

Dr Lotte Rahbek Schou (haridusfilosoofia dotsent)  
Danish School of Education  
Aarhushi Ülikool  
Haridusteaduskond  
[irs@dpu.dk](mailto:irs@dpu.dk)  
Detsember 2009

## **Õpetaja kui teadmiste edastaja, terapeut ja ämmaemand**

### **Lühitutvustus**

*Käsitlen ettekandes õpetaja kolme tüüpilist rolli: õpetaja kui teadmiste edastaja, õpetaja kui terapeut ja õpetaja kui ämmaemand. Nagu ettekandest selgub, ei saa rääkida klassiõpetaja rollist, rõhutamata rollis vajalikke kvalifikatsioone ja teadmisi, mida see roll peaks levitama. Teiste sõnadega, küsimus õpetaja rollist ja õpetaja kvalifikatsioonist on lõpuks küsimus õppekava õppesisust. Ettekandes lähtun sellest, et õpetaja kui ämmaemand on õpetaja peamine roll.*

### **Sissejuhatus**

Õpetamine on eesmärgile suunatud tegevus. Hea õpetamine eeldab, et õpetaja suudab *põhjendada*, mida ta teeb. Ei piisa sellest, kui õpetajal on ebamäärane tunne, et ta teeb õigesti. Milles seisneb õpetaja professionaalsus? Püüan artiklis vastata sellele küsimusele, käsitledes erinevaid õpetamisstrateegiaid. Kuid ma tahan rõhutada, et eesmärk on kujundada üldine, ideaalne õpetamisstrateegiate tüüp.

Ma eristan kolme üldist õpetamisstrateegiat, mille võtan kokku iga kolme õpetajarolli või õpetaja funktsiooni alla. Need on *õpetaja kui teadmiste edastaja*, *õpetaja kui terapeut* ja *õpetaja kui ämmaemand* (Sokratese tähenduses). Kritiseerides kaht esimest rolli kui üldist mudelit õpetaja jaoks, jõuan õpetamisstrateegiani, mis on seotud kolmanda õpetajarolliga, ning väidan, et see on see, mida peaksime mudelina edasi arendama.

### **Õpetaja kui teadmiste edastaja**

See õpetamisfilosoofia tugineb refleksioonidele, mille lähtepunktiks on õppekava õppesisu: õppesisu võetakse üle ja õpetaja peab kohanema ja õpetama vastavalt õppekavale. Sellega antakse õpetamisele normatiivne staatus. Kui õppesisu määrab ära õpetamise, saab õppeaine sisu aluseks aruteludele hariduse üle ja tulevaste õpetajate koolitamisele. Teadmiste edastamise meetodite ja õpetamise tingimuste üle reflekteerimine on väga tagasihoidlik ja igal juhul seisab väljaspool õppesisu. Ainega seotud küsimused, kuidas õppesisu levitada, piirduvad sageli lihtsate metodoloogiliste juhustega.

Need traditsioonilise normatiivse haridusfilosoofia tõsiasjad näitavad, et õpetaja rolli saab määratleda kui teadmiste edastaja rolli: see edastamine ilmneb tähtsusest, mis omistatakse õppesisu korrektsele jäljendamisele. Eksamid ja testid on sageli kasutatavad kontrollimisvahendid. Eelistatakse õpetajakeskseid õpetamisemeetodeid. Õpetaja õpetab ja kontrollib, juhindudes vastustest, mille annab ette teadmiste kogum. Õpilased jäävad tavaliselt passiivseks ja annavad lühikesi vastuseid kitsastes raamides.

Kõik see eeldab õpetajarolli professionaliseerumist, kõikehõlmavat entsüklopeedilise maiguga asjatundmist, mis põhineb sageli üksikasjalikul õppekomplektil. Eesmärk on vormida

õpilast õpetaja näo järgi. Peamine idee seisneb selles, et õpetaja ülesanne on anda edasi oma õpikul põhinevad teadmised õpilasele.

See roll oli varem koolides domineeriv. Kuigi seda ei rakendata puhtal kujul, viidatakse haridusdebattides sellele ikka kui eeskujule. Hiljutised radikaalsed muudatused Taani koolis – kohustuslikud üleriiklikud testid ja soorituspõhised lõppeesmärgid – osutavad normatiivsele haridusteooriale, mis eeldab õpetaja rolli teadmiste edastajana. Väidetakse, et on oluline vältida õpilaste mahajäämist rahvusvahelises konkurents. Seepärast tuleb õppeedukust parandada ja õpetamist karmistada.

