peaksime jääma lasteks mõistuse poolest, vastupidi, ta käskis meil olla mitte ainult “vagurad kui tuvid”, vaid ka “targad kui maod”. Kristus tahab, et meil oleks lapse süda, aga täiskasvanu mõistus; et oleksime siirad, otsekohesed, osavõtlikud ja valmis õppima nagu head lapsed; et meie mõistus oleks parimas korras ja alati valmis täitma oma ülesannet; et igauks kasutaks seda mõistust, mis talle on antud. (6, lk.46).

Õiglus on aus mäng, sõnapidamine, teistele sama lubamine, mis iseendale. Hästi, ilusasti, õiglaselt on üks ja seesama. Ebaõiglane tegu on igal juhul selle tegijast nii halb kui inetu: inimesele halba teha on sama mis ebaõiglane olla. (7, lk.65). Õiglus on palju enam kui mõiste kohtu terminoloogiast, see on vana nime- tus kõige kohta, mida nimetatakse “ausaks mänguks”. See sisaldab andmise ja võtmise suhteid, tõearmastust, sõnapidamist. On suur vahe, kas me sooritame üksiku õiglase teo või oleme õiglasel inimesel. Õiged teod, mis on sooritatud vale motiiviga, ei aita üles ehitada sisemist kvaliteeti või vouruseks nimetatavat iseloomujoont, kuigi see on ainus, mis tegelikult loeb, kirjutab Clive Lewis.

Augustinuse teoloogilised vourused

Antiiigi neljale kardinaalvourusele on kristlikus traditsioonis lisandunud kolm: need on usk, lootus ja armastus. Meis on midagi Jumalast. „Seda võib seletada kolme sõnaga, mis seisavad Piiblis: need on usk, lootus ja armastus, aga mina mõistan seda paremini, kui teen need sõnad niimoodi ümber: usk Jumalasse, usaldus ja üksteisemõistmine. Sel kombel on nad tihedamini koos, nad ei ole lahutatavad. See ongi see, mis meis on Issandast.” (2, lk.113).

Usk

Kõige suurem võitlemine maailma ajaloos on võitlemine usu ja umbusu vahel, on öelnud Jakob Hurt. (4, lk. 288.) Usu nimel tuleb vaeva näha, usku päev-päev- valt kasvatada. Usk nõuab vaimu treenimist ja harimist. Mika Waltari on kirjutanud, et „...inimest võib õpetada ja kasvatada korraks alluvaks, vastupidavaks naljale, valule, raskustele, koguni trotsima lahingus surma. Samamoodi võib inime- ne oma vaimu treenida, et kogeda piiratuses piiramatut, kogeda Jumalat. Juba Pythagoras teadis seda, Athose mäe mungad teavad seda. Müstikud kõikidel ae- gadel on seda teadnud. Jumal peitub ühtmoodi ääretult väikeses kui ka ääretult suures. Seda kogeb inimese keha, kui vaim vaibub ja sulab ühte Jumala tõelisus, sest keha ja vaim ei välista vastanditena teineteist.” (11, lk.135).

Inimene ei suuda näha ilu ega tunda pühadust, kui temas endas seda pole. Faktid ja teatud nähtused on meile olulised vaid siis, kui me neid näeme, kuuleme ja märkame. Tervete inimeste viis meelt on enam-vähem sarnased, kuid intellekti ja tundeelu erinevused juba põhjanevalt suurel. Kui tunnetava subjekti tase ei ole adekvaatne tunnetatava objekti tasemega (või tähenduse astmega), pole tagajärjeks mitte ainult faktiviga, vaid midagi palju tõsisemat: ebaadekvaatne ja vaesestunud pilt tegelikkusest.

Õeldakse: “Las faktid räägivad enda eest.”Kuid unustatakse, et faktide kõne on tõeline ainult siis, kui seda kuulatakse ja sellest aru saadakse.” (9, lk.49).Loomale näiteks on raamat lihtsalt kirev ese. Iga kõrgem tähendus, mida see endas võib kätke- da, asub looma mõttetasadist kõrgemal.harimatu metslane võib vaadata raamatut kui märkide rodu, paberil. Veel kõrgemal tasandil võib raamat olla olulise mõtte väljendaja. Kõigil neil juhtudel on aitingute andmed samad, faktid, mida silm näeb, identsed. Aga mitte silm, vaid üksnes mõistus võib määrata „tä- henduse astme”, kirjutab Schumacher. Võime Piibli kinni lüüa ja arvata, et need tekstid on jaburad –nagu püha Augustinus noores eas.

Lootus

Lootus on teoloogiline vourus. Elusolendeile poleks antud igatsusi, kui need ku- nagi ei täituks, sedastab Clive Lewise. Pidev mõtlemine sealpoolsele maailmale ei ole mingi valjapääsu otsimine või unistamine. See ei tähenda, et me peaksime siinse elu hooletusse jätma. Kristlased, kes mõtlesid kõige rohkem tuleva-

sele maailmale, tegid kõige rohkem siinse maailma heaks. Apostlid, kes panid aluse Rooma impeeriumi hukule, inimesed, kes ehitasid üles keskaja kultuuri, inglise evangeelse kiriku liikmed, kes kaotasid orjapidamise. Põhjus, miks meil kristlaste mõju on vähenenud, peitub selles, et nad on lakanud mõtlemast tulevasele maailmale. Seadke eesmärgiks taevas, ja te saate lisaks ka maa; seadke eesmärgiks maa ja te ei saa kumbagi. Igatsused, mis meis tähtsavad esmakordselt armudes, mõeldes kaugetele maadele, tegeldes huvitavaerialaga, ei saa täielikult rahuldada abielu, turismireis ega õppimine. Hea tervis on suur õnnistus, aga tehes tervisest eesmärgi omaette, hakkame tundma, et meiega on midagi korrast ära. Et olla terve, tuleb tähelepanu pöörata hoopis muudele asjadele; tööle, meelekahutusele, värsketele õhule. Me ei saa päästa oma tsivilisatsiooni seni, kuni see on meie peamine eesmärk. Meil tuleb esmalt õppida püüdlema millegi muu poole. Kogu meie haridus ja kasvatus on orienteeritud siinsele maailmale ja kui meis peitubki igatsus taeva järele, ei tunne me seda ära. Siin maailmas on palju asju, mis justkui pakusid meile seda „midagi“, aga ei täida kunagi päriselt oma lubadust (6, lk.75-76).

Armastus

Kreeka keeles on kolm sõna, mida saab tõlkida armastusena. *Philia* tähendab sõprust ja kiindumust, sed kasutatakse lähedaste inimeste kohta. See väljendab sarnaselt mõtlevate ja ühte eesmärki taotlevate inimeste kokkukuulumist. *Eros* väljendab sugudevahelist kokkukuuluvust, *agape* jumalikku armastust. Sellisest armastusest räägib <pulus (1 Kor 13), see on aluseks kõigele, mis püsib.

Armastus on inimese raskustung, kosmiline jõud, mis sunnib kõike liikuma õige koha poole. Armastus on tõmme täiuslikkuse poole. Erich Frommi arvates on just armastus see jõud, mis hoiab inimsugu koos – nii suguvõsa kui perekonda kui ka ühiskonda. Ilma armastuseta ei suudaks inimkond eksisteerida päevagi.

Keskaeg ja inimloomuse seadus

Aquino Thomas väitis, et „loomuliku õnnelikkuse kõrval on ka üleloomulik õnnelikkus (*supernatural happiness*), st. näha Jumalat sellisena, nagu ta on” (1, lk.89).

Voorus on eesmärk ja teadmine, mida omandatakse õpetamise ja harjutamise teel. Voorus on kaotamatu ja kompleksne – kus on üks, seal on ka teised, ja kus puudub üks, seal puuduvad ka teised. Põhivoorus on tarkus, sellest hargnevad teised: mõõdukus, mõistlikkus, vaprus ja õiglus. Vooruslik elu on oma loomusega/ iseendaga kooskõlas olev elu. Targale inimesele on õnn tagatud igas olukorras. Tark inimene elab seestpoolt väljapoole, rumal inimene vastupidi.

Inimene on osa loodusest, mida tuleb vaadelda terviku kontekstis. Kogu loodu sai Jumalalt kindla loomuse. Universumis valitseb täiuslik hierarhia. Väärtusast-

mestiku kõige alumisel astmel on eluta loodus, järgmisel taimeriik, siis loomariik ja siis inimene, kellest kõrgemal on vaid inglid ja Jumal- ülim ja täiuslik olend, puhas vaim.

Inimene võib tegutseda ja elada nagu loom või vastupidi- vaimuga juhtida nii keha kui hinge, ja just see on jumaliku ehk kosmilise korra kohane. Kui inimene seda kosmist korda rikub, teeb ta pattu. Patt tähendabki seda, et alamad osad on üle ülematest, ja kuna mõistuslik hing on inimese jumalik osa, on see ka mäss Jumala vastu. Mida suurem on kõrvalekalle, seda vähem on inimene võimeline toimima vabatahtlikult, seda enam mõjutavad teda välised asjad ja olukorrad.

Südametunnistus

Südametunnistuse „loomulik seadus” teeb vahet hea ja kurja, õige ja vale vahel. Inimesed teavad, kuidas nad peaksid käituma, ega saa sellest teadmistest vabana, kusjuures arusaamine, mis on hea ja mida peaks tegema, on läbi aegade samaks jäänud. Ja ometi, sellest hoolimata inimesed niimoodi ei käitu. Nad tunnevad loomusundi ja samal ajal rikuvad seda (6, lk.11).

Loomusund ei ole sama mis instinktid või tungid.” Me kõik teame, mis tunne on olla ajendatud mingist instinktist, olgu see emarmastus, sugutung või näljatunne. See tähendab, et inimene tunneb tugevat soovi või igatsust tegutseda mingil kindlal viisil. Loomulikult tunneme vahel ka igatsust reist inimest aidata ja kahtlemata pärineb seegi igatsus karjainstinktist. Aga soov aidata erineb tunde, et p e a k s i m e aitama, sõltumata sellest, kas me seda tahame või mitte. Oletame, et hädaohus inimene hüüab meid appi. Arvata võib, et tunneme kõigepealt (vastavalt karjainstinktile) soovi aidata, teiseks 8 vastavalt enesealalhoiustinktile) soovi hopiduda ise hädaohust. Aga lisaks neile kahele avastame endas veel kolmandagi hääle, mis ütleb, et peaksime järgima abistamisimpulsse ja suruma alla põgenemissoovi. See miski, mis käsib valida nende kahe instinkti vahel, ei saa ise olla üks neist. Sama hästi võiksime väita, et noodileht, mis käsib meil teatud momendil mängida klaveril just seda nooti ja mitte mõnda teist, on ise üks klaveriklahvidest. Moraalseadus ütleb meile, millist heli mängida, meie instinktid on ainult klahvid” (6, lk.14-15).

Loodusseadused versus inimloomuse seadus

Inimloomuse seadus kuulub ühte klassi matemaatikaga. Ehkki erimaade ja ajajärkude moraaliarusaanade vahel on lahkuminekuid, pole need nii suured, kui enamik inimesi arvab, ja kerge on märgata, et enid kõiki läbib üks kindel seadus.

Loodusseadused, millele alluvad kivid ja puud, tähendab ainult seda, „mida loodus paratamatult teeb”. Inimloomuse või sündsa käitumise puhul on lugu teisiti. Gravitatsiooniseadus määrab kindlaks selle, mida kivid teevad, kui neil kukkuda

lasta, aga loomusund ütleb, mida inimene peab tegema, aga ei tee. Teiste sõnadega – kui asi puutub inimesse, lisandub asjale midagi faktivälist. Meie käsituses on faktid (see, kuidas inimesed käituvad) ja veel midagi (see, kuidas nad peaksid käituma). Ma ei vihasta (või, kui siis ainult hetkeks) inimese peale, kes mulle kogemata jala taha paneb. Kuid kui keegi teeb seda meelega, vihastan ma isegi juhul, kui see tal ei õnnestu. Ometi on esimene mulle haiget teinud ja teine ei ole. Süüdsaks ei saa alati pidada käitumist, mis on meile kasulik.

Moraalseadus pole inimese käitumise üldistus. Teisalt pole see ka lihtsalt meie ettekujutus; me ei saa sellest ideest vabaneda ning kui see puuduks, oleks enamik meie arvamustest ja väidetest inimeste kohta lihtsalt mõtted. Reegel „õige” ja „vale” kohta, loomusund või ükskõik kuidas seda nimetada, peab nii või teisiti olema reaalne – ta peab eksisteerima tegelikult, mitte meie ettekujutuses. Ja ometi pole ta fakt tavalises mõttes, samal moel kui meie tegelik käitumine. Tundub, nagu oleks olemas rohkem kui üks reaalsust ning et sel erijuhul eksiteerib midagi üle ja teispool inimese faktilist käitumist. See miski on ometi selgelt reaalseadus, mida pole kehtestanud ükski meist, kuid mille sündi me endas tunneme (6, lk. 18-19).

Loodusseadustele tuleb alluda, nad on olemas ja mida enam me silmad avanevad, seda enam me õpime neid tundma. Inimloomuse seadust võime ignoreerida, meil on vaba tahe ja me mitte ainult ei või, vaid sageli ka teeme risti vastupidi sellele, mida ütleb meie sisehää. Nii käituvad vabakslastud orjad, kes ei mõista oma vabadust.

Inimloomuse seadust, südametunnistust, ei saa avastada välise vaatluse teel, sest vaatlused näitaksid ainult seda, mida me teeme, moraaliseadus aga ütleb, mida me peaksime tegema.

„Kui väljaspool universumit eksisteerib mingi kontrolliv jõud, ei saaks see end ilmutada universumisena, nagu arhitekt ei saa olla enda kavandatud maja sein, trepp või kamin. Ainus võimalus, kuidas Jumal end ilmutada saab, on mingi mõjutuse või käsuna meie endi sees; käsuna, mis püüab meid panna käituma mingil kindlal viisil. Ja just selle käsu me enestes leiamegi. Moraalseaduse põhjal saame Jumalast rohkem teada kui universumit uurides. Võime järeldada, et olend teispool universumit on huvitatud meie õigest käitumisest – ausast määrgust, isetusest, julgusest, usust, aususest ja õiglusest” (6, lk. 20-24).

Kanti kateooriline imperatiiv

Sisehää nõuab, et inimene oleks moraalne olend. See on igapäevane vaba tahte olemuslik seadus, mis on meile antud *a priori* (sünnipäraselt nagu mõistuse kateooriadki) ja säilib muutumatuks ka siis, kui mitte keegi seda mitte kunagi ei järgi. See ei vaja kogemusel põhinevat kinnitust.

Ja ehkki kõlblusseadus pole kirjeldav ega seletav, vaid ettekirjutav, kohustav, on

igal inimesel valikuvabadus, kas toimida teda kohustava inimloomuse seaduse (südametunnistuse) järgi või seda mitte kuulata. Loodusseaduste puhul sellist vabadust ei ole, sest need kehtivad paratamatult, meie tahtest ja soovist olenemata.

Immanuel Kanti järgi on kõlbeline vabadus seletamatu, kuid ühtlasi kõige inimväärsem antus, millest sõltub inimese väärtus ja väärikus. Kõik väljastpoolt tulevad sundused ja moraalinõuded on inimese kõlbelist väärikust alandavad, orjameelsust ja inimese kõlbelist laostumist soodustavad. Inimeses on otsekui kaks osa: meeleline külg kogu selles paratamatus kausaalsuses (inimese bioloogiline osa, mis allub loodusseadustele nagu muu loodusk) ning vaimne osa, milles inimene on autonoomne ja vaba. Selle olemasolu on tingimuseks kateoorilisele imperatiivile, mis on absoluutne ja tingimusteta ja mis kõlbajärgmiselt:

Ma ei tohi kunagi käituda teisiti, kui ainult sellise maksimi järgi, mille suhtes ma võiksin soovida, et see saaks üldiseks seaduseks (kehtiks üldise käsuna).

Pole vaja mingit teadust ega filosoofiat, et teada, kuidas käituda, et olla aus, hea, mehine või õiglane. See teadmine on meis sünnipäraselt olemas. Seda tuleb järgida kohusetundest ja mitte ühelgi teisel põhjusel. Kateoorilisele imperatiivile on kohustus alluda igal mõistusega olendil.

Kas me kuuleme ta kõnet või ei, aga ta on olemas. Siit järeldub, et kohusetundest ajendatud toiming on moraalne toiming. Inimene ei tohiks küsida, kas sellest teost on talle endale kasu või kahju, kas ta saab tunda tänu või tänamatust. Mitte seda ei pea sa tegema, mida sa võid teha, vaid vastupidi – kuivõrd sa oled mõistlik, võid sa teha seda, mida oled kohustatud tegema.” (3, lk.457).

Inimene ja iga mõistusega olend on kui eesmärk iseeneses, aga mitte kui vahend tarbimiseks mingi teise tahte poolt.

Kanti järgi koosneb kogu tegelik moraal vaid üksiktegudest ja meil pole mingit põhjust otsida sellele üldnimetajat. „Kõigile inimestele peaks sellest piisama, et nad järgiksid praktilise mõistuse käsust – kateoorilist imperatiivi. Neile piisab, et nad oma kohust täidavad – ka siis, kui maise eluga kõik peaks lõppema.”

Tänapäev ja kõlbelised väärtused

Kõlbeliste väärtuste sisu on läbi aegade samaks jäänud. 20. sajandi autoritel polnud midagi olulist antiigist ja keskajast pärit arusaamadete juurde lisada. Enamgi – kardinaalvooruste ja teoloogiliste vooruste mitteteadmine või ignoreerimine võib meid viia suvaliste pikkade väärtusloetelude juurde (vrd Wilhem Wundt, Paul Barth, Paul Natorp, Fr. Paulsen, Peeter Põld). Milton Rokeachi instrumentaalsete väärtuste kohaselt peab kõlbeline inimene sõna otseses mõttes olema ingel, sest ta on abivalmis (teiste heaolu nimel töötav); andestav (valmis teistele andeks andma); armastav (hell, südamlilik); aus (siiras, tõetruu); edasipüüdlilik (töökas ja auahne); julge (oma tõekspidamiste eest seisev); korralik (hoolitsetud

ja puhas); kujutusvõimeline (originaalne ja loominguline); kuulekas (sõna-kuulekas, aupaklik); loogiline (järjekindel ja arukas); rõõmsameelne (muretu ja lõbus); salliv (eelarvamusteta); sõltumatu (enesekindel, iseseisev); tasakaalukas (vaoshoitud, distsiplineeritud); vaimne (haritud, intelligentne); vastutustundlik (usaldav ja kindel); viisakas (kombekas, hästikasvatatud); võimekas (asjatundlik ja toimekas).

Detailide rohkuse tõttu kipub tervikpilt kaduma. Seepärast pole imestada, et kõlbluse sisu individuaalne (mina ise) ja sotsiaalne (teised inimesed minu kõrval) pool tuleb selgemalt esile Rokeachi eelkäijate töödes.

Kirjandus

1. **Denise & Peterfreund & White.** Great Traditions in Ethics. 1998.
2. **Gulbranssen, T.** Tuuled puhuvad vaimude mäelt. Tallinn, 1992.
3. **Gusseinov, A. A., Irlits, G.** Kratkaja istorija etiki. Moskva, 1987.
4. **Hurt, J.** Elu valgus. Tallinn, 1907.
5. **Lewis, C.** Pahareti kirjapaun. Tallinn, 1987.
6. **Lewis, C.** Lihtsalt kristlus. Tallinn, 1992.
7. **Platon.** Kriton. Akadeemia, 1994, 2.
8. **Pöld, P.** Üldine kasvatusõpetus. Tartu, 1993.
9. **Schumacher, E.** Hämmeldunu teejuht. Tallinn, 1995.
10. **Thoreau, H. D.** Walden ehk elu metsas. Tallinn, 1994
11. **Waltari, M.** Johannes Angelos. Tallinn, 1996.

18

Moraal näitab teed

Haridus 2005 nr 6/7

Mis on kõlbeline arenemine? Kui arenguks nimetada kohanemist muutlike välitingimustega, on tagajärjeks lihtsalt sihitu sekeldus. Vaimne võimekus võib kasvada hilise vanaduseni, kuid see protsess on raske ja vaevanõudev. Vaimset arengut takistab laiskus ja hirm muutuste ees, vaja on ületada kalduvus säilitada asjade senine seis.

Kõik elav püüdleb selle poole, et teostada oma võimalused, realiseerida olemasolevad potentsiaalid. Seda sünnipärasest tungi sihi poole nimetatakse teleoloogiliseks printsipiks (kr.*telos* lõpp, tesotumine). Õnnelikkus seisneb inimelu täiuslikkuses, õpetas Aristoteles.

Arengu siht

Areng ilma suunata on mõeldamatu. Inimese arnegu siht on kõlbeline loomus. Aristotelese eetika on vanim teaduslik eetika, mis räägib moraalse karakteri kujunemisest, s.o. inimese kõlbelisest arenemisest. Seejuures on otsustava tähtsusega õigete harjumuste kujundamine lapse- ja noorukieas. Nii nagu puudulik või üleliigne treening hävitab jõu ja liigkülluslik või vähene söök tervise, on ka vapuse, tasakaalukuse jt. vourustega – liialdus ja puudulikkus mõjuvad hävitavalt. Igasugune loomutäius on valiku tulemus- võimed ja tunded on looduse poolt antud ja halbadeks me looduse poolest ei muutu. Valik paistab vabatahtlikuna, kuid see pole päris sama asi:” Nii lastele kui ka loomadele on vabatahtlikkus ühiseks omaduseks, valik aga mitte. Tegutsemist hetke mõjul võime nimetada küll vabatahtlikuks, kuid mitte valikust tulenevaks. Need, kes räägivad valikust kui himust, vihast, soovist või mingist arvamusest, ei näi õigesti mõtlevat. Valik ei kuulu ju neile, kes loogiliselt ei arutle, küll aga kuulub himu ja viha. Ohjeldamatu inimene tegutseb küll himustades, kuid mitte valikut tehes ja mitte himude mõjul. Himu vastandub valikule, himu himule mitte.” (1, lk.51)

Vabatahtlikult rikutud

Ütlus, et keegi pole vabatahtlikult paheline, ei ole õige, sest rikutud loomus on vabatahtlik- igauhe puhul teevad ju toimingud inimese selliseks, nagu ta on. Nii nagu ei sa kivist kinni haarata, kes on selle minema visanud, ehkki oli tema enda võimuses see lendu lasta, nii oli ka ebaõiglasel ja ohjeldamatul inimesel võimalus mitte saada selliseks.

Nagu loomutäius on vabatahtlik, on seda ka igasugune pahelisus. Eksida võib mitmel viisil, sest pahe on piiritu, hüve aga kindlapiiriline – õigesuunaline on ju vaid teatud tegevusviis. Seepärast ongi esimene valik kerge ja teine raske. Kui keegi on tõeliselt omandanud kõlbluse, tuelb see esile igas olukorras: näiteks arukus, sõprus, julgus, emesevalitsemine, õiglus on jutkui siduvad tegijad inimese tegevustes läbi elu.

Virtuism

Aristotelese õpetuse nüüdisaegne interpretatsioon on virtuism. MacIntyre analüüsib raamatus „After Virtue” (1981) inimõtte eetikaotsinguid antiigist meie ajani. Väljapaistvad filosoofid on läbi aegade kogunud, analüüsinud, sünteesinud ning talletanud tarkust, mis võiks järeltulijaid nende otsinguis aidata. MacIntyre põhjaliku analüüsi tulemiks on tõdemus, et ei ole selgemat õpetust kui Aristotelese vooruste õpetus.

MacIntyrel on palju järgijaid ning virtuism on väga suure kandepinnaga õpetus. Virtuismi interpretatsioonis on Aristotelese teooria keskne mõte see, et inimesel on olemuslik loomus ja tema eksistentsil olemuslik siht või mõte (*telos*). Inimese ülesanne, tema elu mõte on nii mõistuse, kui ka moraalsete vooruste harjutamisega teostada iseend, aktualiseerida oma potentsiaalid. Aristotellik moraalanalüüs käsitab inimest sellisena, nagu ta on ehk milline on tavaliselt tegutsev inimene; ja sellisena, nagu ta võiks olla, kui teostuks – eetika juhtimisel- tema olemuslik loomus.

Kui hüljatakse mõte, et inimesel on siht või eriline ülesanne, jätab eetika kõrvale olulise osa oma uurimisainest ega ole võimeline aitama inimest siirduda olemasolevast eksistentsist tõelise eesmärgini. Kui inimese olemuslik osa elimineeritakse, ja *telose* mõiste hüljatakse, on tagajärg ebaselgus. Moraalikäsud kuuluvad algselt süsteemi, kus nende mõte oli parandada ja kasvatada inimloomust, seega pole nad väljaspool süsteemi enam mõistetavad ega põhjendatavad.

Tappa inimloomust

Skeptiline ja modernne mõte tappis arusaama inimloomusest sellisena, nagu see võiks olla, kui aktualiseeruks tema *telos*. Meie ajal on järel veel vaid moraali keel ja näilisus, eetika terviklik sisu on suurelt osalt hajunud ja hävitatud. Alles see-

järel, kui leitakse uuesti üles mõte, et „ inimesel on olemus, mis määrab tema tõelise sihi”, õpitakse mõistma moraali teooriat ja selle tarvitamist.

Sündis lõhe „on” ja „peaks” vahel. Virtuismi väitel Aristotelese eetikas seda pole. Mis on inimesele omane siht või *telos*? Milliseid voorusi või oskusi, milliseid võimeid tarvitatakse selleks, et inimesele olemuslikku sihti teostada? MacIntyre vastan nii: „Inimene olla tähendab täita erinevaid rolle- pereliikme, rahvuse esindaja, filosoofi, sõduri, Jumala teenijana. Siis aga, kui inimesest mõeldakse kui indiviidist, enne rolle ja neist lahus, lakkab inimene olemast funktsionaalne mõiste.”

Sund surematusele

Inimese eesmärk on *eudaimonia* (õnnelikkus) ja voorus on selline omadus või aktiivsus, mis edendab eesmärgi saavutamist ja mille puudumine takistab õnnelikkust. Ometi pole voorused vaid eesmärgi saavutamise vahendid, vaid õnnelikkus moodustubki suures osas neist. Vooruste viljelemine ongi täiuslik inimelu oma parimas vormis, mitte ainult ettevalmistavad harjutused õnne saavutamiseks. Vooruslik tegevus on võimalik vaid ühiskonnas. Voorused ei liitu isiklike soovide ja nende rahuldamisega, vaid on olulised ühiskondlikus tegevuses. Kõikide vooruste harjutamine eeldab, et inimene leiab oma koha ühiskonnas ja täidab endale võetud ülesandeid ja rolle ausalt.

