

ISIKSUSKEKSUS KULTUURIKEKSUS

Pealkirja kahes liitsõnas sisaldub palju ilusaid, vana kooli põhipuudusi osatavaid mõtteid. Näib, et mõlema sõna vastandina kasutatakse publikatsioonides sageli ainekesksust, tugevama emotsionaalse elamuse tekitamiseks ka aineidiotismi ja ainekretinismi. Toodud vastand sõnad tähistavad paljude inimeste meelest praeguse kooli ebakohti ja tulevikukooli projekteerimise üldsuundi. Tunneme end vabanenult, põhivead on üles leitud, jääb üle nad vaid hoogsalt kõrvaldada. Muidugi tekib küsimus, miks me nii kaua nii ilmseid vigu ei märganud ja likvideerida ei püüdnud. Veel raskem on siiski vastata sellele, mida see isiksuskesksus ja muud sellised ilusad asjad tegelikult tähendavad. Olen püüdnud sellest juba paar aastat aru saada, aga tulutult. Mõistan, et niisuguste küsimuste püstitamine võib segada edasiliikumise indu ja kiirust, võimalik, et vähendab ka meeldivat illusiooni.

Ülirevolutsioonilise entusiasmi suurimaid vaenlasi on üldiste uuendusideede üksikasjaline läbimõtlemine, kogu senise kogemusega tutvumine, uuenduste täpne paigutamine aegruumi.

Nii alustab tänases lehes oma kirjutist kooliuuenduse vastutusrikkaimaist asjust ülikooli pedagoogikakateedri dotsent Peeter Kreitzberg.



ISIKSUSKESKUS KULTUURIKESKUS

ALGUS 1. LK.

Ainekeskus ja isiksuskeskus ei ole vastandavad, üks peab kaasa tooma teise. Küsimus on, mil määral. Kas uus loodav õppeplaan on ainekeskne, vaatamata mõningate integratiivsete lisandumisele. Õpetamine koondub ikkagi teatud probleemide sisemiselt loogilise ja kooskõlalise õpetamise ümber. Ja ikka ning jälle tekib raskusi, sest osale õpilastele tunduvad mõningad asjad ebahuvitavad. Isiksuskeskus tähendab õpilaste huvide arvestamist. Kuid samasugune nonsens nagu õpilaste huvide ignoreerimine on nende täielik arvestamine. See tähendaks ju laste liivakasti jätmist. Mõistes «õpilaskeskus» sisaldub võimalus seletada tema sisu just õpilaste vajaduste maksimaalse arvestamisega. Et sellist võimalust välistada, püüaksin järgnevas analüüsida, mida endast võiks kujutada õpilaste vajaduste arvestamine.

Räägime ülekoormusest õppimises ja näeme sageli väljapääsu hariduse sisu ka-handamises. Jagan mõningal määral Maie Rummeli (Rahva Hääl nr. 8, 1988) skepsist, et tuupluses ja hariduse sisu mittemõistmises õpilaste poolt ei ole alati süüdi õpiku maht. Arvan, et olulisemaid põhjusi on hoopis motivatsiooni puudujääk, s.t. õpilane ei leia vastust küsimusele, miks ta peab üht või teist asja õppima. Võimalik, et see mõttekäik illustreerib peal-kirjas esitatud ja revolutsioonilisele tegevusele ahvatlevaid mõisteid, vähemalt suurt osa nende tähendus-varjundeist.

Siiski, lahti mõtestamata on kultuurikeskus. Sellest mõistest on veel seetõttu raske aru saada, et väljapoolt kultuuri pole kunagi midagi õpetatud ega õpetata ka tulevikus. Sugeneb kahtlus, et seal, kus puuduvad selged ja konstruktiivsed haridustootlused, võtame appi kultuuri, mis väljastab eos kõik vaidlused. Ükskõik, milliseist kultuurist me ka ei räägiks, koolis suudame sellest pakkuda vaid näpu-otsatäie — ja selles ongi hariduse sisu kujundamise põhiraskus. Kuid kultuurile viitamisega on sobilik haridus-probleematikat alustada, mitte lõpetada.

Thomas Mann on romaanis «Doktor Faustus» pannud peategelase suhu järgmise mõttearenduse: «Kas sa ei arva, et kultuuriajastu kohta räägitakse liiga palju kultuurist? Huvitav, kas ajastud, mis kultuuri kandsid, seda sõna üldse tarvitasid, alata korruptasid?»

Tuleme tagasi õpilaste vajaduste juurde. Oleme siiski küllalt kaua ja sageli maksimalistlikult rõhutanud, selle probleemi üht poolt. Kui me samal viisil jätkame, jõuame äärmuslikku pedotsent-rismi, vabakasvatuse, millega võtame võimaluse lapsi arendada. See võib olla küll parem äärmuslikust välisest sunnist, kuid vaevalt on mõistlik eitada üht äärmust teise abil.