Kõlbline areng tähendab Aristotelese järgi oma potentsiaali, loomupäraste algete väljaarendamist ning oma rollide/endale võetud kohustuste ausat täitmist. Looduslikule loomusele, mis on sarnane loomadega, peame ehitama uue, teistlaadse loomuse, mis on omane vaid inimestele. See tähendab kõlblist ja mõistuselisel täiustumist. Kui küsida, miks on inimese loomuses sund täiuslikkusele (teleoloogiline printsiip) ja sellega kaasnevale õnnelikkusele, on Aristotelese vastus lihtne: just see osa inimesest on surematu.

Usaegsed kõlblise arengu astmed

Inimeseks saamine ei ole sündimisega garanteeritud- see on pelgalt võimalus. „Inimene ollakse alles siis, kui ennast selleks tehakse” (7, lk.39).

„Mis on inimese fundamentaalne saladus ja probleem? See on kahesus, pinge kahe pooluse vahel, inimese ülesanne on neid pooluseid võrdsustada või tasa-kaalus hoida. Ühelt poolt on inimene indiviid, üksik, kindel isik, kõigi teistega äravahetamatu, erakordne, ainulaadne, ainult ja üksnes endasarnane. Tema ülesanne on olla iseendaga identne ja selleks jääda. Loonade ja taimedega on teisiti: üksik lammas – või mis tahes looma loomaliik- ei ole indiviid, vaid eksemplar. Üht lammast võib teisega segi ajada, teisega asendada, teises korrata. Üksikud lambad on „lamba” liigi või mõiste omamoodi koopiad. Aga inimene on indiviid. Ta on sõna otseses mõttes asendamatu” (2, lk.31-32).

Ometi on iga inimene ka inimese kui liigi esindaja. Iga inimene alustab algusest ning peab oma individuaalses eripäras teostama üldinimlikku. Inimene sõltub ühiskonnast: ideaalidest, väärtustest, käitumisharjumistest, hinnangutest ja hoiakutest üksteise suhtes. Inimene saab olla inimene sõna toeses mõttes vaid siis, kui üldinimliku ja individuaalsuse ühtsus on autentsel kujul olemas.

Kodanlase eluviis

„Kui inimene ei saa endaga identseks, hukutab teda vahetu tegelikkus/kaos: ta ei ole tema ise, vaid üks lüli masinavärgis, kes elab organisatsioonisunduses, arvanusteterroris, sotsiaalses kadeduses ja kuritarvitustes. Selle läbinägemine nõuab mõtletegevust, aga tüüpiline kiirustav, ekstravertne ja iseteadlik inimene-kodanlane- kujutleb, et ta on ise oma elu peremees. Aimamata, et on tingimusteta ja täielikult ühiskonna ja selle kultuuri produkt ning et tema näilisel vabad otsustused ja valikud ei ole tegelikult tema enda omad. Veendumus, et ta on iseenda peremees, on illusioon. Tegelikult sõltub ta välistest oludest: kui need näivad headena, on tal mõnus ja ta tunneb elust rõõmu; kui tulevad tagasilöögid ja õnnetused, pole tal millelegi toetuda, sest ta sõltub oludest. Olla sellisel moel sõltuv oludest tähendab elada meeleheitel:” tema eluvaade on täiesti vastupidine sellele, mis elu tegelikult on. Ta usub, et see on tähtis; see on aga tähtsusetu. Ta usub, et on ise, kes ainuisikuliselt langetab otsuseid ja teeb tegusid; tegelikult pole ta iseenesest mitte midagi, üksnes anonüümsete jõudude mängu lõpp-produkt” (7, lk. 52).

Alguses elame kõik nii. Kierkegaard ei kahtle, et enamik jääb nii elama oma päevade lõpuni. Mis saab aga kodanlasest siis, kui ta oma enesepettuse avastab? Kierkegaardi vastus on – satub tõsiselt meeleheitesse.

Esteetiku eluviis

Meeleheide võib inimest tabada keset igapäevast kiirustamist või üldse tegeliku põhjuse ta. Selline kriitiline hetk on omamoodi võtmepositsioon: selle võib endalt maha raputada ja elu taas käsile võtta või tõepoolest peatuda ja hakata oma elu revideerima. Kierkegaardi arvates saab viimasel juhul inimesest esteet.

„Esteet on inimene, kes teadlikult pühendub elu rõõmudele ja ilu nautimisele. Ta suhtub ellu samamoodi kui teatrietendusse: ajaviiteks esineb mitmesugustes rollides ning üritab iga rolli laitmatult mängida- ning millal tahes katkestada täielikult ja ühekorraga, süüme piinu tundmata. Taotlus on nautida elu, võtta parimat, otsida rõõme ja vältida tülinat. Ja kui elamused hetkeks lakkavad, on asmel äng ja igavus. Esteet leiab, et elu on fars ning seda tõsiselt võtta oleks naeruväärne. Ta ei pühendu teadlikult millelegi; on teadlikult ilma huvita, põhimõtteline logeja. Kui tavaline inimene tegeleb iga päev vlikutega, (ehkki see on silmape-

te, sest tegelikult valivad tema eest anonüümised jõud, olud), siis esteet on saanud aru, et valik ei vii kuhugi- see on tühja tuule tallamine. Ükskõik, mida valida, on tagajärjed ühesugused. Ja kui tagajärjeks on kahetsus valiku sooritamise üle, on sellest järelduv tarkusetera see, et tuleb jätta valimata: „Abiellu, ja sa kahetsed; ära abiellu, ja sa kahetsed; ükskõik, kas sa abiellud või ei abiellu, hakkad sa mõlemal juhul kahetsema „(7, lk.67).

Esteetiline ellusuhtumine on ebamoraalne. Esteet ei tahagi normaalne olla. Ta mõtleb teistes kategooriates, elab teisel tasandil,- rafineeritud elukunstnik, kes ei seo emd ühegi kestva vahekorraga, ei võta mingeid kohustusi, heidab nalja tõsieluinimeste argiagarate askelduste üle. Tal ei ole sõpru, kuid hulk tuttavaid. Kierkegaardi arvates on oluline anda esteedile endale sõnaja lasta tal kirjeldada oma elu ja meeleolusid nii tõepäraselt, kui suudab. Säärasel viisil saab lugeja tema ellu sisse elada, seda mõttes kogeda ja avastada, et niisugune elu lõpeb egoismis ja tühjuses- elu on mõttetu. (3, lk. 27-28).

Eetiku eluviis

Ükski inimene ei saa oma elu alustada eetikuna, sest eetikuks saadakse. Ei õnnestu lihtsalt „ ühel pühapäeva ennelõunal ennast eetikuks muuta; protsess võib toimuda vaid teatud tingimustel. Inimene peab olema äärmuseni viidud; ta peab olema läbi näinud elu lõputu tühjuse; ta peab olema välja jõudnud tingimusteta meeleheiteni; teisisõnu- ta peab olema esteet” (7, lk.98).

Kierkegaard kirjeldab eetiku elu kui tubli ja kohusetruu majaperemehe oma. Tavalisest heast kodanikust erinevalt on ta teinud valiku tõsiselt ja innuga ning jääb oma valiku juurde kindlaks. Kui esteet imetleb noori neide, väidab eetik, et abikaasa ja ema on poeetilised: naine on pruudina ilusam kui neiuna, emana ilusam kui pruudina ning abikaasa ja emana on ta täiuse tipul, muutudes aastatega aina ilusamaks (3, lk.30).

Inimesel on võimalus valida, missugusele eluviisile oma olelus rajada. Keegi teine ei saa tema eest otsustada, mida tähendab olla inimene: võtmesõna on *vali-ma*. Eetilise nõudega- sul peab olema julgust iseend valida ja seoses sellega tahta olla ise- võetakse ühtlasi omaks vastutus enda eest. Eetiline elamisviis on teatud olulisel punktil religioosne. Eetiline eksistents tähtsustab järjepidevust, ühele ja samale truudus jäämist. Toetudes igavesele jõule oma selja taga, on elu üksikud hetked täitunud igaviku enesega ja eetik võib nendes rahu leida just seetõttu, et need ikka ja jälle korduvad. Eetiline olelus on võimalik üksnes tänu kordamisele (7, lk. 123).

Eetikut iseloomustab sõna kohustus. Iga inimese kohustus on abielluda ja pere soetada; omada tööd, kutsumust, leivateenistust, sõpru ja olla ühiskondlikult tegev. Kohustus käsib rõõmsal meelel elada tavalist, üldinimlikku elu. Elu ülilm siht on täielik tavapärasus, tunda igapäevase töö õnnistust ja rõõmu maailmas

eksisteerimise üle koos pere ja sõprade ringiga. Eri kohustuste kokkupõrke puhul tuleb täita tähtsamat (näiteks riigimehe kohustus isakohustuse ees). Eetik ei suuda oma ideaalide tasemel püsida. Eetilise ideaali garantii on Absoluut ja vastamisi Temaga pole inimesel kunagi õigus.

Religioosne eluviis

Kiekegaard on veendunud, et ehtne ja õige inimelu elamise viis on religioosne. Usk ei ole müstiline ega irratsionaalne, vaid pigem superratsionaalne. See tähendab, et tuleb minna väljapoole mõistust ja sooritada „usuhüpe” (*leap of faith*), sest pole mingeid universaalseid reegleid, mis meid võiksid juhatada. Palgest palgesse Absoluudiga on inimene absoluutselt üksi (2, lk. 193).

Religioosse eluviisi alus on *süü* mõiste. Kodanlase jaoks on süü vaid sõnakõlks: ta saab end sellest vabaks osta, asja heastada, tahvi maksta või vanglakaristust kanda ning sellega on tema süü otsekui pühitud- võib jätkata sealt, kus pooleli jäi. Eetik tõmbab endale süüs siis, kui valib hea asemel kurja. Kord tehtud kurja saab taas heaks teha. Religioosse ellusuhtumise puhule ei vaadleda süüd kui suhet kahe inimese vahel, kus üks on eksinud teise vastu; tavaliselt on süü ikka mõlemapoolne ning lõppkokkuvõttes võimatu mõista. Kui aga sellesse suhtesse on kaasatud Absoluut, on süüle alus rajatud. Kuid mitte kui süü teise inimese, vaid süü Jumala ees- seega religioosse mõistena. Kierkegaard tõdeb: oluline on panna tähele, et religioosne ei asenda ega suru eetilist maha, vaid loob sellele aluse.

Religioosne usk on alati usk absurdi jõul. Ratsionaalselt paistab usk jamana, sest usk on see, mis „võtab ohjad”, kui mõistus on jõudnud oma piirini. Absoluut asub teispool mõistuse piiri. Usk Jumala jõul tähistab hoiakut või enda suhestust või olemasolemise viisi, eksistentsi vormi. Jumal on see võimalus, mis on alles, kui enam mingit võimalust ei ole.

Religioosne eluviis sisaldab implitsiitselt teatavat kahesust: tuleb elada korraga nii suhtes maailmaga kui ka suhtes Absoluudiga. Oluline on pidada silmas, et religioosne dimensioon ei asenda ega hüvita eetilist elu:” Religioosne eksiteerib vaid selleks, et võimaldada elada tavalist elu, päevast päeva, sellel kohal ühiskonnas, mis juba kord on kätte jagatud” (7, lk.139). Religioosne elu võtmesõna on *rõõm*. Rõõm on käesolev aeg kogu rõhuga sõnadel *käesolev aeg*. Meeleheide elus seisneb muredes ja kannatustes ning just need võidab religioosne eluviis. Mitte selle kaudu, et see kaotab mured, vaid antakse võimalus võtta nende suhtes teistsugune hoiak. Elu, niisugune kui ta minu jaoks on, on mulle jumalast kingitud ja seetõttu kehtib ka otsus, et see on absoluutselt ja muutumatult hea (7, lk. 178).

Wilberi kõiksuse teooria

Nüüdisaja integeeritud teooria inimese arengustaadiumidest esitab Ken Wilber „Kõiksuse teorias”, kus analüüsitakse kolme arengustaadiumi, mis on üsna ühtsed kõigile arenguvormidele. Nimetused võivad olla erinevad- prekonventsionaalne, konventsionaalne ja postkonventsionaalne; egokeskne, ühiskonnakeskne ja maailmakeskne või „mina”, „meie” ja „kõik meie”-, kuis sisu jääb samaks (8, lk. 38).

Isekas ehk prekonventsionaalse staadiumis pole imik/väikelaps veel sotsialiseerunud ja konventsionaalseid rolle ning reegleid ära õppinud. Ta ei suuda veel teiste rolle võtta ega tõelist kaastunnet ja hoolitsust arendama hakata, on egokeskne ja isekas. Väikelaste tunded ja moraal on tugevasti keskendunud omaenese impulssidele, füsioloogilistele vajadustele ja instinktidele. Kuuenda-seitsmenda eluaasta paiku toimub teadvuses järsk murrang- laps hakkab suutma asuda tesie isimese rolli. Kui viieaastane ei suuda ennast teie asemele kujutada, olukorda teie seisukohast vaadelda, muutub see kõik, kui hakkab esile kerkima võime asetuda teiste inimeste rolli. Seda nimetatakse üleminekuks isekast staadiumist hoolitsevasse.

Hoolitsev ehk konventsionaalne staadium kestab harilikult seitsmenda eluaastast noorukieani ja tähendab grupile (perekonnale, sõpradele, hõimule, rahvusele) keskendumist. Väike laps astub omaenese piiratud perspektiivist välja ning hakkab jagama teiste vaateid ja perspektiive. Ta on äärmiselt konformistlik, allub kergesti kaaslaste survele ja grupi domineerimisele. Ta on liikunud „mina” juurest „meieni”, vabanedes egokesksusest.

Universaalse hoolitsuse, õigluse ja aususe staadium kahandab järjekordselt ja märkimisväärselt egokesksust. Mis on õige ja õiglane mitte ainult minu, minu hõimu või riigi, vaid kõigi inimeste jaoks, vaatamata rassile, religioonile soole, usule? Noorukist võib saada tuline idealist, kes võitleb õigluse eest ja püüab maailma pahupidi pöörata. Iga arengustaadiumiga kaasneb nartsissismi vähenemine ja teadvuse kasvamine, st. sügavamate ja laiemate perspektiivide arvestamise võime suurenemine (8, lk. 38-41).

Inimene muutub ja teiseneb kogu elu. Kuigi võib tunduda, et pikkuse ja tugevuse lisandudes saame jurde ka tarkust ja mõistmist, on võimalik rääkida taandarengust psüühilises plaanis.

Võimalus taandarenguks

Uku Masing toob näiteks mantelloomad, kes vastseina on peaaegu kalad, neil on chorda ja saba. „Aga siis jäävad nad kuskul istuma ja kasvavad kokku oma alusega- istuvad, söövad ja kasvavad, sarnanedes lõpiks kokkuseotud kotisuuga. Sama võib täheldada inimeste juures: koolilaste hulgast annab otsida sääraseid, kes pole milleski „lootustäratavad”, aga paarkümmend aastat hiljem on juba

väga vähe neid, kes midagi teevad. Enamik on asunud paigale, piirdub söömise, magamise ja paljunemisega, ainult üksikud „ujuvad” ringi ning elavad vastavalt järgmisele arengufaasile.” Nii nagu looduses on mitmeid elusoendeid, kes oma elu jooksul taandarenevad ning sel kombel muutuvad ebatäiuslikemateks, nii ka inimlik noorloom seisab kuidagimoodi kõrgemal arenguastmel kui täiskasvanud loom, sest noorloom mõtleb, täiskasvanu aga elab kindlas süsteemis ning tahab võimalikult vähe mõelda” kirjutab Uku Masing (5).

Kokkuvõtlikult: nii kaua, kui arengut/kasvanist võtta liikumisena mingi seletamatu täiuslikkuse poole, võib elada, lootes tulevikule. Kui aga arenguks nimetada kohanemist muutlike välistingimustega, on universum üksainus sihitu sekeldus (6, lk.152).

Kirjandus

1. **Aristoteles.** Nikomachose eetika. Tallinn, 1996.
2. Great tradition in Ethics. Edited by Denise & Peterfreud & White. London, New York, Sidney, 1998.
3. **Kierkegaard S.** Kartus ja värin. Meeliülendavad kõned. Tallinn, 1998.
4. **MacIntyre J.** After virtue. London, 1981.
5. **Masing U.** Religioon kultuuriloos- Eesti Evangeelne Luterlik Kirik, 1989.
6. **Paul T.** Maise matka poolel teel. Tallinn, 1996.
7. **Slok J.** Kierkegaardi maailm. Tallinn, 2000.
8. **Wilber K.** Kõiksuse teooria. Tallinn, 2003.

19

Kuidas võetakse väärtusi omaks

Haridus 2006/7-8

Väärtustada saab vaid hinnangulise tegevuse kaudu. Kui me jõuame tunnetusprotsessis tõdemuseni, missugused on asjad, nähtused, sündmused, nii nagu nad on, siis samaaegselt kulgev hindamisprotsess annab samadele asjadele meie jaoks tähenduse.

Psühholoogid nimetavad tunnetuse meid huvitava aspekti afektiivseks ehk emotsionaalseks:

psüühilised protsessid pole ainult tunnetuslikud, vaid ka afektiivsed, emotsionaal-tahtelised. Nad väljendavad mitte ainult teadmisi nähtustest, vaid ka suhtumise neisse. Tunnetus sisaldab alati kas vähemal või rohkemal määral kahe vastandliku komponendi ühtsust: teadmised ja suhtumine, intellektuaalne ja afektiivne.

Isiksuslik mõte on mõiste, mis näitab nähtuse tähendust konkreetse isiksuse jaoks. Sotsioloogid ja sotsiaalpsühholoogid kasutavad *attitude* mõistet (otsetõlkes ' suhtumine, hoiak'). Isiksuse diapositsiooniline struktuur püüab suhtumise astmestada: madalaim aste on elementaarsed fikseeritud hoiakud (seadumused), sellest kõrgem on sotsiaalsete hoiakute süsteem, järgneb üldine huvide suunduse tasand ning kõrgeim - väärtusorientatsiooniline tasand. Kokkuvõtvalt võime tõdeda, et nimetagem protsessi, mille tulemusena toimub väärtustamine, kuidas tahes, tegemist on alati subjekti hinnangulise tegevusega .

Hinnangulise tegevuse vormid

Emotsioonid

Emotsioonid on hinnangulise tegevuse (hindamise) kõige esmane, vahetu ja spontaanne vorm. Emotsioonide tekkeks hädavajalikud ja küllaldased alati ja ainult kaks faktorit (kõik muud faktorid võivad põhjustada vaid emotsioonide variatiivsust):

- vajadus (tarve)
- selle vajaduse rahuldamise tõenäosus (võimalikkus).

Emotsioone võime määratleda kui aktuaalse vajaduse ja selle rahuldamise võima-

likkuse peegeldust (tunnetust), millele antakse hinnang kas geneetilise või varasema individuaalse kogemuse alusel. See tähendab, et emotsioonid on oma loomult hinnangulised. Ja kuigi nimetatakse veel emotsioonide ümberlülitavat, kinnistavat ja kompenseerivat funktsiooni, on meil siiani kõige rohkem tähelepanu juhitud just viimasele. See tähendab emotsioonide teket ja vajadust situatsioonides, kus informatsiooni jääb väheks. Põhjust emotsioonide õiget tähendust alahinnata on andnud ka see, et paljud juhtivad filosoofid (M. Kagan, N. Drobnitski) on ikka ja jälle rõhutanud: teaduslik tunnetus on kõrgeim tunnetuse aste, emotsioonid näitavad vaid seda, et me pole argimõistuse tasandilt kõrgemale tõusnud. Ehk teisisõnu - emotsioonid näitavad meie tunnetuse piiratust, küündimatust. Ilmselt on niisuguste väidete aeg lõppenud, üha enam tunnistatakse teadust kui vaid üht maailma tunnetamise vahendit, mis ei ole kunstilise ja religioosse tunnetuse suhtes midagi ülimalt, vaid mis on üks võimalus teiste seas.

Kui väärtustamine on võimalik vaid hinnangulise tegevuse kaudu ning emotsioonid on hinnangulise tegevuse esmane vorm, siis on selge, et väärtustamine ei ole võimalik ilma emotsioonideta. Emotsioone ei tohi samastada endast väljaminekuga, seisundiga, mis ei allu mõistuse kontrollile (afektid, tungid, ihad). Emotsioonid on eelkõige sisemine läbielamine, kaasaelamine, omaksvõtmine või ärapõlgamine. Emotsioone taunides ja neist igal juhul hoiduda püüdes võime küll teada saada uusi fakte, omandada uusi oskusi, kuid need jäävad meile surnud, tähenduseta faktideks.

Verbaalne hindamine

Verbaalsed ehk sõnalised hindamise vormid on teine suur alarühm. Hinnang võib sisalduda sõnas eneses (hea, halb), aga ka sufiksiste süsteemis (kui näiteks "mees" on hinnangust vaba, siis "mehike" enam mitte). Keele hinnanguline külg väljendub selgelt epiteetidest, võrdlustest, metafooridest, hüperboolidest jne. Verbaalse hinnanguvormi põhiühik on lause, otsustus.

Eraldamaks hindamist sellest, mis pole hindamine, soovitatakse kirjeldamise-*hindamise* vastandamist. Deskriptiivsed, kirjeldavad laused (neid nimetatakse ka informatiivseteks, faktilisteks, tunnetuslikeks) vastandatakse hinnangulistele lausetele. Hinnangulised laused räägivad sellest, mida inimene peab väärtuslikeks, mida peab halvaks ja mille suhtes on ükskõikne.

Mitteverbaalsed hinnanguvormid

Mitteverbaalsed ehk käitumuslikud hinnanguvormide hulka kuuluvad intonatsioon, poos, vaade, žestid, miimika, liigutused, aga ka ruumilise distantsi valimine hinnangu väljendajana. Igasuguse konkreetse tegevuse, asja, nähtuse jms. juures on käitumuslikuks hinnanguvormiks ka olemasolevad tingimused ja vahendid, mis eraldatakse tegevuse sooritamiseks ning materiaalne ja moraalne tasustamine tegevuste tulemuste alusel.

Internaliseerimine

Väärtuste omaksvõtmise protsessi nimetatakse mitmeti: sotsialiseerimine, interioriseerimine, internaliseerimine. Sisuliselt tähendab see sotsiaalse kogemuse muutmist inimese sisemise regulatsioonimehhanismi elemendiks, isikuse aktiivsust ja tegutsemist mõjutavaks jõuks. Kuidas see protsess toimub, selle kohta on esitatud erinevaid teaduslikke teooriaid. Pedagoogikateadlaste arvates võib seda probleemi käsitleda kahest lähtekohast. Esimest väljendatakse järgmise ahela näol:

TEADMISED— VEENDUMUSED—KÄITUMINE—HARJUMUSED

Muidugi võib ka siin esineda lahknevusi rõhuasetuses - missugust ahela lüli pidada kõige olulisemaks -, ometi on kõigi erinevuste juures ühendavaks jooneks teadmiste ja teadvustatuse ning emotsionaalse läbielamise ja käitumusliku komponendi rõhutamine.

Teise lähtekoha esindajad vaatlevad internaliseerimist kui aktiivses tegutsemises uute vajaduste ja motiivide tekkimist:

MOTIIV → EESMÄRGIPÄRANE TEGUTSEMINE → UUED MOTIIVID

Kumb lähtekoht on õige? Kõigepealt öelgem, et vaatamata arvukatele uurimustele pole osatud anda selget vastust küsimusele - mida omaks võetakse (internaliseeritakse) ja kuidas see protsess toimub. Kasutatakse erinevaid mõisteid, ühest tõlgendust neil sageli pole, mistõttu iga uurija võib anda ühele või teisele mõistele oma sisu. Nii tulebki välja, et on põhjalikke uuringuid motiivide, eesmärkide, tegevuse, veendumuste, harjumuste, teadmiste, emotsioonide jms. kohta, ent tervikpilt puudub.

Leedu professor B. Bitinas on internaliseerimisprotsessi mõistmisel lähtunud V. Jadovi dispositsiooniteooriast. Ta vaatleb samaaegselt nii vajadusi kui situatsiooni (tingimusi), kus vajaduste rahuldamine toimub. Ometi on ka tema pakutud lahendust keeruline jälgida, sest ta on ühele ja samale mõistele andnud mitu erinevat sisu. Näiteks on hoiakud (ustanovka) internaliseerimise vormideks (teadvustamata vorm); samal ajal on nad ka sisemisteks determinantideks, s.o. tegelikeks motiivideks; ka on nad internaliseerimise tulemuslikkuse põhifaktoriteks. Erinevates teooriates kasutatud põhimõisted on järgmised: *vajadused, hoiakud, veendumused, teadmised, situatsioon, emotsioonid, suhtumine, positsioon, väärtusorientatsioon*.

V. Jadovi järgi saab vajadusest ja situatsioonist lähtuvalt eraldada kolm dispositsioonilist struktuuri:

esimesel tasandil on fikseeritud hoiakud, mis moodustuvad bioloogilistest vajadustest esemelises situatsioonis;

teisel tasandil on sotsiaalsed hoiakud (*attitude*), mis moodustuvad sotsiaalse vajaduste ja vastava situatsiooni koosmõjul, näidates nii kognitiivset, emotsionaalset kui ka käitumuslikku reageerimisvalmidust (positiivset, negatiivset, neutraalset);

kõige kõrgem tasand on väärtuste orientatsiooni tasand - see on kõrgemate sotsiaalsete vajaduste ja tegevuse üldiste sotsiaalsete tingimuste koostöö tulemus. Internaliseerimisprotsessis võibki analüüsi lähtealuseks võtta vajaduste ja situatsiooni koosmõju, millest tulenevalt saaksime hoiakud (esimene tasand), suhtumised (*attitude* - teine tasand) ja väärtuste orientatsiooni (veendumused, positsioon - kolmas tasand). Kõiki kolme tasandit võime iseloomustada ka üheainsa sõnaga - kogemused. Ent kogemused saadakse mitte üksnes isiklike läbielamiste kaudu - kogemusi ja hoiakuid võib omandada teadmiste kaudu.

Teisipidi on teadmised seotud vajadustega - uued vajadused tekivad ikka vaid siis, kui mingid uued teadmised seostuvad mingi konkreetse tegevusega.

Emotsioonid seostuvad situatsiooniga, selle emotsionaalse läbielamisega. Juba L. Võgotskist alates tunnistatakse psühholoogias niisugust mõistet nagu sotsiaalne situatsioon, kusjuures selle situatsiooni *uurimisühik* on läbielamine või afektiivne suhtumine keskkonda.

Emotsionaalne, afektiivne suhtumine ei tähenda aga omakorda mitte seda, kuidas inimene mõistab, teab antud situatsiooni, vaid seda, millise hinnangu ta langetab, kuidas ta hindab situatsiooni.

Püüame nüüd lühidalt vastata eespool esitatud küsimusele - *mida internaliseerimisprotsessis omandatakse?*

Vastus on: välised väärtused muudetakse sisemisteks väärtusteks.

Kõige üldistatumalt võib välisteks väärtusteks pidada ühiskonnas käibivaid norme, ideaale, tavasid. Institutsionaalsel tasandil on väärtusteks tegevuste eesmärgid. Normid, tavad, ideaalid, eesmärgid peavad muutuma inimeste vajadusteks, hoiakuteks, veendumusteks, väärtusorientatsiooniks.