Vaatleme lühidalt inimese tundmusliku arengu loogikat. Algsel kokkupuutel enamiku välismaailma objektide ja nähtustega ei teki lapsel erilisi emotsioone ega taaskokkupuute soovi. Korduvkokkupuutel võib selline soov aga ilmned. Enamikul lastest eristuvad maast-madalast vastavalt nende tegevus- ja kontaktivõimalustele eelisttegevused, mis pakuvad rõõmu ja millega tahe-takse tegelda. Kui lasta lastel tegevusi vabalt valida, siis paljud, kuid mitte enamik, valiksid kord juba rõõmu pakkunu.

Kõige ilmekam laste aktuaalsetele vajadustele rajatud kool oli tuntud inglise kool Summerhill (vt. näiteks Inger Kraavi artikkel «Mõningaid mõtteid sotsiaalkriitilisest pedagoogikast ja vabakasvatusest» NK 12, 1987). Lapsed alustasid seal mingi aine õppimist siis, kui ise tahtsid, tegid seda sel määral, mida vajalikuks pidasid. Sealjuures ei maksa Summerhillis pakutud valikuvabadust mõista kui ükskõik mille tegemist, vaid oli antud suur hulk variante, mille vahel valida. Summerhill tagas küll laste maksimaalse vaimse tervise, kuid kooli lõpetanud, keda 70-ndate aastate keskel küsitleti, olid oma lapsi nõus sinna panema vaid paariks esimeseks aastaks. Paljud tundsid puudust igakülgsest süstemaatilise haridusest. Arvatakse, et paljud anded jäid avastamata. Näib olevat siiski paratamatu, kui me tahame last vähegi harmooniliselt arendada, lülitada ta vähe-malt mõneks ajaks sisemi-

selt ebaameeldivasse tegevusse.

Eelnevaga seoses veel üks probleem, mis algul tundub väga lihtne, millest palju räägime, kuid mida lahendada on keerukas. Räägime õpilaste võimete ja kalduvuste, ühesõnaga tema väljakujunenud iseärasuste või ka isiksuseomaduste arvestamisest. Tekib küsimus: mis mõttes? Lasta õpilasel teha ainult seda, milleks tal on võimeid? Jätta ta nii inva-liidiks teiste tegevuste sooritamisel? Kui lapsel on hea silmamälu, anda talle kõik teadmised nägemismee-le abil ja mitte sundida teda arendama kuulmist? Arendada lihaseid, kui need on niigi tugevad, jättes vaimu arendamise tagaplaanile? Näited on primitiivsed, kuid probleem ise on põhimõtteline ja selged seisukohad veel välja ütlemata. Teine võimalus on hakata rohkem arendama seda, milles õpilane on maha jäänud. Selline tegevussuund tuleb aga kõne alla siis, kui õpilase võimed on veel arendatavad. Arvan, et teatud vanuseni peame suuremat rõhku panema õpilase nõrkadele külgedele, arendamaid võimeid arendab õpilane sageli ise edasi. Igal juhul ei tulene trafaretest üleskutses «Arvestagem õpilaste individuaalseid iseärasusi» mingeid selgeid praktilisi järeldusi.

Tuleme tagasi õpilaste huvide juurde. Kalduvus püstitada eesmärgid on tugevasti mõjustatud täiskasvanute maailmas reaalselt käibivatest eesmärkidest ja ideaalidest. Õpilaste eneseteadvuse uurimused, mida on teinud TRÜ pedagoogika-kateedri õppejõud Lembit Õunapuu, viitavad esiteks ideaalide kaduvvääkusele osale õpilaste minapildis ja et olemasolevad ideaalid on tarbijaliikud, olevikku suunatud ja puhtalt minakesksed. Lähtudes vaid enamiku õpilaste vajadustest, tekib oht taastoota praeguse, stagnatsiooni mõjustatud ühiskonna ebakõlasid. Küsimus on ka selles, kas vaadelda kooli kui passiivset nn. ühiskondliku tellimuse täitjat või kui aktiivset osalejat rahva tulevikku kujundamisel.

Arvan, et õppimine kipub edaspidigi raskeks jääma ja nii mõnegi õpetüki vajalikkus on õpilastele raskesti mõistetav. Raskused on talutavad, kui nad on mõtestatud. Paljud muutuks koolis mõttekaks, kui valitseks mingi positiivne korrelatsioon hariduse hankimisel tehtud pingutuste ja edasise elutee vahel.

Mida siis võiks tähendada õpilaste vajaduste arvestamine koolis? Igal juhul mitte seda, et kogu hariduse sisu oleks kohe otsa vaadates huvitav ja paeluv nagu tsirkus.

Loomulikult peame hariduse sisu konstrueerimisel endalt küsima, milliste elementide omandamine ja kuidas võiks olla õpilastele motiveeritud. See on pakutavate teadmiste sisemise integratsiooni probleem. Kuidas valida ja ehitada hariduse sisu üles selliselt, et sellel oleks rohkem eeldusi lülitada õpilase maailmapilti ja eluvaatesse?