Teine küsimus: *kuidas see protsess toimub?* Kui me eespool püüdsime näidata selle protsessi põhimõistete vahelisi seoseid, siis lisada tuleb järgmine oluline mõte: ühiskond peab ühed või teised nähtused, protsessid enne ise väärtustama (neile väärtuse omistama), alles siis saab taotleda, et inimene need omaks võtab.

4-E : väärtuste omaksvõtmise viis

Lapsel ei ole kaasasündinud suhtumisi ja kindlaid väärtusi. Need omandab ta elu jooksul. Lapse väärtuste omandamise viisi on tähistatud nelja E-ga:

Exhortation

Example

Expectation

Experience

Esimene E tähendab, et täiskasvanud räägivad lapsele, mis on hea ja mis on paha, et nad nõuavad lapselt nii- või teistsugust käitumist, et nad juhendavad lapsi elama kindlate normide ja standardite järgi. Lapseiga on väga vastuvõtlik kindlatele ja täpsetele korraldustele ja reeglitele.

Teise E järgi omandab laps väärtusi jäljendamise teel. Ta näeb teatud käitumist ja jäljendab seda. Mõju on seda tugevam, mida positiivsem on lapse suhtumine jäljendatavasse.

Kolmas E tähendab ootusi ja vastutegutsemist. Laps, keda koheldakse kui väarikat inimest, tavaliselt ongi enesest lugupidav. Teistsugusel kohtlemisel tunnetaks ta ka ise enda armetus.

Neljas E on isiklik kogemus (*learning by doing*). Lapse praktilisel ja aktiivsel tegutsemisel on väärtuste omandamisel hindamatu tähtsus.

Väärtuste omaksvõtmine kasvatusel

Neli E-d näitavad kõige üldisema tee, missugusel viisil laps väärtusi omandab. Need väljendavad nii stiihilist kui ka eesmärgistatud mõju. Kasvatust kui sihipärrast, eesmärgistatud välist mõjutamist võib analüüsida mitmel viisil.

Väärtuste selginemine (*values clarification*).

Kooli ja õpetaja osa nähakse selles, et nad aitaksid lapsel selgusele jõuda oma väärtustes. Aluseks on I. Rathsi uurimus, milles autor leidis, et õpilased, kelle väärtushinnangud pole selged või puuduvad, on apaatsed, heitlevad ja on püsimatud. Sisemisele segadusele vastavalt katsetavad nad erinevaid käitumisviise ning on ümbritsevatega konfliktis. Tegevused, milles väärtused selginevad, võivad olla väga erinevad (õppe- ja huvitegevused, mängud). Erinevates tegevustes teevad lapsed valikuid, avastavad, mida nad usuvad ja hindavad. Tegevustes ilmnevad väärtused. Õpetaja peaks jääma enam-vähem kõrvalseisjaks, ta peaks andma lastele tegutsemisvõimaluse, soodustades sellega väärtuste selginemist. Õpetaja ei tohi halvustada lapse arusaamu ka siis, kui tema enda omad on sootuks teistsugused. Tahaksin siinkohal tõmmata paralleele C. Rogersi lapsekeskse teraapiaga, mille mõte on selles, et ümbritsevate soe, empaatiline, aktsepteeriv suhtumine lapse mõtetesse ja hinnangutesse lubab lapsel ilma valveloleku ja hirmuta selgusele jõuda oma mõtetes ja tunnetes, oma probleemides ja otsingutes. Väärtuste selginemise kontseptsioon tugineb väljakujunenud arusaamale sellest, mis on väärtused. Väärtuse testimise üldtunnustatud kriteeriumid on järgmised:

- väärtus on see, mis on inimese poolt valitud
- valik peab olema vabatahtlik
- valida peab saama alternatiivide hulgast
- valik on inimesele kallis
- valiku on inimene avalikult tunnustanud
- valik ei ole ühekordne ja juhuslik, vaid regulaarne.

Selline kuueastmeline test annab võimaluse kindlaks teha ühe või teise väärtuse omandamist (Encyclopedia 1988)

Väärtuste analüüs (*values analysis*).

Toome näitena J. Fraenkeli seitsmeastmelise õpetuse:

- lähtekohtade, s.t.dilemmade mõistmine
- eri lahenduste, s.t. alternatiivide mõistmine
- alternatiivide oletatavate tagajärgede mõistmine
- lühema- ja pikemaajaliste tagajärgede ettenägemine
- kõigi alternatiivsete tagajärgede võrdlemine
- otsuse langetamine
- tegutsemisplaani koostamine.

Tunnetusmehhanismide, eelkõige mõtlemismehhanismide arengu stimuleerimine.

Aluseks on mõte, et väärtustest arusaamise võtmeks on lapse ebamugavus dilemmade ees. Kõrgem tase saavutatakse vaid siis, kui nähakse vaeva, maadeldakse väärtusotsustustega. Õpetaja ülesanne on tekitada dilemma ja ärgitada diskussioone, sundides sellega last leidma vastuseid küsimustele, missugune on õige tegutsemisviis ja miks. Laps ei ole häiritud, kuuldes madalama taseme arutlusi, küll aga positiivselt, stimuleerivalt häiritud, kuuldes kõrgema taseme arutlusi. Tulemuseks on, et laps tõmmatakse mõtlemise keerukamate struktuuride juurde.

Väärtuste kogumine (*set-of-values Approach*).

See õpetamisviis on erinev eelnevaist. See pole piiratud kindla metodoloogiaga ega protseduurireeglitega. Laste tööd ja tegemised on korraldatud nii, et igapäevase koolikogemusega kaasnevad ka kindlad väärtused - need, mida täiskasvanute maailm tahab noortele edasi anda. Siinjuures peaks rääkima eelkõige sellistest üldinimlikest väärtustest nagu austus töö vastu, teiste inimestega arvestamine, eneseaustus, julgus, lahkus jms. Väärtused on tavaliselt "peidetud" kas õppeprogrammidesse, kooli sisekorra eeskirjadesse, õppeainetesse jne. See on täiskasvanute maailma teadlik katse oma väärtusi noortele edasi anda (Tuulik 1991).

Hindamise väärtustav funktsioon

Hindamine on oluline mitte ainult koolielus, vaid on igasuguse juhtimistegevuse tähtis osa. Pean siinjuures silmas eesmärgistatud tegevuse põhilülisid:

eesmärk → tegevusprotsess → tulemused → hindamine eesmärgist lähtuvalt

Ka koolitöös on hindamist olulisemaks peetud just saavutatud tulemuste kontrollist ja mõõtmisest lähtuvalt (hindamise kontrolli- ja mõõtmisfunktsioon). Ja ehkki me hakkame rääkima hindamise väärtustavast funktsioonist, alustame lühikese tagasivaatega meile juba tuntud funktsioonidele.

Diskussioonide aineks on ikka olnud vastuolu hindamise arvestus- ja kasvatusfunktsiooni vahel. Hindamine kui koolijõudluse arvestuse pidamise vahend peab olema objektiivne, s.t konkreetsed hinded peavad andma tunnistust konkreetsete teadmiste, oskuste ja vilumuste olemasolust, kusjuures hindamise ainsaks kriteeriumiks on omandatud teadmiste vastavus õppeprogrammides nõutuga. Raske on tegelikult koolitöös seda nõuet järgida, liiga palju on objektiivsust mõjutavaid tegureid.

Lisaks arvestuse pidamise funktsioonile on hindamisel teinegi üldtunnustatud funktsioon: stimuleeriv ehk ergutav funktsioon. Kooliajaloost on teada, et algselt oligi hindamine kasutusel just ergutusvahendina, arvestuse pidamise ülesanne õpilaste edasijõudmise kohta lisandus märksa hiljem. Hindamine ergutusvahendina ei saa olla objektiivne, vastupidi, selleks et hindamisega õpilast ergutada, tuleb arvestada vägagi erinevaid subjektiivseid asjaolusid: eelkõige õpilase pingutusi, tema püüdlusi, ühesõnaga - tööprotsessi, mitte pelgalt lõpptulemust.

Kuidas ületada vastuolu hindamise objektiivsuse ja subjektiivsuse nõude vahel? Mingeid valmisretsepte ei ole ja neid ei saagi olla, õpetaja ise peab igal konkreetsel juhul leidma õige tee, kusjuures tuleb alati meeles pidada, kui tundlikud on õpilased pisimagi ebaõigluse suhtes. Üht võib muidugi kindlalt öelda: mida noorem on laps, mida enam koolitee alguses, seda enam peaks esiplaanil olema hindamise ergutav funktsioon; mida rohkem on kogunenud konkreetselt mõõdetavaid teadmisi, oskusi ja vilumusi, mida suurem on vajadus anda lapsele objektiivset infot tema saavutustest, seda olulisem on hindamise arvestusfunktsioon. Tegelikult on hindamise niisugune traditsiooniline käsitlemine küllaltki üheülbaline ja piiratud. Terviklikuma pildi saamiseks peaksime kõigepealt eristama hindamise erinevaid süsteeme või eri käsitlustasandeid:

- hindamine kui tunnetustegevuse element (tunnetusprotsessi osa);
- hindamine kui välise juhtimissüsteemi element.

Loomulikult on nimetatud tasandid või süsteemid selliselt vaid tinglikult eristatavad ning vajalikud hindamisprobleemide teoreetilisel lahtimõtestamisel.

Hindamine kui tunnetustegevuse element

See tähendab, et hindamine on iga inimese iseregulatiivse sisemise mehhanismi osa. Siin ei ole vajadust hakata tõestama seda, mida on piisavalt tõestatud nii filosoofide kui psühholoogide töödes. Nimetagem filosoofidest M. Kaganit, A. Hapsirokovit, S. Popovit; sotsioloogidest V. Jadovit ja kõiki *attitude*'i uurijaid Läänes; psühholoogidest S. Rubinsteini, V. Mjasištševit, A. Leontjevit. Mõte on selge

ja lihtne: tunnetustegevusega kaasneb alati ka hinnanguline tegevus, kusjuures hinnangute aluseks on subjekti vajadused, huvid, püüdlused, hoiakud jms (s.t väärtused).

Kui vastsündinu teadvustamata hinnangulise reageeringu aluseks on kaasasündinud vajadused (bioloogilised tarbed), siis mida enam kogub inimene kogemusi, seda komplitseeritumaks muutub ka tunnetusprotsessis hindamise alus (kriteerium). Kasvatus kui inimese sihipärane mõjutamine on võimalik vaid siis ja ainult sedavõrd, kui võrd toimub sisemises hinnangulises tegevuses muutus (sisemine muutumine välise mõjutamise kaudu).

Mis on hindamise kui sisemise regulatsioonimehhanismi elemendi ülesanded, s.t tema funktsioonid tunnetustegevuses? Teadlased nimetavad erinevaid funktsioone. Võttes aga aluseks selle, et hindamine on lahutamatu seotud väärtustega, et hindamise läbi muutub mingi fakt või teadmine *isikuliseks* (*Mis see on? asemele tuleb Mis see on minule?*), võib öelda, et hindamise spetsiifiliseks funktsiooniks on ühelt poolt juba olemasolevate väärtuste väljendamine, teisalt aga väärtustamine. See tähendab nii välisilma nähtustele väärtuste omistamist kui ka sisemist väärtuste omaksvõtmist (internaliseerimist).

Hindamine kui välise juhtimissüsteemi element

Nagu öeldud, on igasuguse sihipärase tegevuse üheks oluliseks elemendiks eesmärgid ja nende saavutamise hindamine. Kõige tuntum on see pedagoogikas ja koolitöös. Et hindamine on lahutamatu seotud väärtustega, ei ole väärtustamisest vaba ei arvestuse pidamine hindamise teel ega ka stimuleerimine.

Arvestusühikuks Eesti koolides on numbrilised hindepallid ja just seepärast on meie lastele headeks, väärtuslikeks numbriteks 5 ja 4, halbadeks numbriteks 1 ja 2. Mõnel teisel maal on numbrite väärtuseline tähendus vastupidine.

Hinne arvestusühikuna ei ole sobiv, sest mõõtühikud ei tohiks olla head ja halvad (võrdle näiteks kg ja g, km ja m). Ometi on nii, et seni, kuni pole välja pakkuda teist arvestuse pidamise viisi, on hindend koolis vajalikud nii õpilastele, õpetajatele kui lastevanematele.

Vaatamata sellele, et hindamine on ka arvestus- ja stimuleerimisvahendina ikka ja alati väärtustav, eristame hindamise väärtustavat funktsiooni

Mida ja kuidas?

Asjadele ja nähtustele väärtuse omistamine käib hinnangulise tegevuse kaudu. Koolitöös oleme sihipärase hindamise teel väärtustanud väga kitsa valdkonna - õpilaste jõudluse, täpsemalt öeldes intellektuaalse jõudluse. Kuigivõrd antakse hinnang ka käitumisele, hinnatakse hoolsust, kuid kriteeriumid, mille järgi suur osa lapsi saab rahuldava hinnangu ja mõned eeskujuliku, on asjaosalistele enesetele (s.t õpilastele) üsnagi ähmased. Needsamad intellektuaalsed jõudlushindend

kipuvad siingi määravaks saama. Kõik muu, mis jääb vahetundi ja kooliseintest väljapoole, on tagaplaanil.

Eelkõige vajaksid sihipärast väljastpoolt tulevat hinnangut laste põhisuhtumised - suhtumine kaaslastesse (headus, abivalmidus, sõbralikkus, teistega arvestamine) ja suhtumine töösse, õppimisse (püüdlikkus, pingutamine, suhteline edasiliikumine omaenda varasema tasemega võrreldes). Vähemalt võrdset õpitu-lemustega peaksid need põhisuhtumised olema määravad lapse esiletõstmisel, temale kiitva hinnangu andmisel. Ainult nii saame näidata, et ka see on koolielus oluline, et ka selles suunas tuleb püüda paremuse poole.

Eraldi tuleks esile tõsta vajadust väärtustada hindamise kaudu ka lapse sisemaailma. Me kõik oleme vägagi erinevad, igaühel meist on midagi, millele uhke olla, selleks et tunnetada enese täisväärtuslikkust. Väline hindamine peaks aitama leida iseendas need väärtused. Andes hinnangu vaid intellektuaalsele koolijõudlusele, toimime ülekohtuselt.

Saint-Exupery'lt on pärit mõte: igas lapses võib olla varjul Mozart. Kasvatus ei olegi midagi muud, kui aidata lapsel leida iseennast, ja seda ka väljastpoolt tuleva (õpetaja) hindamisega.

Rääkides hindamisest kui väärtustamisest, osakem näha, missugused võimalused selleks on. Käimasolevas kooliuuenduses näiteks on põhiohk asetatud hariduse sisu muutmisele. Tahame, et meie lapsed oleksid targad. Ent tarkus ja teadmised iseendast ei tee kedagi heaks ega teistesse mõistvalt ning abistavalt suhtujaks. Ometi tunneme just siin kõige suuremat vajakajäämist. Kas ei ole hariduse sisust veelgi olulisemad õpetajad ja tingimused, milles nad peavad töötama?

Väljastpoolt tulev hindamine on eelkõige ülim väärtustamise vahend (abinõu, võimalus). See tähendab, et hindamisega on võimalik esemetele, nähtustele, tegevustele jms väärtust omistada, neid väärtuslikuks muuta kõigepealt ühiskonna, grupi, kollektiivi jms jaoks, seejärel iga konkreetse inimese jaoks. Niisugune väline väärtustamine peab eelnema internaliseerimisprotsessile, s.t väärtuste sisemisele omaksvõtmisele. Inimene võtab reeglina omaks väärtused, mida ühiskond on aktsepteerinud.

Hindamise üldine strateegia (suund, põhimõte) ei peaks olema vigade leidmine, eksimuste fikseerimine, karistamine, lapsele ta küündimatuse ja saamatuse demonstreerimine, vaid lapse tugevate külgede leidmine, lapse toetamine, julgustamine ja ergutamine. See tähendab, et hindamise eesmärgiks ei peaks olema mitte niivõrd see, kuidas tulemusi ja suhtumisi mõõta, vaid see, kuidas suhtumisi kujundada, kuidas aidata lapse tähelepanu teatud üldnimilikele väärtustele juhtida, kuidas neid lapsele oluliseks muuta, kuidas hindamisega kaasa aidata lapse eneseleidmisele.

Lapse väärtusmaailma areng

Inimese väärtusmaailma arengus on selgelt eraldatavad etapid. Nii võime väita kõige erinevamaid psühholoogia arenguteooriaid üldistades:

- väärtusteks (sisemisteks hindamiskriteeriumideks) on sünnipärased ihad, tungid, tarbed või momendisituatsiooni vajadused
- väärtusteks on eeskuju, jälgendamise teel omaksvõetud suhtumised ja arusaamad
- väärtusteks on välised normid, reeglid, seadused ja kokkulepped
- väärtusteks on sisemiselt omaksvõetud reeglid, normid ja üldinimlikud väärtused.

Iga inimene loob endale oma väärtusmaailma ja jõuab teistest väga erinevale tasemele, kuid sisemise vabaduseni jõuavad vähesed. Ja ehkki täheldatakse nii põlvkondade kui ajastute väärtustes teatud erinevusi, on ometi kõikjal ja alati kehtivaid väärtusi, mille edasiandmine põlvest põlve ongi kasvatuses ülesanne.

20

Halbade tegude ahelad

Õpetajate leht 19.jaanuar 2007

Alustan juhtumi osalistest:

poiss, kes ei allu õpetaja korraldusele ja söimab õpetajat litsiks;
15aastase tööstaažiga õpetaja, kes läheb endast välja, annab poisile kõrvakiilu ning palub politseilt ropendava poisi suhtes abi;
noorsoopolitsei, kes viib poisi(d) endaga kaasa ja ütleb poisile, et hoopis õpetaja saab karistada ning peab töölt lahkuma;
poisi ema, kes pöördub kooli poole avaldusega;
õppealajuhatajad, psühholoog, sotsiaalpedagoog ja hoolekogu esindaja, kelle nõusolekul esitab direktor mõni aeg hiljem avalduse politseile (ehkki õpetaja ja poiss olid vastastikku juba vabadust palunud, ent ema ootab kooli reageerimist);
kaasõpilased ja nende vanemad.

Seaduslikkus

Poisi tegevus ei olnud vastuolus seadustega: seadus ei kaitse õpetajaid (direktorit, koolitöötajaid) neid söimavate, tänitavate ja korraldustele mitte alluvate õpilaste eest. Õpetaja tegevus läks seaduse paragrahvi 121 alla: kuritegu on see, kui tegemist on teise inimese peksmise, löömise või muu valu põhjustanud väärkohtlemisega. See tähendab, et meie seadused tunnistavad küll füüsilist vägivalda, ent mitte vaimset. Poisi tegevus oli ilmselge vaimne vägivald õpetaja (ja kaasõpilaste) suhtes. Kas ei ole meie kõigi huvides, et seaduseparandus meid ka vaimse vägivalda eest kaitseks? Õpetaja on riigi (ühiskonna) esindaja täpselt samuti nagu näiteks politseinik. Miks politseinikku ei tohi söimata, aga õpetajat tohib?

Eetilisus

Esimesel pilgul tundub, et nii õpetaja kui ka poisi käitumine oli ebaeetiline ja arutleda polegi mõtet. Tegelikult oli osalisi kaugelt rohkem kui kaks. Eetiliselt analüüsil tuleks juhtumit kaaluda kahe printsiibi – teleoloogilise (Aristoteleselt) ja deontoloogilise (Kantilt) – valgusel.

Kirjutatud read, kasvatuses, eetikast, õpetajast

Teleoloogiline printsiip. Aristotelese eetika keskne mõte on, et inimesel on olemuslik loomus ja olemuslik eesmärk või mõte (telos), mille teostumisele peaks ta pühendama kogu oma elu. Teleoloogiline printsiip on sünnipärane sund oma kõlbelise, inimesele ainuomase loomuse teostumisele, täiustumisele ja arenemisele. Mingi tegu on hea siis ja ainult siis, kui see soodustab inimese olemusliku ülesande – telose – leidmist ja täitmist.

Ei poissi ega õpetajat muutnud nende käitumine paremaks. Arvan, et õpetajalt võttis see ära suure tüki 15 aasta jooksul kujunenud heast ning poisi alles kujunemisejärgus loomust kallutas tublisti kurja poole.

Noorsoopolitseinikud, kes saatsid poisi kui õige mehe tagasi kooli, ei suutnud/tahtnud teda selliselt mõjutada, et ta oleks oma süüd mõistnud (õpetajale hüütud lause: „Sind lüüakse siit varsti minema!”). Tundub, et juhtumi formaalne, vaid seadusetahe järgi lahendamine ei soodusta politseiametnike kõlbelise loomuse kujunemist. Poisi ema tegi oma lapsele karuteene. Tuletame meelde, et konflikt oli juba lahendatud (osapooled vabandasid teineteise ees), kui ema, selle asemel, et asuda õpetaja poolele ja noomida/karistada/mõjutada oma ülbitsevat poega, nõudis talle õigust. Arvan, et ema kahjustas iseennast, veel enam aga oma poega. Kui ema ja isa või õpetajate ja kasvatajate vahel on erimeelsused, siis pole oluline, kellel on õigus – igal juhul on kannataja laps.

Kas on õige, et direktor läheb politseiga õpetaja vastu? Õpetajaskond peaks olema üksmeelne meeskond ja direktor kaitsma oma õpetajaid (vt näiteks samas lehes Kuristiku gümnaasiumi direktori juttu sellest, kuidas ta keeldus karistamast õpetajat, ehkki seda temalt nõuti). Miks ei üritatud mõistmatule emale selgeks teha, et ta poja käitumine on võimatu ning vaid koostöös kooliga oleks võimalik poega kasvatada? Kui tulemuslik saab taoline koostöö olla, räägib samas lehes Kuristiku gümnaasiumi direktor.

Ka kaasõpilased said oluliselt kahjustatud: kõigil neil läks kaotsi õppimiseks mõeldud aeg, kõik nad nägid pealt inetut kähmlemist ja kuulsid inetuid sõnu; kõik nad nägid võitjatena tagasi tulnud poisse ja kes teab, kui paljud edaspidi ise „kangelaste” moodi käituma hakkavad.

Deontoloogiline printsiip. Kui Aristotelese printsiip ütles, et meil on sund liikuda oma kõlbelise loomuse väljaarendamise suunas, siis Kanti deontoloogilises printsiibis lisandub teiste inimeste õigus oma loomuse väljaarendamiseks (iga inimene on eesmärk ja kunagi ei tohi teda kasutada vahendina). Tegutse vaid säärase elureegli (maksimi) järgi, millest võid tahta, et see saaks üldiseks seaduseks. Lihtsalt öeldes: tee teisele vaid seda, mida sa tahad, et teised sulle teevad.

Poiss algatas halbade tegude ahela. Õpetaja ei oleks teda sikutanud ega talle kõrvakiilu andnud, kui laps oleks käitunud normaalselt. Ma ei õigusta õpetaja tegu, aga õpetaja on ka ainult inimene, mitte solgipang, kuhu soppa võib valada. Miks me laseme õpilastel laamendada ja karistame selle eest õpetajat? Kas mitte see pole peapõhjus, miks õpetajad koolist lahkuvad?

21

Kuidas õpetada väikelastele kõlblust

Haridus 2007/ 3-4

Laps, kelle käes on võim, on turvatundeta laps. Laps ei saa kasvada inimeseks, kui tal ei ole pieteeditunnet. Laps on järeleaimaja, kes otsib abi ja tuge. Laps ei tunne maailma ja asju, ei oska valida, ei oska vahet teha, ei saa ise kõike luua.

Kõlblus tähendab inimese südame headust. Kõlbluse puudumine on vaimne väärareng. „Kõik vaimuharimine on muidu poolik asi ja üks välispidine kaunistamine, kui mitte ka s ü d a n t e i puhastata ja ka teda ei parandata. Meil võib ma ei tea kui palju täadmist ja tarkust pääs olla, aga kui süda on toores ja kuri, siis ei maksa meie tarkus ja täadmine midagi. Kurjast ja toorest südamest ei või muud midagi välja tulla kui jälle kurjad ja toored asjad. Seda teab iga aus ja õige inimene. Aga on meie mõtted ja teod kurjad, siis läheb meie elu hukka ja haisema, siis mädaneme elusalt, kunni meid kui risu jalust kasitakse. Südame harimine on iga vaimuharimise põhi ja pääasi. Teda nõudku ka Eesti rahvas iseäralise hoolega taga,” kirjutas Jakob Hurt (4, lk.254-255).

Südame headus ei ole läbi aegadeoma nagu muutnud. Headus väljendub erinevates üldnimlikes väärtustes, nagu ausus, sõnapidamine, õiglus, heatahtlikkus, abivalmidus, eneseväarikus. Sünnipäraselt pole neid meile kaasa antud, meie sisemisteks väärtusteks võivad need saada vaid kasvatus ja õpetuse kaudu. Seda Aristoteleselt pärit teadmist on kõik ajastud aktsepteerinud.

Moraalilugemine ei ole kõlbluse õpetamine

Ühes uurimuses küsisime lastelt, mida tähendab sõna moraal, ja saime valdavalt järgmised vastused:

- moraal on see, kui ta ajab reegleid taga ja räägib sulle seda, mis sind ei huvita, aga tema ajab ikka peale;
- moraal on see, kui räägitakse pikka juttu, mida on juba tuhat korda räägitud;

- *moraalne inimene on see, kes kogu aeg lobiseb ühte ja sama juttu;*
- *ajab pikka juttu kogu aja ja ei jäta järele;*
- *moraal on see, kui inimene närvitseb, määratseb.*

Kõlblust ei saa moraalilugemisega õpetada. Johannes Käis hoiatas liigse morali-seerimise eest – lähtuda tuleb eelkõige lapsest ja tema ümbrusest, kasutades ära momendid ja sündmused,

mida elu ise pakub. Ta soovitas korranõuete täpset täitmist, korralikkuse, puh-tuse, viisakuse, lahkuse jms tegelikku jälgimist ning hindamist; laste mõtlema-tute tegude analüüsimist (näiteks vigase inimese üle naermine, kehvalt rietatult kaaslase pillkamine jms);

eeskujude ja ideaalide pakkumist; lapse huvide ja võimete tundmaõppimist.

Peeter Põld pidas oluliseks, et lapsed hakkaksid tegema vahet heal ja kurjal, püüaksid toimida hea suunas. Tema arvates on esimene ja tähtsaim kasvatusabi-nõu lapsevanema ja õpetaja isiklik eeskuju. Mingid retseptid ei aita, kui kasvata-ja enese isiksuses on suured puudused.

Eeskujud

Laps on järeleaimaja, kes otsib abi ja tuge. Laps ei tunne maailma ja asju, ei oska valida, ei oska vahet teha, ei saa ise kõike luua. Temas on instinkte, mis vajavad taltsutamist, tema bioloogilise karakteri asemel peab tekkima moraal-ne karakter.

Kõige tõhusamad eeskujud on inimesed, kellega laps vahetult suhtleb, keda ta austab ja kelle ees tunneb aukartust. Austamine on alati vähema suhe suuremasse ning aukartus ohjeldab, õpetasid juba antiikfilosoofid.

Laps ei saa kasvada inimeseks, kui tal ei ole pieteeditunnet, kui ta ei pea midagi ega kedagi kõrgemaks iseendast. Pieteedita ei ole ühiskonda ja eeskujuta ei ole kasvatust, õpetas Peeter Põld. „Pieteedita ei ole ühiskonda: ta on üks sügavama-test kasvatus ja kultuuri alustest. Kus tema puudub, tekivad vastandid – jultu-mus, häbematus, täielik vastuvõtmatumus kõlblistele mõjutustele. Pieteeti äratada suudab ainult see, kes seda ise tunneb. Kes ei pea mingit asja kõrgeks, kellele ei ole miski püha, kes teeb kõik pilke- ja oma vaimuteravuse katseobjektiks, see ei kasvata lugupidamist, see kaotab selle ka ise” (9, lk.74).

Kui rahvas unustab oma sangarid või püüab neid pisendada, selle asemel et neid austada ja tänada, siis mõistab ta ise enda väikerahvaks ja araks ning kaotab või-me ennast kõige inimloomusele võõra ja vaenuliku vastu kaitsta, kirjutas Nobeli preemia laureaat Sigrid Undset (vt.11).

Peeter Põllu arvates tuleks lapsi teadlikult juhtida aadete ja eeskujude juurde. „Rahvad elavad aadetest. Kahtlemata vajavad kõik süüa ja kehakatet. Kahtlema-ta peavad kõik elu alalhoiuks tööd tegema. Kuid kõigil peab peale söömise ja

joomise olema midagi kõrgemat, mis alles kahejalgse looma inimeseks teeb” (9, lk.21). Peeter Põld soovib järgmisi abinõusid:

- pidada kalliks oma emakeelt ja hoida seda puhtana;
- tutvustada oma lastele rahva ajalugu kui rahvuslikku ajalugu;
- tähistada rahvuslikke tähtpäevi ja mälestada rahvuslikke kangelasi (suur-mehi ja -naisi) avalike pidustustega, eraldades niimoodi pidupäevad argi-päevadest;
- püstitada lasteasutustes asjastatud ajalootunnistusi, nagu mälestussambad, rinnakujud, tahvlid ja pildid rahvussuurmeestest ja suursündmustest, mis paneksid lapsi küsima ja õpetajaid jutustama vastavatest isikutest ja sünd-mustest;
- kasutada rahvuslikke sümboleid pidulikel juhtudel linna, kooli ja kodu kau-nistuseks;
- õpetada lastele rahvuslikke kombeid;
- riiete, mööbli, toidu jms valmistamist ja kasutamist;
- õppida tundma rahvuslikku teatrit, muusika-, kunsti- ja kirjandusteoseid.

Nii õpetas Peeter Põld meie iseseisvuse esimesel perioodil. Nüüd, kus Eesti tei-sest iseseisvumisest on möödas 15 aastat, on noore põlvkonna juures muutunud pea olematuks *eestlane olla on uhke ja hää*.

Rate'i põlvkond

Uurimusest „Rate'i põlvkond ja demokraatia” (2006) selgus, et ligi 44% nelja-teist- viieteistaastaseid noori eelistaksid elada mõnes teises riigis. Ehk peab tõesti igauks ise kogema, mida tuhanded kodumaast ilma jäänud on läbi aegade koge-nud: nimelt, et isa maa (isamaa) ja ema keel (emakeel) pole tühjad sõnakõlksud, vaid hindamatud väärtused.

„Eksib, kes usub, et rahva hinges elab igatsus iga päev läbi elada midagi uut, üha imelisemat, veidramat, ebausutavamamat. Rahva hinges, nagu see ka rikkumata lapse juures ilmneb, elab vastupidine soov: rahvas armastab ühesugust, tuntut, püsivat, ja seda igal elualal: kommetes, söögis, joogis, raamatute ja laulude juu-res, kodu ja sõprade puhul” (Karl Ristikivi, vt.10). Meie juured on meie rahva pärimuses. Osakem siis neid väärtusi oma lastele edasi anda!

Teatavasti algab igas kollektiivis rollide diferentseerumine ja tekib hierarhia, kujuneb välja grupi struktuuripilt. See koosneb vertikaalstruktuurist (grupi-liikmete kohad eelistatuse pingereas) ja horisontaalstruktuurist (grupiliikmete jagunemine alagruppideks). Eelistatuse pingerida sõltub grupis väljakujunenud väärtussüsteemist. Kõrge staatusega indiviidid on grupi kesksete väärtuste kand-jad ja kehastajad.

Negatiivne liider

Negatiivne liider annab otsesest tunnistust sellest, et grupp väärtustab teatud negatiivseid ilminguid. Negatiivne liider kõneleb ka sellest, et vajadus kaaslaste tunnistuse järele sunnib grupi liikmeid käituma vastupidiselt vanemate ja õpetajate soovidele. Igaüks, kellel on lasterühmadega lähemaid kokkupuuteid, tunneb liidri ära ka spetsiaalse uurimistöötä.

Ilmselt unustatakse aga (või ei peeta seda oluliseks), et tema mõju kogu rühmale on hukutav. Negatiivse liidriga lasterühmades peaks esmane kasvatusülesanne olema liidri mõju elimineerimine. Isevoluteed minna laskmine toob märkimisväärse kahju. Ärgem unustagem, et negatiivne liider võib oma laastamistööd alustada juba lasteaiarühmaski. Oma väite kinnituseks tutvustan Ülla Maide uurimistööd lasteaialaste mängust (vt.7).

Laste mängud

Laps areneb isiksuseks vaid eakaaslastega suhtlemisel ning mäng pakub selleks palju võimalusi. L. Vögotski järgi on mäng eelkoolialise lapse arengut kõige enam mõjutav tegevus. Laps, kes mängib koos teiste lastega, õpib sel viisil tunda sotsiaalset tegelikkust. H. Frommberger väidab, et mäng peegeldab üldjoontes ühiskonda, kus laps üles kasvab – mäng on keskkonna ja eriti täiskasvanute maailma matkimine. Uurijad on leidnud, et aasta-aastalt kasvab nende laste arv, kes ei oska, ei suuda või ei taha mängida (vt.6).

„Minu tähelepanekute järgi naudivad lapsed rollimängudes üha rohkem vägivalda, kurjust, võimu, viha. Suure naudinguga mängitakse päti püüdmist, tapmist, kõrgusest alla viskumist või lükkamist, surnuks löömist, jõuga kaevu või auku surumist ja päriselt haiget tegemist (arstimängus, politseimängus),” kirjutab pikaajalise lasteaiatöötaja kogemusega Ülla Maide (7, lk.5).

Traditsiooniline kodumäng on hääbumas ja asemele on tulnud Actionmanide, Pokemonide, Ämblikmeeste jt kakkused, võitlused ja tapmised. Sama tendentsi on täheldatud ka näiteks Soomes: viie-kuueaastased tüdrukud hülgavad nukud, sest need on liiga „titekad” (vt.5).

Häbenetakse mängida ema, isa, last

Ülla Maide uuringu järgi tundsid lapsed tema lasteaiarühmas traditsiooniliste rollimängude vastu vähem huvi, kuna müüjaks, kokaks või juuksuriks kehas tumine oli laste arvates igav, „titekas” mäng. Laste mängu vaatlusest selgus, et lapsed häbenesid mängida kodu, ema, isa, last ja koduseid toiminguid. Nad kartsid oma tundeid väljendada ning nukku lohutada, aidata, sülle võtta, magama äiutada ja hella häälega rääkida. Nad kartsid rühma liidri põlastavalt halvustavat suhtumist.

Selles lasteaiarühmas oli liidriks laps, kellele anti kodust kaasa kalleid mänguasju, kes dikteeris oma isiklike mänguasjadega mängu teema, rollide ja mänguasjade jaotamise. Liider otsustas, kes kellega mängib, mida ja kuidas mängitakse. Poiste mängudes püüti liidri tähelepanu kõita kodunt kaasa võetud sõduri, spinneri, puldiga auto, Ämblikmehe või mõne teise armsa mänguasja loovutamise, peasi, et mängu võetaks. Liider oli kamandava, ähvardava, agressiivse ja ülbe käitumisega poiss. Tal oli suur kogemus arvutimängu- ja multifilmikangelastega, kes aina võitlesid, olid julmad ja kurjad. Liider oli eestvedaja mängudes, kus kasutati ebaviisakaid sõnu ja kus juhttegevus oli kellegi või millegi hävitamine.

Vaatlusaluses rühmas tekkisid suuremad tülid rollide ja mänguasjade jaotamise pärast. Ebaedu kutsus esile vihapurskeid, ropendamist, tõukamist, löömist ja solvanguid, eriti liidri käitumises. Poisid, kes soovisid liidri sõprust taotleda, muutusid teiste laste suhtes agressiivseks, et maandada ebaõnnestumisest tekkinud solvumist ja viha. Õpetajal tuli sekkuda tapmise, uputamise, surmamise mängimisel Barbiede ja McDonalds'i mänguasjadega; hoolimatul suhtumisel haigesse kaaslasesse või nukusse; lelude löhkumisel ja loopimisel; sõnalisel ja füüsilisel ähvardamisel; rüsellemisel, löömisel, tõuklemisel ja ebaviisakate sõnade kasutamisel; kadedusel ja ebaõiglusel mänguasjade ja maiustuste jagamisel (7, lk.42).

Konflikti lahendamise võimalusi on mitmeid. Õpetaja ei tohi jääda passiivseks kõrvalseisjaks. Tema sekkumine ja nõuanded lahendusvõimaluste leidmisel aitavad lapsel aru saada ühistevõime reeglite ja normidest.

Uurimusest selgus, et üllatavalt palju oli lapsi, kes eelistasid mängida ükski, probleeme tekkis püsiva mängukaaslase leidmisega. Laste omavahelisest vestlusest võis kuulda, et nad ei tahagi

lasteaias mängida, sest kodus arvutimänge mängida on palju huvitavam. Mängudes oli märgata vähest püsivust, mäng võis ootamatult katkeda.

„Last ümbritsev tehnikamaailm, huvitavad elukad multifilmidest, arvutimängud, peenikese piha ja missivälimusega Barbied, sportlikud tugevate lihastega Kenid, Pokemonid, Dogemonid, sõdurid ja pehmed mänguasjad – kõik see kuulub tänapäeva laste mängumaailma. Uurimus näitas, et just selliste tegelastega mängides tuleb esile valdavalt kurjus, ebaaus võitlus ja üksteisega mitteametamine.

Kurjal ei tohiks lubada muutuda jõuliseks, lapsi mõjutavaks. Kui kogu ühiskond hakkab nägema kõrvalekalletes paeluvust, on seda raskem õpetajal, kes peab last headuse poole juhtima,” arutles Ülla Maide oma uurimistöös (7, lk.47)

Sellistele mängudele tuleb teha resoluutne lõpp, õpetas Meeta Terri juba ligi poolsada aastat tagasi. Kui lapsed saavad oma mängust negatiivsed elamused ja kui see toimub korduvalt, võivad neil kujuneda negatiivsed harjumused, mis kujundavad iseloomu.

Lapse mäng ei ole lihtsalt lõbustusvahend, vaid tähtis iseloomu kujundav tegur.

Harjumused

Vanasõna õpetab: külvad teo – saad vilumuse; külvad harjumuse – saad iseloomu. „Harjumuse omandamise eelduseks on vaade, et on väärtusi, mida tuleb teostada ilmtingimata, on kõlblaid nõudeid, mille täitmise kohta ei tohi olla kahtlust, mis teatavais korduvais oludes ikka peavad teostuma” (9, lk.84).

Harjumuste loomise tingimus on harjutus, mis tähendab mingi tegevuse kordamist. Igasugusel protsessil on kalduvus korduda kergemini ainuüksi sellepärast, et ta on varem juba esinenud. Kehtib reegel: mida rohkem kordunud, seda kergemini kordub.

„Mida lapsed sinu arvates tingimata peavad tegema, seda kinnita nendes lakkamata harjutuse kaudu, nii sagedasti, kui juhtum selles kordub, ja kui võimalik, kutsu juhtumid selleks ise

esile. See sünnitab neis harjumuse, mis kord juurdunud, mõjub iseenesest ja loomulikult ilma meeldetuletusega” (9, lk.85).

Põhiosa lapse harjumuste kujundamisel on ta vanematel. Vanemad on laste kasvatamisel suures segaduses. Kas uskuda vabakasvatuse propageerijaid, kelle arvates igasugune kasvatus on ajupesu, vaimne vägivald lapse kallal? Kui vanemad loobuvad, täidavad tühimiku reklaamid, TV, arvutimängud, sõbrad, tänav. Margaret Meyerkort väidab, et laps minetab turvalisuse, kui teda ei suunata. Ta satub segadusse, kui temalt kogu aeg küsitakse, mida tema tahab.

Ta elab vaimses ebakindluses, mis nõrgendab nii füüsilist kui ka hinge. Kasvamine ilma toeta tähendab, et laps jäetakse üksi koperdama.

Võim lapse käes

„Kui keegi perekonnas ei kehtesta piire, saavad lapsed enda kätte võimu, mis neile ei kuulu ja mille kandmiseks puuduvad neil sisemised eeldused. Laps, kelle käes on võim, on turvatundeta laps. Laps, kelle käes on võim, halvustab täiskasvanuid, sest ta teab instinktiivselt, et täiskasvanud pole võtnud vastutust, mis oleks pidanud neile kuuluma. Halvustades täiskasvanuid, halvustavad nad ka iseennast. Neist saavad igavesed noored, kes ei tahagi saada täiskasvanuks” (3, lk.55).

Nii peres kui ka lasteaias peaksid olema paika pandud selged piirid, milline on vastuvõetav ja milline vastuvõetamatu käitumine. Lapsed tunnevad end rahulikult, teades, mis on lubatud ja mis mitte.

H. Ginotti arvates mahub laste käitumine kolme värvitsooni – roheline, kollane ja punasest. Roheline tähendab sobivat ja lubatud käitumist, meie „jah” kõlab selles tsoonis vabalt ja heatahtlikult. Kollane tsoon sisaldab lubatud, kuid erilistel põhjustel siiski talutavat käitumist. Põhjused võivad olla järgmised:

- algajale tehtavad järeleandmised (nagu algaja autojuht, kes unustab näiteks suunatule);

- ajutistest ebamugavustest tingitud järeleandmised (erilised stressisituatsioonid, mis nõuavad möönduste tegemist: õnnetusjuhtum, haigus, elukohavahetus, perelahutus, surm, tüli sõpradega jms).

Punasest tsooni kuulub talumatu käitumine, mida ei tohiks lubada ja mis tuleb kindlasti lõpetada. Piirid vastuvõetamatu käitumise ja lubatu vahel peavad olema selged, samuti see, millega vastuvõetamatut käitumist asendada. Kindlad piirangud aitavad lapsel kontrollida oma ebasoovitavaid impulsse (2, lk.80-81). Vaba enesemääratlusega inimene on kasvatusel lõppsiht, mitte lähtepunkt. Laps vajab vabadusele juhtimist, sest inimese loomuses on nii tugevad vastuolud, et ühe osa vabadusele on tingimata eelduseks teise osa allaheitmine.

Kui laseme last toimida vabalt, jääb tähele panemata tema kõige tähtsam kohandumine elule, nimelt, et ta õpib selekteerima iseenese impulsse, saama aktiivseks iseenese vastu, kirjutab Peeter Pöld (9).

Mida enam bioloogiline pool inimesest ennast välja elab, seda rohkem jääb kängu kõlbeline pool temas. Kõlbelised arusaamad väljenduvad lapse suhtumistes:

- kas ta on koostööaldis ja seltsiv;
- kas ta on heatahtlik ja abivalmis;
- kas ta järgib kokkulepituid mängureegleid ja saab aru ausa mängu vajalikkusest.

Erich Fromm hoiatas, et meid ähvardab kultuuritraditsiooni katkemise oht, kui me ei anna edasi teatud kindlaid inimlikke omadusi: „Kui järeltulevatele põlvkondadele jäävad kõnesolevad inimlikud omadused tundmatuks, siis laguneb ka viie tuhande aastane kultuur, isegi kui teadmised on edasi antud ja edasi arendatud” (1, lk.121).

Kirjandus

Fromm, E. Armastuse kunst. Tallinn, 2006.

Ginott, H. Lapsed ja meie. Tallinn, 2006

Hellstein, T. Saad kõik, millest loobud. Tallinn, 2005.

Hurt, J. Looja palge ees. Tartu, 2005.

Kalliala, M. Engeliprintsessa ja itseriikumäessä. Leikki – kultuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki, 1999.

Karimäki, R. Lapsed mängivad koduja linna. Haridus, 2002, 4.

Maide, Ü. 4–5aastaste laste mängusväljenduvad kõlbelised väärtused. Diplomitöö. Tallinna Pedagoogiline Seminar, 2005.

Makarenko, A. S. Valitudpedagoogilised teosed. Tallinn, 1948.

Pöld, P. Üldine kasvatusõpetus. Tartu, 1993.

Ristikivi, K. Viimane vabadus. Tartu, 1996.

Undset, S. Põlev põõsas. Tallinn, 2005

22

Väikelapsel tuleb kujundada õiged harjumused

Õpetajate Leht 6 märts 2009

Vabaduspedagoogika hoiatab meid harjumuste kujundamise eest. Rousseau õpetas, et harjumuste puudumine on kõige parem harjumus. Klassikaline pedagoogika peab harjumuste kujundamist väga oluliseks. Aristotelese arvates on inimestel olemas küll eelsoodumused harjumuste tekkeks, kuid need tuleb harjutuste kaudu omandada.

Platoni "Politeias" arutletakse vooruste üle, mida hinges sünnipäraselt ei ole ja mis pannakse sinna harjumuste kujundamise ja treeninguga. See tähendab, et ühte ja sama kalduvust saab muuta kas kasulikuks ja headtegevaks või kasutuks ja hukatust toovaks.

Tsiteerin Aristotelest (1996): „Halva iseloomuga inimene ei saa jätta tegemata halba, isegi kui ta vannub vastupidist. Igatahes on inimene vastutav oma iseloomu eest, sest vähemalt algul sõltus see temast. Inimene võib iseennast valida. Kuid kui juba kord on end valinud, inimene määrab ette oma käitumise loogika. Kõlbeline inimene püüdleb kõrgema hüve poole, ta ei rahuldu elu stiihilise kulgemisega ja püüab seda allutada mingile ühtsele eesmärgile. Kõlbeline inimene valib oma tegevuse kõrgeimaks eesmärgiks iseenda, s.t oma võimete maksimaalse arendamise. Ta ei ole naudingute ori, vaid allutab oma kired mõistusele. Ta püüab olla oma tegevuse peremees ja võtab endale kogu vastutuse. Ta ei hoolitse mitte rikkuse ja au eest, vaid hingeliste omaduste eest. Kõrgeimaks väärtuseks on mitte lihtsalt elu, vaid väärikas elu.”

Harjumuste kujundamine

Paljud igapäevased toimingud põhinevad harjumustel. Harjumus tähendab teatud toimingute fikseerimist nii, et teeme neid mehaaniliselt. Peeter Põllu arvates on harjumuse omandamise eelduseks vaade, et on väärtusi, mille täit-

mise kohta ei tohi olla kahtlust, mis teatavais korduvais oludes ikka peavad teostuma.

Harjumuste loomise tingimuseks on harjutus, mis tähendab mingi tegevuse kordamist. Igasugusel protsessil on kalduvus korduda kergemini ainuüksi sellepärast, et ta on varem juba esinenud. Kehtib reegel: mida rohkem kordunud, seda kergemini kordub. „Mida lapsed sinu arvates tingimata peavad tegema, seda kinnita nendes lakkamata harjutuse kaudu, nii sagedasti, kui juhtum selles kordub, ja kui võimalik, kutsu juhtumid selleks ise esile. See sünnitab neis harjumuse, mis kord juurdunud, mõjub iseenesest ja loomulikult ilma meeldetuletuseta,” õpetab Peeter Põld.

Põhiosa lapse harjumuste kujundamisel on ta vanematel. Vanemad on laste kasvatamisel suures segaduses. Kas uskuda vabakasvatuse propageerijaid, kelle arvates igasugune kasvatus on ajupesu ja vaimne vägivald lapse kallal, või usaldada klassikuid? Toome siinkohal näite väikelapsest, kes ei oska küll veel ise rääkida (ta räägib oma pika jutu ära ühesõnaliste hüüatustega), kuid saab suurepäraselt aru asjadest, mida talle korratakse.

Väikemehel kulub lasteaiaa kohanemiseks vaid nädalajagu päevi. Paar esimest päeva oli ta koos emmega lasteaias kuni päevauneni. Siis pikendati aega ja emme seletas hommikul, et tuleb talle kohe järele, kui ta on ära maganud. Sellel päeval keeldus väikemees õue minemast, otsis oma pidžaama üles ja tahtis kohe magama minna. Nüüd kinnitasid vanemad talle tema päeva tegemisi igal hommikul uuesti ja uuesti üle: mäng, õue, sööma, tuduma, mäng, emme-issi. Väike, alla kaheaastane mees, kes ei oska ise end veel jutuga väljendada, saab täpselt aru, mis toimub. Ta ei kardab, et emme-issi kuhugi päriselt ära kaovad, ja alles pärast magamist sibab aeg-ajalt garderoobi, et vaadata, kas emme-issi on juba tulnud.

- Harjumus juurutatakse mingi tegevuse kordamisega; ühe ja sama tegevuse kordamine on vajalik tingimus harjumuse loomiseks. Kordamine peab eriti alguses olema võimalikult sagedane. Järsud muutused võivad tekitada ärevust, mis avaldub käitumises. Laps allub järjepidevusele paremini kui äkilistele muutustele. Ootamatud probleemid on peamised allikad käitumishäireteks.
- Harjumuste kujunemisel on oluline rutiin, järjepidevus ja järjekindlus. Nõudeid kehtestades on vaja jälgida, et neid ka täidetak. Lapsed on eeldatavalt rahulikumad, kui nad teavad oma päevakava ja ettevõtmisi. Rutiin võib lapsevanemale tunduda üksluine, kuid lapsele annab see kindlustunde.
- Erandeid ei tohi lubada, sest need hävitavad saavutatud tulemused ja alustada tuleb uuesti. Kui me tahame kujundada mingit harjumust, siis peame väljendama seda lihtsas, selges keeles, võimalikult lühikestes lausetes (reeglis) ja nõudma reegli kõrvalekaldumatut täitmist.
- Iga harjumuse omandamiseks kulutatakse jõudu. Seepärast ei ole tulemuslik alustada paljude harjumuste omandamisega samal ajal, vaid tuleks keskenduda korraga ühele tegevusele.

Tööharjumused

Põhiosa lapse harjumuste kujundamisel on ta vanematel. See protsess jätkub koolis. Kooli ülesandeks jääb ka nende harjumuste kõrvaldamine või ümberkujundamine, millel on takistav mõju lapse integreerumisel ühiskonda.

Meie ülesanne on kasvatada niisuguseid harjumusi, et me käitüksime õigesti mitte sellepärast, et istusime maha ja mõtlesime järele, vaid sellepärast, et me teisiti ei saa, et me oleme nii harjunud. Niisuguste harjumuste kasvatamine on palju raskem kui teadlikkuse kasvatamine.

Õppimine on lapse kohustus, töö, mis ei pruugi olla meeldiv. „Alati ei maitse töö hästi,” kirjutab Saara Kinnunen. Me petame iseennast, uskudes, et õppimine ei ole lapsele raske töö. Õppimine on raske töö. Jälgige näiteks kirjutama õppivat last: tal ei ole kirjutamisvilumusi, ta ei kirjuta mitte ainult käega, ta on üleni pingul – iga uue kriipsu tõmbamine nõuab omaette pingutust. Või võtkem lugema õppimine. Lugemisprotsessi võib jaotada seitsmeks-kaheksaks erinevaks tegevuseks, mis omavahel kooskõlla tuleb viia, et need siis rohke harjutamisega automaatselt muutuksid. Mis võiks olla lapsepoolne motiiv nii raskeks tööks (õppimissooviks)? Lapsepoolne soov võib ülepea puududa. Põhjusi on ilmselt palju:

- kaugem eesmärk – õppida tuleviku nimel – koolitee algul üldjuhul ei toimi;
- tunnetusmotiiv – huvitav teada saada – ei pruugi ka oluline olla: kui palju kergemini saab huvitavat infot telerist, raadiost, sõpradelt;
- hariduse sotsiaalne väärtus võib lapse silmis madal olla – kool on kohustuslik kõigile.

Seega pole midagi imelikku, kui lapsepoolne õppimissoov täiesti puudub ja kui õppimine on lapsele vaid kohustus. Ühtlasi on mõistetav, kui raske on neil lastel, kel puuduvad harjumused teha seda, mida peab.

Eksperimentaalselt on leidnud kinnitust fakt, et lapsed, kes alustasid kodutööd alati ühel ja samal ajal, elasid töösse palju kiiremini sisse kui need, kellel selline harjumus puudus. Veelgi enam: kui saabus aeg, mil lapsed olid harjunud õppima, muutusid nad rahutuks, mäng kaotas nende jaoks põnevuse, nad tundsid end silmanähtavalt ebamugavalt. Tööhoiakut tuleb teadlikult kujundada, sest see ei arene automaatselt, kui anda lapsele vabadus otsustada, millal ta mingit ülesannet lahendada tahab.

Hoiatava näite toob Michael Winterhoff (2010) raamatus “Kuidas meie lastest kasvavad väikesed türannid?” „Saara on oma ema silmaterra. Emal oli juba Saara varasest lapseast peale kindel eesmärk: Saara peab saama iseseisvaks, arendama oma isiksust ning mitte lubama teistel endale ette kirjutada, mida ta peab tegema või mida tegemata jätma. Näiteks otsustas ta juba lasteaias käies iseseisvalt, mida selga panna, mida ja millal süüa. Ka oma mängukaaslased valis tüdruk alati ise. Kes tema silmis armu ei leidnud, seda uuesti külla ei kutsunud. Kui Saara

pidi siiski hakkama austama oma vanematekodu kooselu reegleid, koostati need üheskoos pärast vaevalisi tähenärimisi ja lõputuid arutelusid.

Koolis käitub Saara samuti väga iseseisvalt. Paraku ei võimalda need iseseisvuse vahejuhtumid emal tütre üle uhke olla. Nimelt keeldub Saara tihti koduseid ülesandeid tegemast, samuti ei taha ta tema enda valitud viulimängu tundidesse minna. Ema ei saa aru, millest tuleb selline jonnimine, ja on tütre käitumise pärast ahastuses. Tütar reageerib tulivihaselt ema korraldustele koduseid ülesandeid teha või viulit harjutada. Ta karjub ema peale, läheb talle isegi kallale ja lööb teda käte-jalgadega. Tüdruk võib konfliktiolukorras loopida asju ja löhkuda emale armsaid esemeid. Saara eirab kõiki ema katseid tema käitumist suunata.”