Kui empiiriliste nähtuste kirjeldamisel võime sageli toetuda õpilaste huvile, mis johtub uudusest, mõõdukast erinevusest olemasoleva kogemusega võrreldes, siis abstraktsete seaduspärasuste ja seoste käsitlemisel asi enam nii lihtne ei ole. Tühipaljas erinevus olemasolevast kogemusest ei pruugi kedagi õppima panna. Paljudel juhtudel seostatakse õpimoti-vatsiooni lihtsalt eduga, positiivsete enesehinnanguliste emotsioonide läbielamise võimalustega, omistamata õppimisele mingit tulevikumõõdet. Iga inimtegevust (ka õppimist) tuleb vaadelda kõrgis kolmes ajalisel dimensioonis korraga: millised on antud tegevusega seotud emotsionaalsed laadestused minevikust, milline on oleviku-tähendus ja kuidas on ette-võetav tegevus seotud tulevikku planeerituga.

Lootustandavaimad õppima motiveerimise tehnoloogiad on minu arvates seotud kahe olulise asjaga. Esiteks püütakse luua nn. kognitiivset silda õpilase mina ja õpitava vahel, et õpilane näeks õpitava tähendust. Teiseks püütakse saavutada olukord, kus õpilane tunneks end tegevuse algatajana. Mitte selles mõttes, et tal lastakse teha mis tahes. Õpilasele pakutakse teatud tegevuse eesmärgid (võimaluse korral alternatiivsed), selle vajalikkust põhjendatakse õpilasele olevikus või tulevikus tähtsana. See tähendab, et esmalt peaks õpetaja selgusele jõudma õpilase püüdlustes ja aitama neid avada ka õpilasele endale. Probleemide probleem on selles, et me ei tea, millised on need õpilaste ideaalid, millega saaks põhjendada nii-või teistsuguse õpitegevuse vajalikkust. Selge, et kahtlane on kohaneda suure osa ideaalidega, millest eespool juttu oli. Noorte olevikus elamine viitab ideaalide vaakumile ja raskendab motivatsiooni. See seab kooli raskesse olukorda, seda enam, et ideaalid ei seondu niivõrd kooli endaga, kui võrd kogu ümbritseva sotsiaalse keskkonnaga. Ühes võib aga kindel olla: õpilane lülitub mingisse tegevusse niivõrd, kui võrd ta näeb seost ideaalide ja oma enda püüdlustevahel. Millele õpetamisel keskenduda, ei oska täpselt vastata. Õpimotiivatsiooni ja seega ka õpilaste vajaduste arvestamine on meie esialgu üsna tume maa.

Üks meie hädasid on see, et ideede vallas oleme ajaloolisest järjepidevusest lahti üelnud. 20-ndal aastal oli nõukogude pedagoogika maailma pedagoogilise mõtte esirinnas ja koolilähedasem kui praegune. Üldteoreetiliste uuringutega kaasnesid korrektsed empiirilised uurin-gud, teoreetiliste seisukohade kehtivuspiiride otsimine. Uurimismeetodite valdamise üldine tase oli kõrgem. Tunti maailma eesrindlikku pedagoogilist mõtet. Praegu-seks (kuni viimase ajani) on sellest järel vaid mitmete välismaiste pedagoogiliste vaadete kritiseerimine (vaateid endid ei tunta). Paari-kolme kaheldava metodoloogilise tööga lükatakse kõrvale paljude maade pedagoogide uurimused ja pratika.

Koos NLKP Keskkomitee 1936. aasta määrusega «Pedo-loogilistest moonutustest hariduse rahvakomisariaatide süsteemis» kadusid pedagoogikast tõsiseltvõetavad empiirilised uurimused ja tekkis piisavalt alust vaielda teemal: «Kas pedagoogika on teadus või mitte?» Teaduslikele uurimustele on püütud 60-ndate aastate algusest jalgu alla saada, kuid tulutult. Me ei tea, mis on tehtud mujal, ja me ei oska ka ise uurida. On kaks äärmust: pedagoogika akadeemiale süüks pandav teoreetiline, ebakorrektn, metodoloogitsev targutamine ja eesrindlike õpetajate kogemus. Arvan, et kumbki ei kujuta endast sellist pedagoogikat, mida väga vaja oleks. Eestis, tänu enne-kõike Konstantin Ramuli tegevusele, on ikka püütud pedagoogilisi probleeme teaduslikult uurida. Kuid uurimistöö tehniline ja teoreetiline tase vajaksid olulist tõstmist. Vähe on tugevaid, professionaalseid uurimisi. Teaduses läbikäidud teed arvestavat ja edasiviivat. Kuid põhiline, et meie uurimistöö oleks ka edaspidi suunatud tegutsevale koolile. Sellele aitab tugevasti kaasa ühiskondliku pedagoogika uurimise instituudi olemasolu.

Paljudes maades on viimaste aastakümnete jooksul läbi viidud mitmeid kooli-uudendusi, mille üldine platvorm on sarnane meie omale (näiteks on väga põhjalik koolieksperiment käimas Bulgarijas). Me ei tea aga päris täpselt, mida seal tehakse, millised on esialgsed tulemused.

Räägime liiga palju kultuurist, teeme seda aga ebakultuuriselt, teadmata, mis toimub meie ümber. Paras aeg on veel korrata üldtuntud mõtet, et tark õpib teiste kogemustest, loll ise-enda omadest.

PEETER KREITZBERG,
TRÜ pedagoogika kateedri dotsent