Harjutamine teeb meistriks

Mõistame seda hästi, kui jutt käib spordist: ilma järjepideva harjutamiseta ei ole võimalik saada meistriks. Treeningul tuleb võimalikult sageli just põhivõtteid harjutada. Võtame näiteks õppimise, kus pingutust nõudvad kordamised on hädavajalikud. Lapse loomulik reaktsioon on, et ta üritab neid vältida. Michael Winterhoffi (2010) arvates tuleks adekvaatset õppimishoiakut treenida kõigil lastel ühtemoodi.

„ Laps ei suuda iseenesest rahulikult kuulata, istuda, oodata ja rääkida ainult siis, kui lubatakse. Kõike seda peab ikka ja jälle õppima ja treenima. Nii peaks täiskasvanu lapse juures istuma ka koduste ülesannete tegemisel, teda rahulikult ja kindlalt juhendama. Lisaks oleks hea, kui laps teeks koduseid ülesandeid kogu algkooli aja ühe ja sama pereliikme läheduses, kuna selles eas on töö seotud kindla inimesega. Ilusast põhimõttest – me ei õpi mitte kooli, vaid elu jaoks – ei saa algkoolilaps aru. Oma õpikeskkonnas pingutab ta ainult vanemate, õpetajate või teiste lähedaste inimeste jaoks.

Õppimine on lapsele raske töö ning täiskasvanud saavad last abistada rutiinsete nõudmistega: kus ja millal alustada, kuidas ühe või teise tegevuse lõpetamisel edasi tegutseda jms. Peame jälgima, et tegevusetus ja lorutamine ei muutuks harjumuseks. Lapsed peavad õppima tähelepanemist ja kaasatootamist, sest psüühilised funktsioonid arenevad just läbi harjutuste ja pingutuste.”

Harjumused ja rütm

Harjumused on alguses ämblikuvõrgud, seejärel köied, ütleb hispaania vanasõna. Harjumuste puhul on tegemist paradoksiga – nad on peamised abivahendid kohanemiseks, kuid siiski ka takistavad kohanemist. Harjumus on kohanemisiis, mis on samal ajal nii vajalik kui ka ohtlik. Vajalik sellepärast, et väljakujunenud reaktsioon harjumusena hoiab kokku meie aega ja pingutust korduvate olukordade käsitlemisel. Meil on olemas harjumuslik vastus, mida saame auto-

maatselt kasutada. Kui situatsioon või olukord muutub, peaks muutuma ka meie reaktsioon. Just uudsete ja ennekogematute probleemide korral on harjumused takistuseks ja raskendavaks teguriks. Nad pidurdavad loovust ja leidlikkust ning asendavad tõelist ja värsket tähelepanu, taju, õppimist ja mõtlemist. Inimeseks kasvamisel on aga positiivne rutiin väga vajalik.

Peresuhte uurijate arvates annavad harjumuslikud tegevused lapsele kindlustunde:

- kas pereliikmed söövad koos;
- kas lapsel on kindel magamaminekuaeg;
- kas pidupäevi veedetakse koos;
- kas perel on oma tava sünnipäevade tähistamiseks;
- kas peetakse meeles vanavanemaid ja lahkunud pereliikmeid;
- kas lapsed teavad oma pere lugu, oma vanemate ja vanavanemate elu ja tegusid;
- kas perel on ühiseid hobisid ja tegevusi jms.

Vaatleme näitena lapse magamaminekut. Harjumuse tekitamine tähendab korrapäraselt korduvaid, regulaarseid une-eelseid tegevusi, mis loovad lapsele turvatunde. Need võiksid olla vanniskäik, hambapesu, unejutu lugemine, unelaulu laulmine, õhtupalve lugemine, tule kustutamine (või põlema jätmine), ukse sulgemine (või lahti jätmine) – üksikasjad on lapsevanema otsustada. Meeles tuleb pidada vaid seda, et olla nii järjekindel kui võimalik.

Argo Moor (2000) õpetab: „ Harjumused aitavad meie igapäevaelu viia rütmi, nii nagu on kindel rütm päevade ja kuude ja aastate järgnevuses. Rütmitu elu tekitab stressi ja pingeid. Kui aga tahame lastele turvalist keskkonda, siis peame rituaale ja rütme oluliseks pidama. Seda on kerge mõista, jälgides laste puhul näiteks seda, kui oluline on neile rituaalne hüvastijätt, põgus suudlus, patsutamine, lehvitsemine või käepigistus. See annab talle kindluse tuleva suhtes. Olulise inimese lahkumisele antakse kindel kuju. Kui minna niisama, võib väike laps isegi paanikasse sattuda, kui ta pole sellega harjunud, sest ta pannakse silma vastu mingi toimumisega, millegagi, mis on tundmatu või ebamäärane. Rituaal ulatub üle situatsiooni.

Söögiajad, magamaminek, kojutulek ja -minek, nädalalõpud, puhkuse algus ja lõpp on olulised põhjused kindlateks pererituaalideks samamoodi kui traditsioonilised pidupäevadki: sünnipäevad, advent, jõulud, ülestõusmispühad, jäänipäev jms.”

Millist eeskuju näitavad väikelaste vanemad?

Oleme sageli kuulnud ütlemist, et käitu minu sõnade, mitte minu tegude järgi. Võime kindlalt väita, et laps jälgendab täiskasvanut. Väike laps ei tee veel vahet

heal ja halval; ta võtab omaks selle, mida näeb ja kogeb. Kõige tähtsamateks inimesteks on talle pereliikmed, ennekõike ema ja isa. Laps on järeletegija. Alljärgnevalt mõned näited emmede-isside käitumisest Juta Reestilt (2008):

- Lapsed mängivad sünnipäeva. Kaetakse lauda ja hakatakse süüa. Üks poistest võtab mängukulbi ja süüab otse potist. Teised lapsed ütlevad, et nii ei sobi teha. Poiss vastab selle peale: "Sobib küll, nii peabki süüa, sest minu isa süüab ka niimoodi."
- Kaks poissi mängivad rühmas ärimehi. Mänguklotsid on mobiilideks. Üks teisele: "Mis sa teed?" Teine: "Kuradi p..., ma ei saa seda koormat kuidagi peale."
- Ema tuleb tütrele lasteaeda järele ning räägib talle, et nüüd minnakse koju ja siis läheb ema poodi, aga laps jääb üksinda koju. Laps nutab ja ütleb, et ei taha koju jääda. Ema: "Hea küll, tule siis kaasa, aga ma ei osta sulle midagi, ära mitte lunigi." Laps noogutab selle peale. Ema ei saa ikka veel rahu: "Ma ei osta sulle poest midagi magusat, jäi meelde?" Poes kassa ette jõudes teatab ema: "Olgu, täna saad veel ühe kinder-muna. Homme enam ei midagi."
- Laps nutab ja ei taha lasteaeda jääda. Ema keelatab: "Mine nüüd ilusti rühmatuppa, ma tulen sulle kohe varsti järele!" Ema unustab oma lubaduse juba autosse istudes, aga laps räägib sellest terve hommikupooliku ja ootab. Lõpuks on kurbust ja nuttu terve rühmatuba täis.
- Laps joriseb hommikul nutta ja teatab, et talle ei meeldi lasteaias magada. Ema ütleb selle peale, et istugu siis üleval. Enne lõunauinakut hakkab laps nutma ja teatab, et ema ei lubanud tal magama minna. Lõpuks soostub õpetaja veenmise peale voodisse minema ja uinub kiiresti.

Mõned näited ka lasteaiasõpetajate vestlusringis (2010) räägitust:

- Lapsed mängivad kodu. Isa rollis poiss istub arvuti taga, ema rollis tüdruk teeb süüa, triigib pesu ja läheb koeraga jalutama.
- Küsimusele Mis on teie lemmiksaated? vastavad lapsed: Võsareporter ja Saladused. Üks poiss uhkustab, et ta vaataskoos issiga pepukaid. "Mis see veel on?", küsib õpetaja. "Kuidas sa ei tea, need on paljad tädid", seletab poiss.
- Ühel päeval võtavad lapsed magamaminemiseks riidest lahti ja laulavad "Sita, sita, sitapea" – just nii nagu Jan Uuspõld telereklaamis.
- Mõnel päeval hakkavad kõik rühma tüdrukud sünnitama: üks sünnitab, siis sünnitab teine ja siis veel üks – nii mängitaksegi järgmisel päeval rühmatoos maha teleris nähtud seriaali järjekordne osa.
- Üks poiss kutsub tüdrukut kodu mängima ja küsib tüdruku käest: "Kas sa oled täna mu naine või armuke?"
- Kahe-kolmeaastaste rühmas mängib üks väikemee nukkudega seksimist – ikka nii, et kord on üks peal ja siis teine. Suurematele läheb aga ise peale ja teeb koogutavaid liigutusi.

Hea eeskuju õnnistus

Teadmine, kui oluline on kasvatusprotsessis eeskuju, pärineb juba antiigist. Kin-nitagu seda tsiteerib Senecalt (1996): „ Poisse õpetatakse ettekirjutuse järgi: võõras käsi hoiab nende sõrmi ja veab neid mööda tähtede kujutisi, seejärel kästakse neil jäljendada näidiseid ning nende järgi käekirja kujundada. Nõnda saab ka meie hing toetust, kui teda ettekirjutise järgi õpetatakse.”

Esimene ja tähtsaim kasvatusabinõu on täiskasvanu isiklik eeskuju: mingid retseptid ei aita, kui inimese enese isiksuses on suured puudused. Kõige tõhusamad eeskujud on need, kellega laps vahetult suhtleb, keda austab ja kelle ees tunneb aukartust. Näiteks on teada, et Platonit ja Aristotelest ning kogu erinevaise suundadesse hargnevat filosoofide hulka mõjutas Sokratese iseloom rohkem kui tema sõnad.

„Meil tuleb valida mõni tubli mees, kes meil alati oleks silme ees, nii et me otse-kui tema pilgu all elaksime ja kõike tema nähes teeksime. Suur hulk väärtegusid jääks tegemata, kui neid teha kavatsevate juures oleks tunnistaja. Usu mind, on tarvis kedagi, kelle järgi meie käitumisviisi ennast kujundaks. Ainult mõõdupuu abil saab väändunud õgvendada,” õpetab Seneca.

Piisab ka suure inimese mälestusest, kui teda ennast enam ei ole. Isegi kohad, kus eeskuju on kunagi viibinud, mõjuvad hästi. Eeskujuna mõjuvad ka kindlad raamatud, mille juurde ikka ja uuesti tagasi tullakse. „ Kuid pane tähele, kas paljude autorite ja igat liiki raamatute lugemisestki pole midagi hajutavat ja püsimatut. Teatud kindlate suurvaimude juurde tuleb jääda ning nendelt vaimutoitu leida, kui sa tahad saada midagi sellist, mis jääks püsivalt hinge (samas).”

Erich Frommi (2006) arvates unustame tihti ära, mis on inimese arengus kõige tähtsam: kasvatab lihtsalt küpse, armastava inimese lähedus.

Eeskujust kui järelevalvajast võib loobuda siis, kui sa ise oled muutunud inimeseks, kelle seltsis sa ei julge kõlvatult käituda.” Kui oled jõudnud juba nii kaugele, et hakkad häbenema iseennast, siis võid pedagoogist loobuda. Selle oled saavutanud siis, kui su väärikustunne hakkab sinu juures midagi tähendama,” on Seneca õpetussõnad.

Halva eeskuju nakkavus

„Kui madalamate kõlbeliste normidega inimene satub endast paremate ja targemate seltskonda, siis õpib ta järk-järgult tunnistama nende norme, kirjutab Clive Lewis omaenda elukogemustest lähtuvalt.” Sama mõte Senecalt: „ Kui aga elad ahne ja alatu seltsis, jääb sulle külge ahnus, kui suhtled kõrgiga, jääb külge ülbus. Kui sõbrustad liiderdajaga, õhutab see sinugi himusid. Kui tahad pääseda pahedest, tuleb halvadest eeskujudest kaugemale eemale minna.”

Halb seltskond ei tähenda ainult pahelisi ja ohtlikke inimesi, vaid ka neid, kelle hing on surnud, kuigi keha elab. Kui pahelised tekitavad mürgise ja masendava

õhkkonna, siis teiste puhul mõjuvad halvasti nende tühised mõtted ja lobisemine. Tee halva poole on mitte ainult kaldu, vaid ka järsk – tagasi õigele rajale ronida on väga vaevaline. Seneca kirjutab: „Halvema poole kaldume kergesti, kuna puudust pole ei juhust ega kaaslastest ja paljusid muudab parandamatuiks see, et tehtud vääratused valmistavad rõõmu. Üks rõõmustab abielurikkumise üle, milleks teda õhutas just toimepaneku raskus; teine tunneb rõõmu pettusest ja vargusest ja kõlvatus ei lakka talle meeldimast enne, kuni pole meeldimast lakanud selle õnnestumine.”

Hea lastetuba

Maast madalast matkivad lapsed täiskasvanuid ning omandavad üsna varakult hea ja halva, mida nad näevad. Et viisakad kombes on peamiselt harjumuse, pideva treeningu ja eeskuju järgimise tulemus, tuleb lapsi võimalikult sageli seada olukordadesse, kus saaks rakendada mõnd kombereeglit. Vastavalt lapse eale tuleb talle aeg-ajalt seletada ühe või teise käitumisreegli täitmise vajadust ja tähtsust. Siinkohal ei tohi aga liialdada. Ülearused targutused ja manitsused ei anna positiivseid tulemusi.

Väga tähtis on see, et vanemad ise headest kommetest kinni peaksid ja neid mitte ainult suusõnaliselt ei püüaks lastele edasi anda. Sotsiaalne kombekus selle sõna kitsas tähenduses on sündsus või viisakus. Sündsusreeglid muutuvad ja eri aegadel on oma arusaam, kui suur osa inimkehast võib olla katmata või mis teemadel on sünnis kõnelda ja mis sõnadega tohib end väljendada. Üldtuntud on Rousseau (1995) protest kultuuri pealiskih, välise kombekuse vastu.

„Küll oleks meie seas meeldiv elada, kui väline hoiak peegeldaks alati südame suundumusi, kui korralikkus tähendakski voorust, kui meie põhimõtted oleksid meile käitumisjuhisteks. Tänapäeval valitseb meie kommetes labane ja petlik ühetaolisus, kogu aeg viisakus nõuab ja sündsus käsib. Kogu aeg järgitakse tavasid, mitte kunagi omaenda vaimulaadi. Ei julgeta enam näida sellisena, kes ollakse. Seepärast ei tea sa kunagi, kellega on sul tegemist. Missugune pahede eskort saadab seda ebakindlust! Enam pole ei siirast sõprust, tõelist lugupidamist ega õiget usaldust. Kahtlused, umbusk, hirmud, vihkamine ja reetmine peidavad end selle ühetaolise ja salakavala viisakusloori all, selle nii kõrgelt kiidetud peekoelisuse taga.”

Ehkki ei ole üksühest seost välise kombekuse ja sisemise kõlbluse vahel – inimene võib olla vägagi kõlbeline, ent kommetest mittehooviv, või vastupidi, vägagi kombeline ja viisakas, ent sügavalt kõlblusetu –, on kombest lugupidamine inimese sotsiaalne kohus teiste inimeste vastu.

Vabad kombes tähendavad tavaliselt kasvatamatust. Schumacheri sõnadega öeldult: „keha kontrollimatu nihelemine toob vältimatult kaasa mõistuse nihelemise, s.t seisundi, mis välistab oma sisemaailma igasuguse tõsise uurimise.”

Kõigi viisakusreeglite ja -vormide suurim väärtus on nende vastumõjus vaimule: teatud kindlad toimingud mõjutavad hingelist arengut. Inglismaal näiteks sisaldavad gentelmani maneerid aastasade kestel kogutud sotsiaalse kultuuri fondi.

Viisakus mõjutab lapse sisemise “mina” kujunemist ja tema suhteid kaaslastega. Viisakad kombes aitavad arendada taktitunnet kaasinimestega suhtlemisel. Hea kasvatuses saanud lapsed ei kaldu äärmustesse, sissejuurdunud viisakus teeb suhtlemise kergeks. Head kombes on kõhklevale ja kujunevale iseloomule abiks ja toeks. Hea lastetuba jääb inimest saatma läbi kogu elu.

23

Kas laps peab vanemate sõna kuulama?

Õpetajate leht 26.veebruar 2010

Lapsekeskne pedagoogika ütleb lihtsalt: loobuge sõnakuulelikkuse müüdist! Laps ei ole marionett ja kui me teda austame, ei täida ta käske pimesi, vaid on suuteline inimesi mõistma ja ise otsustama, kas seda, mida teha paluti, teha või mitte. Kes sooviks suruda oma elu kitsastesse raamidesse? Miks suruda laps kahepooluselisse jah-ei-süsteemi, kui on võimalik olla paindlik, mitmekesine ja loominguline?

„Meil ei ole õigust lapsi distsiplineerides sõnakuulelikkusele suunata, sest meil pole vaja muganduval kodanikke, vaid iseseisvalt mõtlevalid ning emotsionaalselt ja sotsiaalselt intelligentseid isiksusi”, kirjutab C. Dumontell-Kremer (2009) oma nõuanderaamatus „Kuidas ohjeldada oma last”. Tema nõuande järgi peame meie, täiskasvanud, leidma uued meetodid oma lastega suhtlemiseks, peame juurde õppima, rühmades infot koguma ja endaga tööd tegema! „ See kõik kestab terve elu, aga tasub end ära”, lubab autor, sest selle tee lõpus ootab meid parem maailm! Aga kas ikka ootab? Michael Winterhoffi (2010) arvates kasvavad lastest just niimoodi hoopis väikesed tärandid!

Klassikalise pedagoogika järgi peab sõnakuulmist lausa õpetama: sõnakuulmiskool on kõikidest koolidest esimene. Kuulekuskasvatuse tuum seisneb Saara Kinnuneni (2008) arvates järgmises: „ Kui laps väikesest peale ei hakka selles koolis käima, ei või mingid hiljem saadud teadmised seda kaotust korvata. Lapsest, kes ei ole õppida saanud kuulekust, kasvab õnnetu ja nurjatu inimene, keda kogu ta eluajal valitsevad isekus ja kannatamatus.”

Vanasõnagi ütleb: kes ei suuda kuuletuda, ei suuda ka kamandada.

Kuuletuma õppimine

Kõige tundlikum iga on 2.–3. eluaasta. Sõnakuulmine on vahend, mitte eesmärk omaette. Kui laps õpib vastu võtma väljastpoolt tulevalid käsked, juhiseid ja keelde ning neid järgima, saab ta oma käsutusse uued närviteed, kirjutab Kinnunen.

Kuulekus aktiveerib närvisüsteemi selle osa, mida laps vajab iseennast käskides ja keelates.

Kuidas kuulekust õpetada? Saara Kinnuneni nõuanded on lihtsad:

- Nõua alul selliseid asju, mida laps täidab nagu mängides, sest enne trotslikkuse perioodi (3-aastase kriisi) on lapsel aeg, mil ta teeb meelsasti seda, mida vanem palub. (*Palun pane kingad ilusasti kõrvuti! Palun too isale ajaleht! Ole hea laps ja tee kassile pai! Ära võt a autot teise käest ära!*). Kuulekust õpetatakse igapäevase elu situatsioonides. Vanemad kiidavad last, kui ta palved täidab, ning laps kogeb, kui tore on olla tubli ja hea laps.
- Korda palvet vaid üks kord, sest kui hakkad korrutama, ei õpi laps eraldama tähenduslikku juttu muust jutust. Korrutamise tõttu muutuvad lapsed kõvaks kui kalju, väidab Kinnunen. Kui laps ei kuuletunud, siis mine tema juurde ja tee koos temaga seda, mida palusid lapsel teha (*korja koos temaga lehud kokku, võta lapsel käest kinni ja andke äravõetud auto koos teisele lapsele tagasi*). Ära tee seda lapse eest ära, sest siis õpib laps, et ta ei peagi vanemat kuulama. Koos tehes jääb lapsele tunne, et selle asja tegemine on siiski lapse töö. Laps näeb, et sa mõtled, mida ütled, kui teed seda koos lapsega kindlalt ja vihastamata.
- Kuuletumine sõltub palju ka sellest, kuidas me käsud anname (missuguse häälega, kui kindlalt jms). Ära esita käske küsimuse või ettepaneku vormis! Vanemad ei peaks küsima seal, kus tuleb käskida (*Kas läheme nüüd koju? Kas sa lähleksid nüüd magama? Miks sa väiksemat kiusad?*). Siin ei ole ju laps otsustaja. Lastelt ei küsita, mida nad teha tahavad; lapsed peavad õppima, mida nad tegema peavad. Siia ei tohi segada küsimusi, millega laps saab harjutada oma tahtmise täitmist. Laps ütleb esimest korda ei siis, kui on leidnud oma arvamuse, ning nii ta püüabki seda kõikvõimalikes olukordades harjutada. Laps vajab situatioone, kus ta saab oma taht kasutada. Et laps saaks oma valikuid teha, annab vanem variandid ja laps valib (*Kas loeme mõmmi-või jänkuraamatut? Kas võtad pildiga taldriku või selle kollase?*). Lastes tekitab enim stressi, kui nad peavad liiga vara liiga palju otsustama ning taluma oma otsustuste tagajärge.
- Niisiis, on olukordi, kus laps võib tegutseda oma tahte kohaselt, ning olukordi, kus ei saa seda, mida tahaks. Vanemad peavad ilmutama tarkust kesktee leidmisel. Kui satume vastamisi lapse jonnipurskega, kus ta võib endale viga teha, teisi lüüa või asju loopida jms, siis tuleb last tugevas sülevõttes takistada paha tegemast. *Holdingu*ga aidatakse lapsel rahuneda, kuni ta jonnakas pingeolukord vaibub, näiteks hakkab laps nutma ja elab nii oma seesmise pinge välja.
- Viimane hoiatus, kui laps ei kuuletu, peaks olema selline, mida saab ka ellu viia, mitte pelgalt ähvardada (*Viime laialilootitud mänguasjad kotiga hoiupaika. Lahkud söögilaust, kui ei oska käituda jms*). Viimane hoiatus annab

lapsele veel valikuvõimaluse – ta võib kuuletuda või valida sõnakuulmatuse tagajärjed. Kui sõnakuulmatusele ei järgne vastutust, siis sõnakuulmatus suureneb ja vanemad räägivad otsekui kurtidele kõrvadele.

- Segajad eest ära! Ära hüüa juhiseid teisest toast ning ära hüüa käsku mängivale lapsele, vaid peata mäng ja räägi siis. Laps ei suuda kuulata, kui käsil on midagi huvitavat. Mõnikord võiks paluda lapsel korrata, mida vanem ütles. Kordamisega talletub öeldu kindlamini ja tõenäolisemalt järgneb sellele tegevus. Eriti on see vajalik siis, kui me pole kindlad, kas laps kuulis ja mõistis käsku. Lapse mälu ei talleta mitut asja korraga. Kui lapsele antav ülesanne on keeruline, jaga see osadeks ja anna ainult üks juhiseid korraga. Kuuletumise õpetamise perioodil tuleb jälgida, et laps hakkaks tegutsema ülesande kohaselt. Lapsel ei tohiks tekkida arusaama, et kui piisavalt kaua täitmise viivitada, siis polegi vaja teha.
- Nurka järelemõtlemise kohana tänapäeval üldjuhul ei kasutata, küll aga on järelemõtlemise kohaks saanud näiteks tool, trepiaste vms koht. Siin ei ole tegemist mitte karistusega, vaid mõtlemise ja otsuse tegemiseks aja andmisega. Me ei tohiks mingil juhul olla ükskõiksed olukordades, kus laps ei kuuletu, vaid peaksime teda aitama kuuletuda, õpetab Saara Kinnunen.
- Positiivne suhe – usaldus – on kuuletumise eeldus. Sõnakuulmatuks muutunud lapse puhul peame tugevdama oma suhet temaga. See tugevneb lihtsatest asjadest: lapse pilgu püüdmisest, silmavaatamisest, sülle võtmisest ja muust puutekontaktist, lapsega rääkimisest, lapsega koos olemisest. Mida väiksem on laps, seda väiksemate pingutustega paigast läinud suhet tasakaalustatakse.

Käsk ja keeld

Ka Peeter Pöld (1993) on rõhutanud, et inimest on vaja viia enese üle valitsemisele ning selle tähtsamaks eelkooliks on sõnakuulmine. „ Kui praegusel ajal põhimõtteliselt sõna on võetud autoriteedi ja sõnakuulmise vastu kasvatuses, siis täiesti valearusaamisest. Siin on see, mis kasvatusel lõpul peab esinema – autonoomsus – seatud tema algusesse. Kasvatuse eesmärk on autonoomne, vaba enesemääratamine, ja sellele jõutakse pikal arenemisteel. Suurem osa inimesi püsib poolel teel, seaduslikkuse (legaalsuse) staadiumis. Seepärast olgu normiks: hoolitse heteronoomse sõnakuulmise eest, niikaua kui sa ei saa ehitada oma kasvatustööd autonoomsele vabale sõnakuulmisele. Selleks on abinõud: järelevalve, käsud, keelud, karistused, tasud, eeskujud jne. „

Käsk ja keeld aitavad tagada väikelapse ohutust, käsu ja keelu abil õpib ta maailma piire tundma. Käsk ja keeld on aluseks ka kõlbelsele arengule. Küsimus on vaid selles, kuidas käskida ja keelata nii, et see edendaks lapse arengut ja iseseisvumist. Peeter Põllu arvates tuleb jälgida, et käskude-keeldudega ei mindaks liiale:

- parem kui keelata on takistada, parem kui käskida on juhtida;
- kui on tarvis käskida ja keelata, siis olgu käsk ja keeld selline, et seda on võimalik täita ja tingimata on vaja täita;
- vältida tuleb pikki seletusi, sest nii tekib ohtralt vastuväiteid;
- kui midagi on kästetud-keelatud, siis tuleb olla selle läbiviimises järjekindel;
- kui on eksitud või kui tingimused on muutunud, siis tuleb käsk-keeld avalikult tagasi võtta;
- ei tohi ähvardada teiste kasvatajate autoriteetidega, see vähendab käskija-keelaja enda autoriteeti;
- käsud-keelud ei tohi risti vastupidised olla, s.t korralduste andjad peavad põhimõtetelt sarnased olema.

Seletamise käsk

Lapsekeskse kasvatus üheks lähtearusaamaks on, et käsu asemel tuleb seletada. Näiteks peab väikelapsele ohtrasõnaliselt seletama, miks ei tohi teist lüüa ja miks ei tohi teisele liiva silma visata: teisel on valus, ta hakkab nutma, kas sulle endale see meeldiks jms. „Pikkade seletustega lämmatame lapse vastuvõtuvõime juba enne, kui see on jõudnud tekkida. Pikkadesse seletustesse upub ka peaasi, mida öelda tahtsime. Ei ole ime, et laps ei kuule ega kuuletu täiskasvanu jutule”, loeme seevastu Saara Kinnuneni raamatust (2008). Ilmselgelt on lapse mõtlemis- ja otsustusvõimet seletamiskäsuga üle hinnatud (vt Piaget ja Kohlbergi teooriaid). „Seletamise käsk on kõrvale tõrjunud mõistepaari õige ja vale ning alles viimasel ajal on hakatud seda jälle hindama”, kirjutab Kinnunen.

Õige ja vale läksid kaduma sel perioodil, kui seletamise ja põhjendamise tuhinas unustati neid lihtsaid sõnu kasutada. Lapsele võib öelda, et seda ei tohi teha, kuna see on vale, või seda peab tegema, kuna see on õige. Kõikidel aegadel ja kõigis kultuurides on mingid ühised põhiväärtused, mida peetakse õigeks ja vaks.

Michael Winterhoffi (2010) arvates ei reageerita enam lapse käitumisele, vaid püütakse aru saada, mida ta teeb, ja seejärel seletada, mida ta oleks saanud paremini teha. Lapse paremat käitumist püütakse saavutada mõistmise ja selgitustest arusaamisega. „Selle tagajärjel hakkavad meid üha enam ümbritsema väikesed koletised ja türannid”, väidab ta oma raamatus. Koletised ja türannid saavad lastest täiskasvanute vale käitumise tulemusena. Alles siis, kui täiskasvanud mõistavad, et lapse psüühika vajab vanema inimese kujundamist, saavad meie lapsed olla sotsiaalsed olendid, usub autor. Väikesed lapsed vajavad autoriteetset täiskasvanut, kes annab neile vajaliku toe ja juhatuse, mitte ei asu vaatleja ja seletaja positsioonile.

Usaldus

Mürsiku (teismelise) puhul on käsk ja keeld harilikult vastunäidustatud, sest

need tekitavad teismelises vaid trotsi ja vastuhakkamist. Mürsikuga tuleb diskuteerida, selgitada olukorda ja tekkivaid põhjuse-tagajärje seoseid, anda talle võimalus end tühjaks rääkida. Veenda suudab mürsikut vaid see, kes ise on oma nõudmistes sügavalt veendunud ning kes oma tegevuses suudab pakkuda talle eeskujut. Üldjuhul võetakse eeskujuks see täiskasvanu, keda austatakse. Lapse poolt valitud eeskujut nimetatakse ka samastumise mudeliks – ta püüab olla oma eeskujuga sarnane, käituda samamoodi ja suhtuda ümbritsevasse maailma samamoodi kui see inimene, kellega ta end identifitseerib. Seejuures on usaldus kasvatuses kui kahepoolse koostöösuhtluse paratamatu tingimus. Harilikult ei ole koostöö ilma usalduseta võimalik või vähemalt mitte tulemuslik. Vastastikuse usalduse väljenduseks on vaba ja sundimatu suhtlemine, julgus väljendada oma arvamust, heatahtlik suhtumine oma koostööpartneritesse. Mida sagedamini kaotab kasvataja enesekontrolli ja esineb jõupositsioonilt, seda raskem on teismelisel teda usaldada.

Usalduse eelduseks on armastus. Teismelist, kes teab, et teda armastatakse, on kergem suunata ja kontrollida kui armastusest ilmajäänud noort. Kui armastada oma last vaid siis, kui ta vastab ootustele ja lootustele, hakkab laps end pidama saamatuks; ebakindluse, hirmu ja madala enesehinnangu taha takerdub nii vaimne kui füüsiline areng.

Ross Campbelli arvates võib teismelisi piltlikult nimetada peegliteks: nad peegeldavad tagasi neile suunatud armastust. Kui neid armastatakse, armastavad nad vastu. Kui neid ei armastata, ei oska ka nemad armastada. Armastus annab selguse, et piirangud – käsud-keelud – on vajalikud selleks, et tagada noore turvaline areng. Usalda, kuid sea piirid! Usalda, kuid kontrolli!

„Oma teismelise suunamisel ja kontrollimisel peate silmas pidama kahte asja. Esiteks – õigused peavad tulenema usaldusväärsest. Teiseks – tuleb selgeks teha, kas noor saab antud olukorras hakkama, enne muidugi, kui te loa annate. Need seisukohad võivad tunduda vastuolulised, kuid ometi nad pole seda. Paljud vanemad satuvad siinkohal segadusse. Nad usaldavad ja annavad noorele loa tegutsemiseks, kuid ei kontrolli, kas sündmuse asjaolud on noore jaoks sobivad. Selline kontroll ei tähenda, et te ei usalda oma teismelist. Isegi kui teie teismeline on usaldusväärne, heade kavatsustega ja hea tahtega, võib ta ikkagi sattuda olukorda, millest väljatulemiseks pole ta veel küps. Selliste olukordade eest te peategi oma last kaitsma „ (Campbell 1996).

Kontroll ja enesekontroll

Kui laps on väike ja ei ole võimeline oma tegude eest ise vastutama, lasub kogu kontroll lapse tegevuse üle vanematel ja õpetajatel. Selle eesmärgiks on kaitsta last halbade ja ohtlike olukordade eest seni, kuni ta suudab seda ise teha. Kontroll võib olla selline, et laps teab tema olemasolu, aga ka selline, nagu teame

Rousseau Emile'i üle, kus kasvataja ei lase kunagi oma õpilast silmist, kuid teeb seda nii, et õpilane tunneb end vabalt. Nii või teisiti ei tohi kontroll kunagi muutada repressiivseks nuuskimiseks ja eksimuste otsimiseks. Ruumi peaks olema vabal sõnakuulmisel. Lapsed peavad kogema keelamist, selleks et neil kujuneks võime iseennast keelata.

Mida vanemaks ja iseseisvamaks lapsed saavad, seda enam peab kontroll taganema ja asenduma enesekontrolliga. Kasvatajate ülesanne on muuta see üleminek võimalikult sujuvaks ja valutuks. „Noore õiguste vastavusse viimine tema võimetega oma tegusid ise kontrollida nõuab julgust ja otsusekindlust. Peate olema tugev, et vastu seista noore palvetele, tema kaaslaste survele, nende vanemate või isegi ühiskonna mõjutustele. Kuid teadke: mingil teadvusetasandil vajavad kõik teismelised juhatust ja kontrolli oma vanematelt. Nad tahavad seda. Olen kuulnud paljude teismeliste suust, et nende vanemad neid ei armasta, kuna nad ei ole noorte suhtes ranged. Ja nii paljud teismelised tänavad ja armastavad oma rangeid, kuid hoolitsevaid ja noori arvestavaid vanemaid” (Campbell 1996).

Ka James Stenson (2009) kordab oma raamatus “Valmistudes teismeeaks. Juhi- sed lapsevanematele” sama mõtet: teismelised vajavad ja tahavad tõsiselt, vahel isegi meeleheitlikult, otsusekindlat juhatust, ehkki nad ise ealeski seda ei tunnista. Olles ülimalt ebakindlad, on nad ka ülimalt kriitilised kõige ümbritseva suhtes, kuigi see väljendub tihti põikpäisuses ning reeglite trotsimises suhetes vanematega. Endasuguste hulgas alluvad nad aga väga kuulekalt sellele, mida eakaaslased õigeks tunnistavad.

Ent ometi! „Vanemad, kes püüavad säilitada liiga palju kontrolli, kui laps suuremaks kasvab, kasvatavad endale ohtliku mässaja, kelle tegudel on sageli katastroofilised tagajärjed. Vanemad aga, kes annavad nabanööri pikkust liiga kergekäeliselt järele, saavad endale lapse, kes vangub jalgadel ning teeb valusaid vigu, kuna tal puudub oskus nii suurt vabadust hallata”, hoiatab Linda Pearson (2009) oma raamatus “Distsipliini võluvägi. Kuidas kasvatada rõõmsaid, terveid ja viisakaid lapsi”.

Vabakslaskmine

Vanemate soovid ja lapse enda kutsumus võivad mõnikord sattuda teravasse konflikti. Argo Moor (2000) arutleb: „Üks isa või ema võib olla veendunud, et tema kallist paiksest peab ilmtingimata saama klaverikunstnik. See ema või isa paneb lapse siis muusikakooli, kus vaene hing piinleb do-re-mi-dega ja unistab ragulkast või muust säärasest. Vanem võib rahulolu tunda, kui paikene oskab klaveril mõne lihtsa laulu maha klimberdada, aga see pole rõõm, kui laps ise sellest siirast rõõmu ei tunne. Aga ehk on selle lapse kutsumuseks hoopis kraavikaevamine? Äkki talle lihtsalt meeldib füüsiline töö? Ilmselt satub säärane laps varem või hiljem oma vanematega konflikti ja laseb kodust lihtsalt jalga. Kui aga

vanemad oskavad (suudavad) oma lapsest lahti lasta, ja mitte hoolimatusest, vaid arvestades lapse soove, mis üldsegi ei tarvitse issi-emme omadega kokku langeda, siis märkavad nad ükskord, et nende lapse tööd ja tegemised valmistavad neile siirast rõõmu. Seeläbi, et vanemad enam ei tähtsustanud oma soove lapse suhtes ja ei klammerdunud enam lapsesse, vaid lasid tast lahti, said nad võimeliseks tundma rõõmu oma lapsest”.

Vabakslaskmine ei tähenda oma lapse armastamisest ja toetamisest loobumist, temast mitte enam hoolimist, sest oma last jääme alati armastama. See tähendab arusaamist, et meie ülesanne – aidata oma lapsel täiskasvanuks saada – on nüüd täidetud.

24

Mõte

Õpetajate Leht 6.august 2010

Täiskasvanud oskavad end meediareklaami ja vägivalda eest kaitsta- õnneks võib igaüks televiisori välja lülitada ja pealetükkivat reklaami ning „Kättemaksukontori” verest tilkuvat ohvrit polegi olemas! Lugege uuesti üle Orwelli „1984” ja nautige klõpsutamise vabadust!

Kuidas suudame me oma lapsi kaista?

Kas teate, et limonaadipudeli korgi alt tuleb otsida „kärssa”? Kas olete näinud, kuidas koolieelik rõõmust hõiskab, kui selle leiab ja siis õhinaga üha uusi pudeleid ostukorvi korjab?Või siis mingit kirevas pakendis uudistoodet oma rinnale surub ja „ see teeb iga lapse terveks ja tugevaks” reklaamlauset vurinal kordab? On teada, et TVst nähtud reklaam jääb lapsele meelde kolm korda tõenäolisemalt kui täiskasvanule.

Kelle kapsaaeda visata kivi, kui küsimusele- missugused on teie lemmiksaated- vastavad lasteaialapsed: Vösareporter ja Saladused? Või kui väikemees teatab uhkelt, et vaatab koos isaga pepukaid? Küsimuse peale- mis asjad need veel on?- imestab küsija teadmatust ja selgitab „ noh, need paljad tädid seal televiisoris”. Või kui 3-4 aastane poiss küsib õpetaja käest- kas sa tead, mis on suuseks? Või kui 4-aastane poiss teatab, et meil on kodus kahed pornofilmid: ühed on need, mida meie vennaga vaatame ja teised on need, mida emme-issi vaatavad?

Meedia mõju

Loomulikult jagavad teadjad oma teadmisi ja midagi üritatakse ka järele mängida. 2009-nda aasta novembrikuus arutlesid kahes lasteaiaõpetajate fookusgrupis 25 Eesti erinevaist paigust pärit lasteaiaõpetajat meedia mõjust lastele. Toodi näiteid selle kohta, kuidas laps, kes võib tundide kaupa istuda ja vahtida telekat või mängida arvutimänge, on teistes tegevustes rahutu, püsimatu ja keskendumisvõimetu. Mõnel lapsel on tekkinud nii suur sõltuvus, et ta hakkab

kergelt värisema ja rahuneb alles televiisori ees. Nenditi, et lapsed on füüsiliselt nõrgemaks jäänud ja nende psühho-motoorika alaarenenud. Kodudest, kus televiisor mängib hommikust hilisööni, tulevad lapsed lasteaeda väsinutena ja hirmudega, mida õpetajaga jagada.

Tallinna Pedagoogilise Semainari diplomandi Egle Lepa uurimistööst (2010) kinnitas teadmist, et koolieelikud räägivad üksteisele, mida eelmisel päeval televiisoris nägid ja kui mitmed on sama asja näinud, hakatakse järele mängima. „Kättemaksukontori” järgi käib mäng nii: laip on põrandal maas ja kas last hakkavad lahendust otsima jne. Jäljendamise lemmik on „Vilde tee”. On täheldatud, et mängitakse seda, mis on last sisemiselt vaevama jäänud ja mis on teda erutanud. Näiteks rääkis üks laps, kuidas nad „Saladused” eeskujul teisel suguelundid ära löiksid. Lapsel on see tänini väga elavalt ja märkimisväärselt hästi meeles.

Ülla Maide uurimistööst viis aastat tagasi selgus, et traditsiooniline kodumäng on hääbumas. Lapsed häbenesid mängida kodu, ema, isa, last ja koduseid toiminguid. Traditsiooniliste rollimängude vastu tuntu vähe huvi- müüjaks, kokaks või juuksuriks kehtastumine oli laste arvates igav, ebahuvitav ja titekas mäng. Asemele olid tulnud Actionmanide, Ämblikmeeste jt kaklused, võitlused ja tapmised. Just selliste tegelastega mängides tuli esile valdavalt kurjus, ebaaus võitlus ja üksteisega mittearvestamine. Poistel, kellel oli suur mängukogemus julmadest aina võitlevatest arvutikangelastest, algatasid ka rühmatoas mängu, kus juhttegevuseks oli kellegi või millegi hävitamine ning kus lendasid ebaviisakad sõnad.

Õpetaja roll

Veerand sajandit laste arengut jälginud Montreali ülikooli psühhiaatria-psühholoogia ning pediaatriaprofessor Richard Tremblay sõnul on väikelaste vägivaldsus üsna normaalne nähtus ja lapsed olid agressiivsed ammu enne televiisori leiutamist. Seni kuni laps ei oska ennast veel piisavalt väljendada, võtab ta oma tahtmise väljendamiseks appi hambad, küüned ja rusikad. Need ei ole kõrvalekalded normaalsest arengust, vaid loomulik psüühilise arengu etapp, mis paneb aluse lapse identiteedi kujunemisele. Last tuleb õpetada oma agressiivsust valitsema.

Kurjal ei tohiks lubada muutuda jõuliseks, lapsi mõjutavaks. Kui kogu ühiskond hakkab nägema kõrvalekalletes paeluvust, on seda raskem õpetajal, kes peab last headuse poole juhtima, arutles Ülla Maide oma uurimistöös.

Me ei saa suunata seda, mis toimub meedias ja koduseinte vahel, kuid me saame ja peame suunama seda, mis toimub lasteaias. Õpetajad ei peaks olema mitte laste mängude jälgijad ja diagnooside panijad, vaid laste eakohase arengu juhtijad ja erinevate arendavate tegevuste algatajad. Nad ei tohi kuritarvitada vanemate usaldust, vaadates leebelt pealt mängu, mis lapsi rikuvad.

25

Seksrevolutsioonist moraali- ja revolutsioonini

Õpetajate leht, 29. oktoober 2010

Minuealised inimesed mäletavad akadeemik Gustav Naani, kes soovis, et kõik kihelkondlikus abielus elavad eestlased tunneksid ülemaailmse seksi vabastavat hingust. Täna on seksimängud jõudnud juba ka lasteaeda, nii et sellega on asi ühel pool.

Varro Vooglaid algatas moraali- ja revolutsiooni teema „Postimehes” avaldatud intervjuus „Homoliikumise taustal toimub moraali- ja revolutsioon” (8.sept.2010). Ta selgitas, et moraali- ja revolutsiooni üheks strateegiaks on ühiskondliku tundlikkuse vähendamine ning ükskõiksete ja oma seiskohta mitteomavate inimeste arvu suurendamine. Kasutatakse ka teisitõtlejate naeruvääristamist ja sildistamist, mistõttu inimesed kardavad oma konservatiivsete arvamustega avalikkuse ette tulla.

Linnar Priimägi vastus Varro Vooglaiule ilmus samuti „Postimehes” (5.sept.2010) ning tundub, et autor ise jäi uskuma, et ta kummutas kõik Vooglaiu väited. Miks muidu lõpetas ta oma pika ja paljude tsitaatidega pigitud kirjutise nii, nagu ta seda tegi- vastaspoolt halvustades?

Mulle tundub, et Varro Vooglaid ja Linnar Priimägi rääkisid oma kirjutistes moraali erinevatest külgedest. Vooglaid keskendus inimloomuse seadusele, inimese sisemisele väärikusele, tema kõlblusele ning sellele, kuidas ühiskonnas aktsepteeritud väärtused aitavad või takistavad inimest tema eneseleidmisel, identiteedi määratlemisel. Priimägi selgitas, miks erinevatel ajastutel on erinevad käitumisnormid. Üks kirjutas sellest, mis on inimese s i s e m i n e kõlblus, teine sellest, mida ühiskond inimeselt v ä l j a s t p o o l t nõuab.

Algselt tähendas nii *mores* (lad. k.) kui *ethos* (kreeka k.) ühte ja sama- tavat, harjunud eluviisi (seega väline külg), kuid Aristotelesest alates lisandus uus tähendus- inimese sisemine etos, nn.vaimne selgroog. Kui looduses kehtivatele loodusseadustele allume paratamatult, siis inimesel on vaba tahe otsustamiseks, kas käituda oma loomusega kooskõlas või mitte. See eristabki meid loomadest, kes elavad paratamatuse maailmas.

Inimese olemuslik loomus

Meie kaasaegse Alasdair MacIntyre'i tunnustatud eetika AFTER VIRTUE heidab uut valgust Aristotelese eetikale. Alles seejärel, kui leitakse uuesti üles mõte, et *inimesel on olemus, mis määrab ära tema tõelise eesmärgi (telose)*, õpitakse mõistma moraali teooriat ja selle tarvitamist.

Aristootellikul moraalianalüüsil on kolm põhiosa:

- 1) käsitlus inimesest sellisena, nagu ta on ehk milline on tavaliselt tegutsev inimene
- 2) käsitlus inimesest sellisena, kui ta võiks olla, kui teostuks (aktualiseeruks) tema olemuslik loomus ehk missugune on telose leidnud inimene
- 3) eetika teadusena, mis näitab, kuidas esimesest pääsetakse teise. Eetika kogu tähendus nii teoreetilise kui praktilise teadusena on aidata inimesel olemasolevast siirduda tõelise eesmärgini. Kui olemuslik osa elimineeritakse ja telose mõiste hüljatakse, on tulemuseks ebaselgus, sest moraalikärsud kuuluvad algselt süsteemi, kus nende mõte oli parandada ja kasvatada inimloomust. Terviküsteemist väljas ei ole nad enam mõistetavad ja põhjendatavad.

Inimloomuse seadus ei ole moraaligeen!

Varro Vooglaid püüdis lugejatele selgeks teha, et inimloomusel on oma seadus, mida on raske järgida, kui ühiskond surub peale väärastunud ideaale (rikkust, võimu, kuulsust, naudinguid jms.). Linnar Priimägi tõlgendas seda kui väidet, nagu tähendaks see, et inimesel on moraaligeen ning asus tõestama, et ühesusguseid käitumisnorme ei ole kunagi olnud ega saagi olema. Nad rääkisid eri asjadest!

Inimese loomuse seadus, loomusund, ei ole sama mis instinktid või tungid. Tsiteerin Clive Lewist: „Me kõik teame, mis tunne on olla ajendatud mingist instinktist, olgu see emaarmastus, sugutung või näljatunne. See tähendab, et inimese tunneb tugevat soovi või igatsust tegutseda mingil kindlal viisil. Loomulikult tunneme vahel ka igatsust teist inimest aidata ja kahtlemata pärineb seegi igatsus karjainstinktist. Aga soov aidata erineb tundest, et peaksime aitama, sõltumata sellest, kas me seda tahame või mitte. Oletame, et hädaohus inimene hüüab meid appi. Arvata võib, et tunneme kõigepealt (vastavalt karjainstinktile) soovi aidata, teiseks (vastavalt enesealalhoiduinstinktile) soovi hoiduda ise väljapoole hädaohu. Lisaks neile kahele avastame endas veel kolmandagi hääle, mis ütleb, et p e a k s i m e järgima abistamisimpulssi ja suruma alla põgenemissoovi. See miski, mis käsib valida nende kahe instinkti vahel, ei saa ise olla üks neist. Samahästi võiksime väita, et noodileht, mis käsib meil teatud momendil mängida klaveril just seda nooti ja mitte mõnda teist, on ise üks klaveriklahvidest. Moraaliseadus ütleb meile, millist heli mängida, meie instinktid on ainult klahvid.”

Loomusund on miski, mis loob instinkte juhtides kooskõla, mida me nimetame headuseks või õigluseks. Inimesed üle kogu maailma teavad, kuidas nad peaksid käituma, ega saa sellest teadmistest vabaneda, kusjuures arusaamine, mis on hea ja mida inimene peaks tegema, on läbi aegade samaks jäänud. Ja ometi – sellest teadmistest hoolimata inimesed niimoodi ei käitu. Nad tunnevad loomusundi ja samal ajal rikuvad seda, olgu siis põhjuseks kas omakasu, mõtlematus, argus või ühiskonnapoolne surve.

Loodusseadused ja inimloomuse seadus

Loodusseadused, millele alluvad kivid ja puud, tähendavad ainult seda, “mida loodus paratamatult teeb”. Aga inimloomuse või sündsa käitumise puhul on lugu teisiti. Siin ei näita seadus mitte seda, mida inimesed paratamatult teevad. Gravitatsiooniseadus määrab kindlaks selle, mida kivid teevad, kui neid kukkuda lasta, aga loomusund ütleb, mida inimene peaks tegema, aga ei tee.

Moraaliseadus või inimloomuse seadus pole üldistus inimese käitumisest, nagu gravitatsiooniseadus on üldistus sellest, kuidas käituvad materiaalsed kehad. Kui loodusseadustele tuleb alluda, siis inimloomuse seadust võime ignoreerida, meil on vaba tahe ja me mitte ainult ei või, vaid sageli ka teeme risti vastupidi sellele, mida ütleb meie sisehääle.

„Inimloomuse seadust, südametunnistust, ei saa avastada välise vaatluse teel, sest vaatlused näitaksid ainult seda, mida me teeme, moraaliseadus aga ütleb, mida me peaksime tegema. Moraaliseadus pole midagi leplikku ega järeleandlikku. Ta on kõva nagu kivi. Ta käsib meil teha seda, mis on õige, mis on hea, hoolimata sellest, kui vaevaline, ohtlik või raske see on”, kirjutab Clive Lewis.

Õige ja hea on läbi aegade samaks jäänud

Moraali põhikategooria on headus. Läbi kogu inimkonna ajaloo on seda ikka ühtemoodi mõistetud: ausus, sõbralikkus, truudus, abivalmidus, väärikus jms. on need ideaalid, mille poole inimlast püütakse suunata. Ka headuse vastandit- kurjust- on läbi aegade ühtemoodi mõistetud: alatus, petmine, varastamine, tapmine, reetmine, tagakiusamine jms. on need pahed, millest tuleks hoiduda. Kasvatuse ülesanne on läbi aegade olnud üks- juhtida inimest headusele, anda inimesele juurde midagi sellist, mida tal sünnipäraselt ei ole. Sündides oleme puhtalt bioloogilised olendid ja alles elu jooksul võime täita oma vaimse tühjuse (Uku Masingu sõnad) kultuuriväärtustega. Millistega? Üldinimlike, kõigil aegadel oluliste väärtustega: õiglusega, aususega, heatahtlikkusega, mõõdukusega, meelekindlusega jms.

Erich Fromm näiteks hoiatab otsesõnu, et meid ähvardab kultuuritraditsiooni katkemise oht, kui me ei anna edasi teatud inimlikke omadusi. Kui järeltulevatele põlvetele jäävad kõnesolevad inimlikud omadused tundmatuks, laguneb ka viie

tuhande aastane kultuur, isegi kui teadmised on edasi antud ja edasi arendatud. Ausust, sõnapidamist, õiglust, heatahtlikkust, abivalmidust, eneseväärikust pole meile sünnipäraselt kaasa antud; meie sisemisteks väärtusteks võivad nad saada vaid läbi kasvatus ja õpetuse.

Ühiskonna poolt nõutavad käitumisnormid muutuvad koos ajaga

Mina sain Varro Vooglaiu tekstist küll nii aru, et ta mitte ei eita ühiskonna poolt heaks kiidetud normide muutumist, vaid mureseb üha lõdvemaks muutuvate normide pärast. Kas mäletate, kuidas taasiseseisvumisel kuulutati korduvalt: omand on püha. Mitte isamaa, mitte inimesed, mitte rikkust loov töö, vaid omand, surnud, hingeta asi. Rikkus ilma ideaalideta on umbtee. Kui puuduvad ideaalid, hakkavad laiutama vastandid – jultumus, häbematus, kõlblusetus. Ideaal aitab kontrollida seda osa inimeses, mis on meis madal ning kui “piits” ja “präänik” ei toimi. Ideaalid kannavad inimese välja siis, kui ta ise ei jaks! Ideaal hoiab täiuslikkust silme ees. Kui kaovad inimesed, kes juhivad kõlblusest, oleme otsas, olgu meil kas või kõige tugevam sõjavägi, parimad ülikoolid ja rikkaim majandus, manitses juba Sokrates. Ka Varro Vooglaid kirjutas, et ajal, mil teame üha rohkem meid ümbritsevast materiaalsest maailmast, oleme üha suuremas hädas iseenese identiteedi määratlemise ja oma eksistentsi mõtestamisega.

Ühiskonna väärtused

Neis ühiskondades, kus on väljakujunenud ja juurdunud traditsioonid, arusaamad ja seadusandlus, on kõlblusetusel ja “hundimoraalil” raskem aktsepteeritavaks igapäevapoliitikaks saada. Teisiti öeldult -riigi seadused, elukorraldus, avalik arvamus jms võivad ja saavad pakkuda piisavalt seda, mis suunaks ja tugevdaks inimeste kõlblust, sisemist õiglustunnet. Inimene on aastatuhandeid harjunud toetuma otsustamisel ühiskonnas valitsevatele seadustele ja harjunud mõtlema, et mis seadusega on lubatud ning ühiskonna poolt aktsepteeritud, on hea. Seadused näitavad ju, mis on riigi tasandil väärtusteks.

Me kõik oleme oma aja lapsed, sealt võtame oma lähtearusaamad ja väärtused. Toomas Paul on kõikelubavat liberaalset ühiskonda võrrelnud rabaga, kuhu võib kergesti kaduda, kui sul pole kindlat teerada. Herman Hesse arvates kätkeb oht aga selles, et iga sugupõlv hävitab keelu, surnuksvaikimise ja pilke abil just seda, mis eelmisele sugupõlvele näis kõige tähtsam. Mida vähem me mõistame, mida on otsinud meie isad ja esiisad, seda vähem saame aru iseendist, usub ka Carl Jung. Õnneks on igal ühiskonnal sarnaselt loodusega isepuhastumisvõime. Ent nii nagu looduses, nii ka ühiskonnas on mingi kriitiline piir, mille ületamise korral enese puhastamisvõime ei saa saastatusega enam hakkama ja ühiskond annab alla.

Õpetajast



1

Kas loova õpetaja surm?

Õpetajate leht 2.august 2002

Usun, et ma ei olnud ainus, keda vapustas Lüganuse kooli noore neiuristikahoop oma õpetaja näkku. Lugu jõudis kohtusaali, kuid ka sealt ei tulnud lahendust – lööja ei tunnistanud oma eksimust. Kust selline jõhkru ja viha oma õpetaja(te) vastu?

Rustikahoopi sai küll vaid üks õpetaja, ent ülejäänud? Mida räägib tema ja mida räägivad ta eakaaslased oma õpetajatest aastakümnete pärast? Selline mõte tuli mulle pähe, kui lugesin maailmamaine laseritehnoloogi Tiina Karu siiraid tänuõnu oma õpetajatele. “Tagantjärele olen aru saanud, et minu kool kasvatas inimesi, mis on tunduvalt rohkem, kui lastele emakeelt ja igasuguseid tarku asju õpetada,” meenutab silmapaistev teadlane oma kooliaastaid ja õpetajaid. Rustikahoop näkku tänapäeva vabas Eestis ja aastakümnete tagant alguse saanud sügav tänutunne toleaeegsest okupeeritud Eestist. Miks nii?

Pädevuste virvarr

Aastakümneid tagasi ehk sügaval stagnaajal olid õppeprogrammid ja -kavad üleriigiliselt küll kohustuslikeks ette antud, kuid keegi ei keelanud kohalikke olusid arvestades tuua sisse muudatusi ja teha korrektiive. Õpetaja oli see, kes oma loova lähenemisega asjad paika pani. Õpetaja isiksusest lähtuvalt hakkasid tekkima süvendatud õpetuse ja eripärased koolid. Riiklik õppekava (RÕK) teeb sellele lõpu.

Õpetaja loovusel on kriips peal, õpetaja püha kohustus on jälgida ligi viiesaja (500) pädevuse sobimist/sobitamist igasse tundi ja tegevusse. (“Tund peab põhinema ikkagi eranditult RÕK-is toodud pädevustel,” kirjutab Kullamaa Keskkooli direktor Priit Kärsna 21. juuni ÕPL-s.)

RÕK toob ära üld-, aine- ja ainetevahelised pädevused ning niikaua, kuni pole jõutud õpetajatele kõike puust ette ja punaseks teha (selle all mõeldakse kohustuslike ainerahmatuid, kus iga tunni kohta on antud teema, võimalik kirjandus,

katsevahendid, soovituselised jne), pakutakse nn ristpistemeetodit. Seda õpitakse/õpetatakse kursustel tervelt kolm päeva ja selle kasutamine nõuab suurt paberi, pliiatsi ja ajakulu. "Meetodi peamine pluss on aga selles, et õpetajal seisavad saavutamist vajavad eesmärgid kogu õppeprotsessi jooksul silme ees," kirjutab Kullamaa Keskkooli direktor.

Ja kuigi RÕK-i lähteideoloogia oli lapsekesksus, on eesmärkidena välja tulnud hoopis midagi muud – pädevused on aine- ja ainetevahelised.

"Koolil on kohustus koostada RÕK-i põhjal kooli ainekava ning õpetajatel töökavad, kusjuures tunni eesmärk saab põhineda ainult RÕK-is nimetatud üld-, aine- ja ainetevahelistel pädevustel" (ÕpL, 21. juuni).

Riiklik õppekava

Kümmekond aastat on seda tulutult lapitud ja kohendatud. Samal ajal on praktilises koolielus üha rohkem asju kontrolli alt väljunud: nimetame siinkohal põhikoolist väljalangemist, haridussüsteemi elitariseerumist ja regionaalset eba võrdsust, huvitegevusvõimaluste puudumist koolides ning kasvatuskõikumustega hädas olemist jms.

Õppekava ei peaks olema "asi iseeneses", vaid abivahend koolielu reguleerimiseks. Koolidel on läbi kogu inimkonna ajaloo olnud kindel ja vägagi spetsiifiline ülesanne – aidata ja juhtida lapsi nende täis kasvamisel. Lapse arengu loogika on läbi aegade samaks jäänud. Muutused on välises keskkonnas, tehnoloogiates ja võimalustes, mitte aga sisemistes iseregulatsiooniprotsessides ja arengusfäärides. Just sellepärast on arusaamatu õppekava üldosa tegijate otsus kõik traditsiooniline ja ajaproovile vastupidanud aia taha heita ja täiesti uus asi teha.

Õppekava mitmeid kordi parandatud ja täiendatud teoreetiline konstruktsioon on aga endiselt äärmiselt arusaamatu, kui mitte öelda olematu.

Teadmised, oskused ja vilumused

Traditsiooniliselt räägitakse pedagoogikas tulemuslikkusest kolmel tasandil: teadmised, oskused ja vilumused (ka väärtused). See on olnud ka tunni eesmärgistuse aluseks: asjad, mida tuleb lihtsalt teada; asjad, mida peab praktiliselt oskama; ja asjad, mis tuleks sisemiselt omaks võtta. Eristuse aluseks on lapse arengusfäärid: intellekt (teadmised), psühhomotoorika (oskused) ja emotsionaalhindanguline ehk afektiivne sfäär (internaliseeritud väärtused, mis on saanud isiksuse osaks). Täppisteaduslikult objektiivne "aparatuur" tulemuslikkuse mõõtmiseks/hindamiseks töötab välja kognitiivses, psühhomotoorses ja afektiivses taksonoomias.

Mis on RÕK-i ligi 500 pädevuse teoreetiline põhjendus? Miks on pädevuste loetelu just selline, nagu on? Kus on igas varasemas õppekavas aukohal olnud kõlb-

lus ja moraal? Seda enam, et ka õppeainete loetelus neid ei ole (tuletan meelde, et varasemates Eesti Vabariigi õppekavades oli kõlblusõpetus ja eetika õppeainena nii algkoolis kui gümnaasiumis olulisel kohal). Ometi on nii praeguse koolielu kui ka kogu ühiskonna teravaim probleem endiselt inimese kõlbelus (õigemini selle puudumine). Kogu eetika ajalugu räägib aga selget keelt – kõlblust on vaja õpetada ja sellekohast käitumist harjutada, sest sünnipäraselt seda meis ei ole. Just kõlbeline karakter ehk iseseisev, vaba inimene on läbi aegade olnud kasvatus- ja kooli olulisim ülesanne.

Traditsioonide hoidmine

Lugupidav suhtumine kodusse, vanematesse, kodukohta ja kodumaasse saavad alguse lihtsatest ja lastele mõistetavatest asjadest. Näiteks nn teaduslik loodusõpetus on midagi hoopis muud kui varasem kodulugu. Tundub, et ehkki juhtivad Läänemaad on juba kaheksakümnendatest aastatest alates teinud oma hariduspoliitikas pöörded tagasi traditsioonilistele väärtustele ja koolielu korraldusele, hulbivad meie haridusideoloogid endiselt reformpedagoogika järellainetuses.

Inglismaal näiteks eelistatakse pedagoogilistele teooriatele ja haridust käsitlevatele uurimustele nn tervet mõistust (*common sense*), mis tähendab ka tagasipöördumist traditsioonilise distsipliini, autoriteedi ja õppimise juurde (vt Hytönen. Lapsekeskne kasvatus, 1999, 112). Rahvusliku õppekava suunamuutust nimetatakse kultuuriväärtuste restauratsiooniks (*cultural restorationism*), kus võtmekohal on rahvuse keel ja identiteet ning sellega püütakse ühendada kasvatus, perekond ja riik Inglise ühiskonna traditsioonilise väärtusmaailmaga. Veelgi enam, omaaegsed innukad mitteformaalse kasvatus- eestvedajad naelutatakse tagantjärele häbipinki (seda lausa nimeliselt, *à la* "Naine, kelle pärast kaotasime osa laste kasvatuses 25 aastat").

Kas meie teeme omadega kunagi samamoodi?

2

Mis otstarve on õpetajal?

Eesti Päevaleht, 6.oktoober 2003

Heale õpetajale topeltpalk – loosungina kõlas see kenasti. Mida aga mõista “hea” all? “Ta on hea õpetaja” on suhteline väärtusotsustus.

Analoogselt sellega kui ütleme “See on hea tool”, vastab sõna “hea” antud kontekstis eelnevalt valitud mõõdupuule (sellel toolil on hea istuda). Või kui ütleme kellegi kohta, et ta on hea pianist, tähendab see, et ta mängib osavalt teatava raskusastmega palasid.

Mis on õpetaja ülesanne?

Kas õpetaja kõige olulisem ülesanne on hankida endale üha rohkem ja üha paremaid “atestaate”? Läbi käia kõikvõimalikud täienduskursused, mis justkui näitavad, et õpetaja kvaliteet üha tõuseb? Aga õpilased? ” Hea, kui neid risuks ees ei ole!” võib selline õpetaja südamepõhjast ohata.

Õpetaja otstarve on õpilaste arengu professionaalses suunamises, juhtimises, toetamises, tingimuste loomises jms. Õpetaja on koolis õpilaste pärast, nende õpetamise ja kasvatamise pärast.

Õpetamine ja kasvatamine on protsess, õpetaja ja õpilase vaheline interaktiivne suhe, milles õpetajal on juhtiv roll. Juhtiv sellepärast, et õpetaja on teadlik kasvatus eesmärkidest, sellest, missugused on selle interaktiivse suhte – ühistöö – sihid. Õpetajal on teadmine tasemest, kuhu õpilane koolikäidud aastate jooksul peab jõudma. Ja otse loomulikult sõltuvad sihid ja tasemed õpilaste võimetest ja muudest individuaalsetest erinevustest.

Heal õpetajal on kutsumus ja missioonitunne ning ta armastab lapsi ja oma tööd. Ja selliseid õpetajaid on meil palju! Armastus ja kutsumus ilmneb koolielu situatsioonides probleemide lahendamisel, kus reeglina ei ole võimalik järgida täpseid instruksioone, nagu seda on võimalik tehnika käsitlemisel. Tasakaaluka lahendi suudab luua see õpetaja, kellel on kaastunne, empaatia, mõistmine ja armastus laste vastu. Armastuse ja mõistmise prioriteet ei tähenda õpetaja tarkuse ja os-

kuste alahindamist – vastandid on ju tarkus–nõmedus, oskus–oskamatus, hea–dus–kurjus, mitte aga armastus–tarkus.

Hea õpetaja valdab õpetamiskunsti

Õpetamine on kunst, mis põhineb kindlatel teadmistel ja oskustel. Just seepärast peab armastus ja kutsumus toetuma kindlale professionaalsele vundamendile. Õpetamise eesmärk on, et õpilase arengus leiaksid aset muutused. Väljastpoolt tulev juhtimine, suunamine ja õpetamine peab omakorda lähtuma olemasolevast iseregulatiivsest arengust, kus eristatakse kolme suhteliselt iseseisvat osa: intellektuaalne, emotsionaalne-hinnanguline (moraalne või ka sotsiaalne) ja psühhomotoorne arengusfäär. Igaühes neis leiavad aset arengumuutused oma reeglite ja oma “toidu” baasil. Õpetamiskunst tähendab, et õpetaja oskab oma töös eesmärgiks seada ja suunata muutusi kõigis kolmes arengusfääris.

Uue, parema ja tõhusama otsingud on meid viinud pädevuste imemaale. Selleks on välja töötatud aja- ja paberikulukad “ristpistetehnikad”, ent see ei asenda pädevust ja seose puudumist inimese arengusfääridega. Õpetaja poolt hoolsalt “ristpisteid” täiskirjutatud lehtedel ei pruugi enam olla mingisugust seost klassis istuvate Mikkude ja Mannidega, ometi toimub õpetamistöö just nende nimel.

3

Õpetaja peab olema kõlbeline isiksus

Õpetajate Leht 17.detsember 2004

Õpetaja peab olema kõlbeline isiksus. Mida selle all mõista? Kas kõlbeline on sama mis moraalne? Kas moraalne on sama mis eetiline?

Igapäevases kõnepruugis me neid ei erista ja kasutame sünonüümidenä. Algselt tähendasidki *mores* (ladina k) ja *ethos* (kreeka k) ühte ja sama – heakskiidetud tegutsemisviisi, tava, aga hiljem (Aristotelesest alates) ka sisemist loomust, voo- rusi.

Eetika, moraal ja kõlblus

Filosoofide ja asjatundjate jaoks on eetika, moraal ja kõlblus eristatavad vägagi selgelt: eetika on filosoofiline õpetus elu eesmärkidest ja väärtustest, moraal on ühiskonna esitatud välised normid ja nõuded inimesele ning kõlblus on südame- tunnustus, sisemiselt omaks võetud väärtused ja normid.

Meie inimlik masinavärk võib minna rikki mitmel viisil. Esiteks siis, kui inimesed pöörduvad üksteisest ära või pörkavad kokku, üksteist pettes ja ära kasutades. Teiseks siis, kui rike tekib indiviidi sees, kui tema eri osad (võimed, soovid) lähevad üksteisest lahku või hakkavad üksteist takistama.

Oxfordi ja Cambridge'i professor Clive Lewis, maailmakuulus humanitaarteadlane, ilmestab seda näitega laevastikust. Laevastik saab efektiivselt tegutseda, kui on täidetud kolm tingimust. Esiteks peab selge olema siht või eesmärk, kuhu ja milleks nii üksinda kui ka üheskoos liigutakse. Teiseks peavad olema selgelt fikseeritud omavahelise koostöö reeglid, sest nendeta sõidetakse üksteisele sisse ning kahjustatakse nii iseennast kui ka teisi. Kolmandaks peab iga laev olema sõidukorras, sest rikkis laev on juhitamatu ja sõiduks kõlbmatu.

Ühiskonnas on vastastikuse suhtlemise ja koostöö tingimused needsamad: inimelu ja tegevuse eesmärgid, suhtlemise üldtunnustatud reeglid ja normid ning iga inimese “kvaliteet”, korrasolek kõlbelises plaanis. Viimast on nimetatud ka südamehariduseks ning vastandatud mõistuseharidusele. Jakob Hurda sõnadega

öeldult: “Haridusel ehk vaimuvalgusel on kaks poolt. Teine pool annab mitmesugust tundmist ja teadmist – see on teaduslik haridus, mis mõistuse asi on; teine õpetab saadud tundmisi ja teadmisi õigesti tarvitama, õpetades kõigis asjus ausaid kombeid kinni pidama ja hääd sihti silmis hoidma – see on elukommete ehk kombelik haridus, mis meie ka südamehariduseks nimetame, sest hää ja kuri oma aset südames peavad.”

Seega võime eetika, moraali ja kõlbluse valdkonna piiritleda südamega seotud valdkonnaks ning siin pole nähtused ja protsessid kaugeltki mitte üheselt ja selgelt mõistetavad.

Inimese kolm arengusfääri

Erasmus on öelnud: “Kes ei tunnista kuningat rikkaks meheks ja isandaks? Ent kui ta ei ole varustatud ühegi vaimse väärtusega ja kui talle mitte millestki küllalt ei ole, siis on ta ju ilmselt väga vaene mees. Kui ta vaim on antud kõikide pahede voli alla, siis on ta ju vilets ori.”

Kui kolme jalaga taburetil on kaks jalga, ei sobi ta istumiseks, ükskõik kui palju me ka ei katsetaks. Ühe jala puudumine muudab muidu täiesti korras tabureti kasutamiskõlbmatuks. Kui ei usu, proovige järele!

Piltlikult öeldes on ka inimesel kolm “jalga” – kolm arengusfääri. Kõige erinevamate koolkondades ollakse taolises kolmikjaotuses üksmeelsed. Arengupsühholoogid eristavad teoreetiliselt intellektuaalset arengut, isiksuslikku (personaalset) ehk sotsiaalset (moraalset) ehk enesetunnetuslikku ehk kõlblist arengut ning füüsilist, psühhomotoorset arengut.

Niisugune üksmeel on üllatavgi, kui silmas pidada, et tänapäeval eksisteerivad kõrvuti täiesti erinevad paradigmaatilised lähenemised isiksusele.

Loomulikult ei ole taburet ja inimene võrreldavad. Aga missuguste sõnadega tuleks kirjeldada inimese reaalseid, ent ometi otsesõnu kirjeldamatuid osi?

Südametunnistus on südame tunnistus

Kõige raskemini tabatav on psühholoogiateadusele inimese keskseim ja olulisim osa, see, mis on ainuomane vaid inimesele. Isiksuslik, personaalne, sotsiaalne, moraalne, enesetunnetuslik – kõik need sõnad püüavad kirjeldada seda kõige “inimlikumat” inimeses. Igapäevakõnes, belletristikas ja müütilistes tekstides kasutatakse selle “jala” või “organi” või “osa” väljendamiseks aga väga kindlatähenduslikku sõna – kõlblus ehk südametunnistus. Teadusele selline sõna ei kõlba ja nii heidetaksegi sageli koos pesuveega välja ka laps.

Mida tähistab süda praegu meie kultuuris ja mida ta tähendas muiste, küsib Toomas Paul ja annab ise ka vastuse: “Praegu on süda kõigi meeletunnete, eelkõige armutunnete asupaik. Muiste ei tähistanud sõna “süda” eesti keeles üldse mingit

organit, vaid “keskust”, sisemust”, näiteks “südaöö”, “õunasüda” jms. Heebrea keeles on leb ja lebab, mida tavaliselt tõlgitakse “südameks”, mõistuse ja tahte keskuseks – semiit mõtleb südamega”.

Inkade uskumuse kohaselt on inimese südametunnistus nagu kolmnurk. Alati, kui inimene teeb midagi valesti, nürinevad kolmnurga tipud. Mida rohkem inimene eksib, seda enam nurgad kuluvad. Lõpuks on järel ümmargune null, millele ei lähe enam miski korda.

Kõigil aegadel on olnud inimesi, kelle süda vaikib. Fjodor Dostojevski koges seda sunnitööliste keskel elades. Ta ei suutnud aru saada, kuidas on võimalik säärane elajalik tundetuimus: ta ei näinud kurjategijatel mingit märki kahetsusest, mingit rusutud järelemõtlemist oma kuritegude üle. Veelgi enam – enamik neist pidas end oma südames täiesti õigeks.

Südametunnistuseta inimesed ei ole tingimata kurjategijad. Ka paljudel pealtnäha kenadel inimestel on selle koha peal ümmargune null.

Stefan Zweig maalib meile oma raamatus taolise inimese portree: “Selleks, et Casanova kombel osavalt ja kiiresti kõikide vete peal tantsida, peab ise olema eelkõige kerge nagu kork. Ja seepärast ei seisne täpsemal vaatlusel tema paljuimetletud elukunsti spetsiifika mitte mingis positiivses vooruses või jõus, vaid eelkõige negatiivses küljes: igasuguste eetiliste ja moraalsete tõkete täielikus puudumises. Kui see mahladest pakatav, täisvereline, kirgi trotsiv inimkeha psühholoogiliselt läbi uurida, siis võib kõigepealt konstateerida kõlbliste organite täielikku puudumist. Süda, kopsud, maks, veri, aju, lihased ja üsna tugevad seemnejuhad – need kõik on Casanoval väga jõuliselt ja normaalselt arenenud, ainult seal, selles vaimses punktis, kus kõlblised iseärasused ja veendumused tihenevad salapäraseks karakteripildiks, üllatab vaatlejat Casanova juures täielik vaakum, õhutühi ruum, mitte midagi. Mingite hapete ega leelistega, lantsettide ega mikroskoopidega ei ole võimalik leida sellest muidu üdini tervest organismist isegi mitte rudimente sellest substantsist, mida nimetatakse südametunnistuseks. Mitte miski sellest, mis teistele inimestele on püha või tähtis, ei maksa talle pennigi.” Stefan Zweig näitab kolme maailmakuulsa inimese elu põhjal sama liigi – inimese – järjest kõrgemat olemisvormi.

Casanova esindab kõige madalamat, primitiivset astet, kus inimesel on otsekui vaid üks “jalg” – välised meeled ja füsioloogiline elu. Tuleb hoida rangelt kinni meelelisest maailmast, nähtavast, saavutatavast maailmast, igast minutist tuleb välja pigistada maksimaalselt mõnu ja iharust – nii kaugelt ja mitte tolligi kaugemale harrastab Casanova filosoofiat, ja seepärast võib ta naerdes ära visata kõik kõlbliskodanlikud tinakuulid, nagu au, sündsus, kohustus, häbi ja truudus, mis takistavad vaba sööstmist vahetusse ellu. Aga au? Au ei saa nautida, oma kohustuste ja nõudmistega see hoopis takistab naudingut, järelikult on see üleliigne. Sest midagi siin maa peal ei vihka Casanova rohkem kui kohustusi ja kohusetäitmist. Häbi – missugune arusaamatu mõiste! Tema eluleksikonist puudub see sõna täiesti.

Niisiis mahub Casanova kogu filosoofia kenasti ära pähklikoorde, see algab ja lõpeb juhtmõttega: tuleb elada siin, maa peal, muretult ja spontaanselt, ei tohi lasta end tüsata väljavaatega võimalikule, aga ülimalt ebakindlale taevariigile.

Uku Masing rõhutas ikka, et sündides pole inimesel mingit vaimset maailma, see kas tekib elu jooksul või ei teki. Mingit garantiid pole!

Seda läbi kogu elu vormivat protsessi, seda vaimset ülesehitust nimetati antiik-Kreekas *paideia* – kasvatus. Paideial ei olnud ei ameti ega praktilise kasutamise eesmärki, eesmärk oli inimese enda “kvaliteet”, tema vaimse, eetilise poole väljaarendamine. Eetiline, ideaalne, inimlik vastandub väärtusterminina barbaarsusele, loomalikkusele. Ja sellelt inimeselt, kellel puudub südametunnistus, st organ kõlbeliste tõdede mõistmiseks ja vastuvõtmiseks – temalt ei tasu oodata aumehelikku käitumist. Selline inimene on kui ühe jalaga kasutamiskõlbmatu taburet, sest tal puudub kõige tähtsam inimlik organ – südametunnistus.

Seda, et füüsiline areng eeldab inimese aktiivset tegutsemist, ei vaidlusta keegi, sest see on igapäevase elu silmaga näha. See, et intellektuaalne, mõistuse areng nõuab tõsisemaid pingutusi, on tänapäeval ähmastunud (lapsekeskse kasvatus eesmärgid suunad). Et aga südametunnistuse, inimese sisemise väärtusmaailma väljakujunemine on pikaajalise ning füüsilise ja intellektuaalsega võrreldes kõige vaevalisema arengu tulemus, on ähmane paljudele.

Tsiteerin Gandhit: “Igaüks peab enne teadma oma piire, kui ta hakkab rääkima oma sisehäälest. Me kuuleme tänapäeval kõiki südametunnistuse õigusega kiitlemas, ilma et nad oleksid mingit enesekasvatust läbi teinud.” Sisemisele vabadusele peame elu jooksul kasvama, see on inimliku arengu kõige kõrgem tase.

Kõlbluse puudumine on vaimne väärareng

Aleksander Solzenitsõni arvates peaks südametunnistus, inimese kõlblus olema mõõduks kõigis olukordades, sest seadused, mis üritavad piiritleda tuhandepalgelist ja lõputult muutuvat-voolavat elu, on paratamatult “auklikud”.

Võime julgelt öelda, et südametunnistuse, kõlbluse puudumine on vaimne väärareng. Mis kasu on käitumisreeglitest paberil, kui teame, et meie ahnus, alpus, tagedus ja isekus ei lase meil neid täita? Ainult üksikisikute julgus ja isetus võib panna süsteemi tööle. Seadus ei saa muuta inimesi paremaks, kuid ilma heade inimesteta pole head ühiskonda. Mõelda tuleb moraalsele inimesele enesest, inimese kõlbelise loomuse kujundamisest. See on olnud klassikalise pedagoogika kõige olulisem kasvatusesmärk läbi aegade.

4

Armastusega Peeter Põllust

Õpetajate Leht 22.veebruar 2008

Peeter Põld on minu õpetaja. Kuulsin temast esmakordselt 1992. aastal, ehkki olin pedagoogika valdkonnas töötanud pea 30 aastat. See eesti rahva suurmees oli meie eest ülima hoolega maha vaikitud ja ära peidetud. Miks?

4. septembril 1930. aastal, Peeter Põllu muldasängitamise päeval, langetati Tallinnas Pika Hermannini tornis rahvuslipp poolde vardasse ja Toompea valge saali akendel särasid küünlad. Tuhandete leinajate juuresolekul kanti põrm Tartus Pauluse kalmistule. Oma järelehüüdes kirjutas Juhan Tork, et Eesti rahvas jääb igaveseks Peeter Põllu tänuvõlglasteks.

Peeter Põllu mälestamise komitee eestvedamisel asuti seda tänuvõlga kustutama.

Algatati üleriigiline korjandus mälestussamba rajamiseks Toomemäele, otsustati välja anda tema biograafia ja kogutud teosed. Ühte-teist jõuti ka ära teha: Tartu üks tänav nimetati ümber Peeter Põllu tänavaks, Tartu linnavolikogu hakkas välja andma Peeter Põllu nimelist uurimistoetust ja ülikooli filosoofiateaduskond Peeter Põllu nimelist stipendiumi, ülikooli mälestusmedalit kaunistasid Johan Skytte ja Peeter Põllu reljeefid ning Pauluse kalmistule rajati Peeter Põllu perekonna hauamonument.

Mälestussamba püstitamine Toomemäele, biograafia ja kogutud teoste väljaandmine jäidki vaid plaanideks – Eesti iseseisvusaeg sai otsa. Peeter Põllu kirjutised suruti keelatud fondidesse ja kui kuskil ta nimi vilksataski, soditi see musta tušiga loetamatuks. Eesti rahva ideoloog ja õpetaja, keda kaasaegsed nimetasid Eesti rahva südametunnistuseks, tuli rahva mälestusest kustutada.

Koolijuht ja haridusminister

Peeter Põld lõpetas Tartu Ülikooli teoloogiakandidaadi kraadiga. Siiralt ja sügavalt usklik, loobus ta ometi kirikuõpetaja kutsest ja suundus haridusalale.

Ta teadis väga hästi, et kooliõpetaja amet on majanduslikult palju vähem pakkuv

kui maapastori oma. „Aated on minu igapäevane leib,” on ta selgituseks öelnud. Eestikeelse kooli avamiseks oli vaja keskust, seltsi. Eesti Noor(e)soo Kasvatuse Seltsi (ENKS) asutajad Oskar Kallas, Karl Parts, Anton Jürgestein, Peeter Põld, Ernst Enno, Jaan Jõgever jt leidsid, et kõigepealt tuleb asutada tütarlastekool.

„Eesti kool ja selle ülesehitamine oli Peeter Põllu eluülesanne,” tunnistas Helmi Põld ühes oma kirjas. Tuli võidelda venestussurvega, aga ka küllalt sügavale juurdunud kadakasakslusega. Tuli õhutada usku oma rahvusliku kooli vajadusesse ja võimalikkusesse. Tuli võita poolehoidu gümnaasiumile kui uuenduskoolile, mis põhines õpetajate ja õpilaste usalduslikul vahekorral. Tuli võidelda ka majandus-raskustega.

7.–9. aprillini 1917 kutsus Peeter Põld kokku esimese rahvahariduse (õpetajate) kongressi, millele 20.–23. juunini järgnes teine. Tema ettekanded andsid mõlemale kongressile sisu ja suuna. Keskne arutlusaine oli eesti rahvuskooli rajamine.

14. mail 1917 asutati Eesti Õpetajate Keskliit ja valiti juhatus. Esimeheks sai Peeter Põld. Samal aastal asutas Peeter Põld ENKS-i organina ajakirja Kasvatus ja Haridus. 1917. aastal ilmus kuus numbrit. Uued kohustused viisid Põllu toimetusetööst eemale.

1. juulil 1917 alustas tööd Ajutise Maanõukogu valitud maavalitsus. Peeter Põld valiti haridusosakonna juhatajaks. Sellel ametikohal töötas ta novembrini, olles samal ajal ka tütarlastegümnaasiumi juhataja.

Veebruaris 1918 algas Saksa okupatsioon ja kui Saksa väed novembris lahkusid, astus tegevusse Eesti Vabariigi Ajutine Valitsus. Peeter Põld oli selle esimene haridusminister. Esialgu oli ta ministeeriumi ainus töötaja.

Tartu Ülikooli juht

Ent aeg oli selline, et lahendada tuli hoopis põletavamaid probleeme kui kooli-elu korraldamine. Kaalul oli noore vabariigi saatus, sest punavägi tungis tagasi Eestisse.

Jaan Tõnisson ja Peeter Põld käisid Soomes riigihoidja Svinhufvundilt Eesti sõjaväele relvi muretsemas. Saadi 20 kahurit, 50 kuulipildujat ja 500 püssi. Kui Peeter Põld tagasi jõudis, selgus, et ta oli vabastatud haridusministri ametist ja määratud Tartu Ülikooli kuraatoriks. Haridusministrina oli ta jõudnud töötada vaid kaks nädalat.

1918. aasta 1. detsembril andis Saksa sõjaväekomando komandör Tartu Ülikooli üle Eesti Ajutise Valitsuse moodustatud komisjonile, mida juhtis Peeter Põld. Töö ülikooli juures katkes siis, kui venelased 21. detsembril 1918 Tartu vallutasid. Peeter Põld lahkus Tartust, astus vabatahtlikult kooliõpetajate roodu ja läks rindele.

Mõne aja pärast saadeti rindele pliatsiga, nähtavasti põlvel rutuga kritseldatud

teade, et reamees Põld kutsutakse uuesti ülikooli korraldama. Tema ülesanne oli tsaariaegse ülikooli baasil organiseerida rahvuslik eesti ülikool.

Kuraatorina sai ta töötada vaid kolm nädalat, siis tuli põgeneda enamlaste eest. Oma tööd sai ta jätkata 1919. aasta jaanuari lõpupäeval. Kuigi ülikoolil oli ligi 300-aastane ajalugu seljataga, oli ta oma struktuurilt ja olemuselt Eestile üsna võõras. Enne iseseisvust oli õppejõudude hulgas vaid neli eestlast. Üks raskemaid probleeme oligi, kust võtta õppejõude.

Ei olnud ühtki küsimust ülikooli keerulises korraldustöös, millest Peeter Põld poleks osa võtnud. Tuli välja selgitada varade seisukord, määrata allasutustele juhid ja töötajad, komplekteerida õppekaader, teha ümberkorraldusi olemasolevates teaduskondades ja asutada põllumajanduse teaduskond, võtta vastu üliõpilasi, töötada välja ülikooli põhikirja eelnõu ning lahendada tuhandeid praktilisi küsimusi selleks, et ülikool võiks 1919. aasta sügisel tööd alustada. 4. oktoobril immatrikuleeriti esimesed üliõpilased ja kaks päeva hiljem algas õppetegevus viies teaduskonnas. Aastad 1919–1920 olid Peeter Põllu elus eriti vaerarikkad. Lõpmatu arv koosolekuid, nõupidamisi, läbirääkimisi, suur kirjavahetus, kõikvõimalike projektide koostamine, läbivaatamine ja -arutamine – kõik see nõudis aega. Pääsu polnud ka kurnavast öötööst kodus kirjutuslaua taga.

Oma sõbrale kirikuõpetaja Jaan Varikule kirjutas ta Jõhvi nii: „Pead olema ökonoomne. Meie põleme kahest otsast. Nüüd saab teenida suurt asja, tuleb töötada.” Esialgu oli ülikooli rektori ja kuraatori amet Peeter Põllu isikus ühendatud. 1920. aasta veebruaris määrati professor Henrik Koppel rektoriks ning osa juhtimisest läks tema kätte. Peeter Põld jäi kuraatorina vabariigi valitsuse esindajaks ülikooli juurde; tema ülesandeks oli selgitada ülikooli vajadusi nii haridusministeeriumis kui ka riigikogu komisjonides.

Nõudis pedagoogilist andekust

Palju aega nõudis loengute ja seminaride pidamine. Keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks alustas 1922. aastal ülikooli juures tegevust didaktilis-metoodiline seminar. Peeter Põld oli nii selle juhataja kui ka õpetajate kutsekomisjoni esimees. Õpetajakutsele pühendunult nõudis ta pedagoogilist andekust. Range selektsioon peaks toimuma nii, et noort inimest kutsele kõlbmatuks ei tunnistataks alles siis, kui ta ettevalmistus juba lõppenud on, arvas Peeter Põld.

Ülikooliseaduse rakendamisega 1. detsembril 1925 kuraatori ametikoht kaotati ning Peeter Põld valiti filosoofiateaduskonna dekaaniks, kellena ta töötas ühe kuu, ja seejärel prorektoriks. 1. aprillil 1927 astus Peeter Põld prorektori ametist tagasi, hoolimata sellest, et ülikooli valitsus palus tal tungivalt edasi jääda. Peeter Põllu teeneid tunnustati filosoofia audoktori kraadiga. Ta oli esimene eestlane, kellele Tartu Ülikool andis dr. phil. honoris causa aukraadi, avaldades sellega tehtu eest sügavat tänu.

Poliitik

Peeter Põld oli aastaid Tartu linnavolikogu esimees (1921–1930), võttis osa Asutava Kogu tegevusest (1919–1920) ning oli Rahvaerakonna haridus- ja kultuuripoliitika peaideoloog. Riigikogus esindas ta oma valijaid aastatel 1920–1923 ja 1926–1929. Peeter Põld võttis sõna nii kultuuripoliitika, koolivõrgu, koolimajade, õpetajate töö kui ka ülikooli kohta käivates arutlustes. Sõnavõttude ettevalmistamine nõudis palju tööd ja nagu varasematelgi aastatel, tuli nüüdki öötundidest lisa võtta.

1930. aasta suvel sõitis Peeter Põld koos perega Võsule suvitama. Seal nakatus ta tüüfusse ja tuli Tartusse tagasi raskelt haigena. 25. augustil viidi ta Toomele sisehaiguste kliinikusse, kus suri 1. septembri pärastlõunal parimais tööaastais, 53 aasta vanuselt.

Peeter Põllu elust ja tema kasvatusõpetusest annab ülevaate äsja ilmunud populaarteaduslik monograafia „Peeter Põld”. Et aga Peeter Põld pole tähtis mitte ainult ajaloolises plaanis, siis toimub 26. märtsil Tallinna Pedagoogilises Seminaris teaduskonverents „Peeter Põld ja tänapäev”, kus teiste hulgas esineb ka Peeter Põllu pojatütar Rutt Hinrikus. Olete oodatud!

5

Õpetaja eetika

Õpetajate Leht 26.september 2008

Õpetajaks ei sobi igauks. Tööks lastega on vajalikud kindlad anded ja võimed – empaatia, armastus, hoolivus jms – ning väljaõpe. Eesti vabariigis hakati õpetaja eetikast rääkima juba 1920. aastatel. 1931. aastast pidid õpetajad andma ametivande. Tänapäeval saavad õpetajad toetuda Eesti õpetajaeetika koodeksile.

Paljud tänapäeva autorid liigitavad eetilised väärtused individuaalseteks ja sotsiaalseteks. Nii on tehtud ka Eesti õpetajaeetika koodeksis. Väärikus, ausus, õiglus ja iseseisvus on individuaalsed, õpetaja suhted õpilaste, kolleegide ja üldsusega aga sotsiaalsed väärtused. Loomulikult on selline eristus tinglik, sest kõlbelisus, inimlikkus, headus eeldavad alati mingit suhet elavasse, olgu selleks siis kas loodus, loom või inimene.

Kas inimene saab olla hea, viibides ihuüksi kivisel ja kaljusel saarel, kus puudub igasugune elu? Vastus on ei. Aga kas laud saab olla hea? Või tool? Või kööginuga? Vastus on jah juhul, kui need asjad täidavad oma funktsiooni: kui laua taga on hea tööd teha, kui tool on mugav istumiseks, kui kööginuga on piisavalt terav lõikamiseks.

Aga millal on inimene hea? Kui ma olen hea ema, kas olen siis hea ka teistes rollides, näiteks õpetaja, raamatupidaja, autojuhi, meelelahutaja, õena? Igal rollil on omad nõuded ja spetsiifika, ometi väidavad filosoofid (näiteks Aristoteles), et kui oleme omandanud mõne vooruse (väärtuse), tuleb see esile kõigis olukordades. Kes on treeninud oma mõistust, saab seda kasutada kõikvõimalikes olukordades ja rollides; kes on harjutanud mõõdukust, oskab piiri pidada eri olukordades; kes on õppinud argusest võitu saama, käitub alati julgelt; kes on kasvatanud õigluse mõõdet oma südames, säilitab selle kogu elu.

Õpetajaametis on isiksuse eetilised väärtused, tema kõlblus eriti tähtsal kohal. Kas üldse leidub kedagi, kes kõigile neile ootustele vastab? Kasvatusteadlase Silvia Kera arvates võiksid õpetajal olla nii tugevad kui ka nõrgad küljed, ent peaksid olema omadused, mis teevad ta sobivaks töötama sel alal. Need viib ta ühise nimetaja alla – eetiline inimene.

Südameharidus

Aleksandr Solženitsõni arvates peaks inimese kõlblus olema mõõduks kõigis olukordades, sest seadused, mis üritavad piiritleda tuhandepalgelist ja lõputult muutuvat-voolavat elu, on paratamatult auklikud. Meie olemise ja mitteolemise võti peitub igas üksikus inimsüdamis, selles, kas ta reaalset eelistab teha head või kurja.

Jakob Hurt on rõhutanud, et haridusel ehk vaimuvalgusel on kaks poolt: teaduslik haridus mõistuse jaoks ning südameharidus kõlbluse jaoks. Pestalozzi on õpetajaametis juures eriti tähtsaks pidanud just südameharidust. Tema seisukoht on, et õpetajatöö kahest komponendist – inimlikkus ja headus ühelt poolt ning teadmised ja tarkus teiselt poolt – on olulisem esimene.

Kas see kehtib ka tänapäeval? Kujutlege, et peate valima kahe kandidaadi vahel: esimene on hea inimene, aga teadmised jäävad nõrgaks, teine on südametunnistusega, ent suurte teadmistega. Kumba valiksite? Olen seda küsinud paljude õpetajaks õppijate käest ning alati valitakse esimene. Põhjendus: teadmisi saab juurde õppida, aga halba inimest nii kergesti ümber ei muuda.

Loomulikult on selline vastandamine väär, sest vastandpaarid on hoopis hea–halb ja tark–loll. Esimene iseloomustab inimese suhet teise inimesega (laiemalt ka elava loodusega), teine tema intellektuaalset taset. Erinevalt mõnest teisest kutsest on õpetajatöös üliolulisel kohal just suhted teiste inimestega, õpilaste, kaasõpetajate, lapsevanematega. Pole ju kasvatuski midagi muud kui subjektide interaktiivne suhe. Siit tulenebki selle poole esiplaanil olek. Me mitte ei vastanda õpetajatöö kahte poolust – tema inimlikkust (kõlblisust) ja erialateadmisi –, vaid rõhutame, et kõigil aegadel on õpetaja inimlikkus olnud määrava tähtsusega.

Suurimad mõtlejad antiigist tänapäevani on mõistnud üheselt, et inimene ei ole eesmärk omaette mitte sellisena, nagu ta on oma loomulike kalduvuste ja õnnehaga, vaid sellisena, nagu ta võiks olla. Inimlastena sündides on meile kaasa antud tung täiustumisele, oma potentsiaalide realiseerimisele, oma eluülesande täitmisele (Aristoteles).

Vaimseid hüvesid ei saa anda valmiskujul ühelt isikult teisele. Nad avastatakse ja omandatakse otsinguis, iseennast ja teisi uurides, hinge eest hoolt kandes. Keeldumine selliseist otsinguis on võrdväärne keeldumisega elust (Sokrates).

Kõlbeline vabadus

Ja ometi, antiigist tänapäevani kordub ikka üks ja sama – inimese eesmärgid suunduvad väljapoole inimest, eemale vaimsusest, omaenda kvaliteedi parandamisest. Me otsekui unustame, et kõik elusolendid peale inimese on oma arengus umbteel, nad ei pääse kaugemale, kui nende arenguliin seda lubab – nad on kinni oma bioloogilises ettemääratuses. Vaid inimene saab ja peab välja jõudma oma moraalse Minani, vaid inimene on kutsutud ületama oma bioloogilist määratle-

tust, vaid inimesel on tee lahti vabadusele, südametunnistuse vabadusele, hea ja kurja vahel valimise vabadusele. Inimlikkus ehk kõlblisus tähendab, et me süda valib hea ja jagab laiali head. Iga kuri tegu kalestab inimese südant, seega suretab, ja iga hea tegu pehmendab, seega teeb elusamaks.

Kõlbeline vabadus annab inimesele väärikuse, mis ei sõltu tema turuväärtusest. Ükskõik, kui alamakstud õpetaja ka ei oleks, tema tegeliku väärtuse õpetajana määrab ikkagi tema kõlblus, sisemine väärikus.

Õpetaja kutse-eesitika

Kutse-eesitika on normatiivse eetika üks alaliike, mis seab teatud elukutsete esindajatele kindlad eetikainormid. Eriti omane on see klassikalistele professionidele (nt meditsiini, õiguse, kiriku ja armeega seotud kutseted). Professionaali võib iseloomustada mitme tunnuse kaudu:

- professionaalil on metatasandil arusaamine oma tööst, s.t tal on akadeemiline haridus ja teaduslik lähenemine probleemidele;
- tal on missioonitunne, s.t tõeline haritlane tajub oma kutsumust;
- professionaalil on seadustatud ja tunnetatud autoriteet: tema töö on väga tähtis ja temast peetakse lugu;
- professionaal kuulub erialaorganisatsioonidesse, kes kontrollivad oma liikmete töö kvaliteeti, s.t ühiselt heaks kiidetud eetikakoodeks on liikmete käitumise üle otsustamise aluseks.

Eetikanormid on just professioni tunnustega elukutsete puhul eriti tähtsad. Õpetajaamet vastab professioni tunnustele selle sõna otseses tähenduses. Just seepärast nähti õpetajate liidu eestvedamisel õpetaja eetikakoodeksi koostamisega palju vaeva ja pärast pikki arutlusi sai see kasutamiskõlblikuks (õpetaja eneseanalüüsi vahendiks). Ometi on sellest dokumendist vähe kasu, kui ei saada aru eetikast kui filosoofilisest distsipliinist tervikuna. On teada, et pole segasemat ja keerulisemat valdkonda kui eetika. Descartes näiteks oli veendunud, et eetikast arusaamine eeldab kõigi teiste teaduste tundmist ja on viimaseks astmeks tarkuse juurde.

Eetika kui filosoofilise õpetuse üldlevinud liigitus on normatiivne eetika ja analüütiline eetika. Normatiivset eetikat nimetatakse mõnikord ka praktiliseks või traditsiooniliseks eetikaks. See on praktilise elu õpetus, mis annab norme ja juhiseid, kuidas elada oma elu hästi ja õnnelikult. Esimene selline õpetus oli Aristotelese „Nikomachose eetika“. Küsimus õigest elamisviisist puudutab kõiki inimesi; see on küsimus meie elu tähendusest, sellest, mis annab meie elule mõtte ja teeb ta elamisväärsaks.

Analüütilist eetikat nimetatakse kas teoreetiliseks või teaduslikuks eetikaks, ka moraalifilosoofiaks ning metaetikaks. Selle suuna esindajate arvates ei pea eeti-

ka tõstatama praktilises elus üleskerkivaid moraaliküsimusi ning ei pea neile ka vastama. Küsimus mis on hea elu? mis on elamisväärne elu? jääb eetika piiridest välja ning kuulub religiooni ja ilukirjanduse valdkonda. Eetika peab olema kiiretu ja objektiivset teavet pakkuv nagu ükskõik missugune teine teadus. Ludvig Wittgensteini arvates on see ilmvoimatu ülesanne.

6

Peeter Põld – ikka kordub sõna esimene

Õpetajate Leht, 5.dets. 2008

Tallinna pedagoogilises seminaris avatakse 12. detsembril Peeter Põllu nimeline auditoorium. Miks? Esiteks selleks, et mitte unustada Peeter Põllu olulist rolli Eesti vabariigi vormimisel.

Tema elust ja tegemistest rääkides kordub ikka ja jälle sõna esimene:

- ta oli esimese eestikeelse gümnaasiumi (ENKS-i Tartu tütarlaste keskkooli) ülesehitaja ja juht,
- ta oli esimene radikaalne kooliuuendaja, kelle eestvedamisel algas venekeelse kroonukooli kujundamine eestikeelseks rahvuskooliks,
- ta asutas ja toimetas esimest eestikeelset pedagoogikaajakirja (Kasvatus ja Haridus),
- ta oli Eesti vabariigi esimene haridusminister,
- ta oli I ja II rahvahariduskongressi kokkukutsuja ja võtmeisik haridust puudutavas seadusloomes,
- tema juhtimisel hakkas Tartu ülikool tööle rahvusülikoolina, ta oli ülikooli kuraator,
- ta oli esimene ja ainus pedagoogikaproffessor Eesti vabariigis,
- ta asutas ja juhtis gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamiseks loodud didaktilis-metoodilist seminari Tartu ülikooli juures,
- ta oli Tartu ülikooli esimene eestlasest audoktor,
- ta oli Eesti karskusliikumise juht,
- ta oli mitmes koosseisus riigikogu liige,
- ta oli kümnekond aastat Tartu linnavolikogu esimees,
- ta oli kirikukogu liige ja mitme komisjoni esimees,
- ta oli hinnatud lektor ja terava sulega publitsist,
- ta oli sirgeselgne ja järeleandmatu elu põhiväärtuste ja aadete osas.

Peeter Põld oli elav tuli, mitte kustunud latern. Kustunud latern ei anna valgust ega aita teed leida, kui eksleme pimedas. Kustunud laterna koht on kolikambris või muuseumis. Me avame Peeter Põllu nimelise auditooriumi teadmise, et

Peeter Põllu pedagoogikaklassika on aegumatu väärtusega. Meie kohus on hoolitseda, et põlvkonnalt põlvkonnale teatepulgana edasiantu ei katkeks, et olulised väärtused ei satuks kolikambrisse.

Isamaa-armastus

„Mis aga Peeter Põllu puhul ikka jälle imestama pani, oli tema rahulik heatahtlikkus ja omakasupüüdeid hülgav andumus tööle kodumaa eest,” tunnistas abikaasa Helmi, inimene, kes talle kõige lähemal oli.

Peeter Põld ei olnud ükski, Hurt, Reiman, Kallas, Tõnisson, Liiv, Kukk, Lattik, Köpp – kõik nad teadsid, et „...iga rahvas, kes tahab edasi elada, peab teadma, et ta maagiline imevõim on selles maakamaras, kus ta elab ja kus on elanud ta esivanemate pikk ahelik. See maakamar on seda lähedasem, kodusem ja kallim, et eelnenud põlvkonnad on siin kaua-kaua elanud. Nad on selle maa pärast kaua vaeva näinud, küll adra taga käies, küll seda kaitstes, relv käes. Nad on sellel kodukamaral tundnud ka suurimat ja intiimsemat õnne. Ilma selle maata, millega rahvas on igivanadest aegadest kokku kasvanud, pole rahval püsi, olemasolu ega täit loomisvõimet”. (J. Uluots)

Kohusetunne ja ustavus

„Mis minule mu kadunud abikaasa juures eriti imponeeris, oli tema suur kohusetunne ja ustavus iga töö juures oma rahva kasuks. Kui mina vahel palusin, ta mõelgu ometi oma tervisele, siis oli sagedane vastus: „Nüüd on veel võimalik midagi teha me maa ja rahva jaoks, kui nüüd aega ja võimalust ei kasuta, siis ei kordu need, võib-olla kunagi enam”,” kirjutas Helmi Põld.

Aated ja kõlblus

Aated teostuvad ja elustuvad üksnes siis, kui on aatemehed, kelle poole aupaklikkuse ja lugupidamisega alati ja igas olukorras üles vaadatakse. Peeter Põld oli kompromissitu eeskuju mitte ainult oma õpilastele, kolleegidele ja oma lastele, vaid ka vähivõõrastele, sest tema sõnad ja teod olid kooskõlas. Kõlbliste, inimlike inimeste kasvatamine on haridusasutuste tähtsaim ülesanne – nii lihtsalt ja selgelt kõlab tema õpetus.

Rikkus ilma aadeteta on umbtee. Taasiseseisvumisel kuulutati korduvalt, et omand on püha. Mitte isamaa, mitte inimesed, mitte rikkust loov töö, vaid omand, surnud, hingeta asi. Kui puuduvad aated, hakkavad laiutama vastandid – jultumus, häbematus, kõlblusetus. „Kui kaovad inimesed, kes juhivad kõlblusest, oleme otsas, olgu meil kas või kõige tugevam sõjavägi, parimad ülikoolid ja rikkaim majandus,” kordab Sokratese õpetust ka Peeter Põld.

Inimesel on vabadus elada oma erineva kvaliteediga elu. Peeter Põld peab kõrgeimaks taset, kus inimene otsib oma eksistentsi sügavamat mõtet, kus meeleliselt kogetav ei ole tema jaoks enam ainuolev. Tõe otsimise sundus on inimese kui liigi eripära.

August Gailiti sõnadega: „Ta võib pikki tunde oma jalgade ümber si-pelgaid vaadata. Kõik ruttavad, kannavad raskeid koormaid, mõnel siledamal kivikillukesel langevad nad kümned korrad tagasi, kuid see ei takista nende indu. Järelejätmatu visadusega püüavad nad oma sihi poole. See on sundus, mis neil osaks antud, nad ei saa sellest loobuda ega kõrvale põigelda, nagu ei saa rohi jätta kasvama, õis puhkemata ning inimene sügavamat tõde otsimata. Kas leiaks sellist sipelgat, kes oleks teistest eemaldunud, mõnele kõrrekesele roninud ning juurdleks oma tõe üle? Ei, on vaid lakkamata ruttavaid, on üksnes vilkaid töömehi, sest tõde, sipelgatõde, on neile juba sündides kaasa antud. Miks kaotas inimene oma tõe?”

Usk (usaldus) ja tänulik meel

Kasvatus peab aitama inimest tema tõe otsingul, tema pürgimisel paratamatuse maailmast – bioloogilisest ilmast – vabaduse maailma, vaimuilma, õpetab meid Peeter Põld.

Tema elu tõde võime lugeda tema hauakivilt (Room, 11, 36):

SEST TEMA SEEST JA TEMA LÄBI JA TEMA POOLE ON KÕIK ASJAD. TEMALE OLGU AU IGAVESTI.

Me avame Peeter Põllu nimelise auditooriumi lootuses, et tema, keda nimetati eesti rahva südametunnistuseks, valgustab meile teed kaduma kippuvate väärtuste juurde.

7

Eesti kooli hoidja

Õpetajate leht, 02.05.2010

Viive Ruus arvab, et Lauri Leesi intrigeerivad avaldused pidurdavad Eesti hariduse arengut tänapäeva kontekstis. Mina aga arvan, et Lauri Leesi hoiab eesti kooli elus.

Lauri Leesi ei propageeri mingit udupeent prantsuse vaimu, vaid võitleb eesti kooli vaimu säilimise eest. Olgem ausad, olulised ei ole ju mitte tema „intrigeerivad avaldused”, vaid tema rajatud ja juhitud prantsuse lütseum. See on aga kõigile arusaadav ja silmaga nähtav tõend selle kohta, et traditsioonilise (klassikalise) kooli koht ei ole pelgalt muuseumis.

Jah, Lauri Leesi arvamusiidrina on saanud ja julgenud välja öelda palju sellist, mis oli ja on uuendusideoloogiale vastuvõtmatu. Olgu selleks siis kiidulaul tuupimisele, õpetaja autoriteedi eest väljaastumine, tingimusteta koolidistsipliini nõudmine, liigselt päevakohastatud õpikutekstide kritiseerimine jms. Ent küsimus, miks on sinna „vanamoelisse” kooli jätkuvalt nii suur tung. Põhjus on lihtne – tema kool on hea, julgelt võib öelda isegi väga hea. Teame ka seda, et kallid erakoolid Inglismaal ja Ameerikas on säilitanud oma „vanamoelise”, uuendusi katsetatakse ikka vaid avalikes koolides, kus käivad vähekindlustatud elanikkonnalaapsed.

Oma väikese rahvaarvu juures ei peaks me kõiki pedagoogika vahelduvaid moevoolusid heauskselt järele tegema. Huvilisele soovitan lugeda Juhani Hytöneni monograafiat „Lapsekeskne kasvatus”, mis annab hea ülevaate reformpedagoogika tõusvatest ja hääbuvatest „lainetustest”. Meie hulbime ikka vaid uuenduste järellainetuses kümme-kümne-aastase ajanihkega.

Nii mõneski mõttes on Lauri Leesi „pidurdajana” jõudnud uuendajatest ette. Toon vaid ühe näite – väärtuskasvatus. Värskest ilmunud tõlkeramat „Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik” tutvustab meile uut ja aktuaalset suunda ingliskeelses keeleruumis. Märksõnad on kõlbeline kasvatus, iseloomu kujundamine. Aga see on olnud ju läbi aegade traditsioonilise, „vana” kooli, st ka meie eestikeelse kooli põhiülesanne! Lugege Peeter Põldu! Miks usume vaid

sega, mis jõuab meieni välismaa autorite kaudu? Lauri Leesi julges seda avalikult oluliseks pidada juba siis, kui uuendajate keelepruugis tähendas kasvatus manipuleerimist.

Ehkki Lauri Leesi ise peab oma elutööks prantsuse lütseumi, tuleks elutöö preemia anda talle kui „pidurdajale” eesti kooli hoidmise eest!