Nagu näha, lähtuvad normatiivse haridusteooria põhjendused suhetest väljaspool kooli ja välistest toimijatest. Varem viidati kristlikule traditsioonile või *Bildung* ideaalile, klassikalistele haridust kujundavatele aspektidele. Läbi suurema osa kaheksateistkümnendast ja üheksateistkümnendast sajandist leiti põhjendusi rahvusromantilisest *Bildung* ideaalist. Tänapäeval on üha enam fookuses majanduslik konkurents globaliseerunud turul. Hirm jääda teiseks või vahest kolmandaks võitluses soovitud töökohtade pärast aina rahvusvahelisemal tööturul on tekitanud uuesti keskendumise õppeedukusele. Samal ajal levib suundumus, et akadeemilisi pädevusi määratletakse väärtuste kaudu, mida võib leida ka terapeutilise rolli mudelist. Märksõnadeks on näiteks paindlikkus, pehmed väärtused ja kommunikatiivsed pädevused. Kuid neid väärtusi võib siiski leida instrumentaalse turule orienteeritud mõtlemise raamides.

Ükskõik, kas argumendid akadeemiliste pädevuste kasuks on religioossed, klassikalised, rahvuslikud või majanduslikud, kõikidel juhtudel eeldab õpetajakeskne õpetamine, mille puhul õpetaja toimib teadmiste edastajana, õpilase potentsiaalset piiramist – suunatud õpetamises asetatakse õppekava õppesisu lapsest ettepoole.

### **Õpetaja kui terapeut**

Terapeutilises mudelis on lähtepunkt vastupidine. Siin asetatakse laps õppekava sisust ettepoole. Siin ei seata ülesandeks levitada teadmisi, mille struktuur ja seosed väljaspool kooli ja igapäevaelus on varem ette määratud, jättes niiviisi lapse kõrvale. Vastupidi, ülesandeks on võtta lähtepunktiks individuaalne laps ja tema psühholoogilised eeldused, et edendada kasvu ja positiivset enesearengut. Tuginedes Comeniuse arengumõistele, juhindudes seitsmeteistkümnenda sajandi hariduse kujundavatest aspektidest (Locke, Rousseau) ja kandes lastina kaasa kaheksateistkümnenda ja üheksateistkümnenda sajandi terapeutilisi vahendeid – eelkõige Marxi ideoloogilist krititsismi, Freudi psühhoanalüüsi ja mitmesuguseid psühholoogilisi teooriaid – on õpetaja ülesanne soodustada lapse loomulikke andeid, eesmärgiga last vabastada.

See eeldab, et õpetamise fookus nihkub õpetajalaualt klassiruumi. Lapse motivatsioon on põhiküsimus; kogemused lapse igapäevaelust väljaspool kooli tuuakse suurel määral kooli ning neist saab õpetamise ja õppimise alus.

Lapsele keskendumine viib rohkem *deskriptiivse orientatsiooniga haridusfilosoofiani*: õpetamise edukust ei hinnata vastavalt sellele, kas teatud tüüpi fikseeritud õppekava õpetatakse põhjendatud viisil, vaid selle järgi, kas õpetamine vastab lapse eeldustele, õpetamis- ja õppimisolukorrale ning nendele elementidele, mis määravad õpetamise.

Kõik see viitab *teaduse ja tehnikate* osatähtsuste otsustavale kasvule õpetajarollis. Psühholoogia (sealhulgas arengupsühholoogia), sotsioloogia ja filosoofia saavad õpetaja jaoks uuteks suunanäitajateks, mis ulatuvad kaugemale õppekava traditsioonilisest sisust. Õpetaja uus ülesanne eeldab õpetajarolli olulist professionaliseerumist, nii et muutub keeruliseks eristada

õpetajat uurijast. Õpetaja ei ole enam inimene, kes üksnes annab teadmised lapsele edasi. Ta peab olema ka inimene, kellel on ainulaadsed, teaduspõhised teadmised lapse ja arvesse tulevate tingimuste kohta.

Õpetajat kui terapeuti on määratletud „progressiivse” õpetajarollina kogu 20. sajandi jooksul. Pärast mõnd arglikku katset arendada koolipraktikat 1920. ja 1930. aastatel vastavalt marksistlikele ja psühhoanalüütilistele arusaamadele, võtsid haridusalased arutelud terapeutilises mõtlemises 1950. ja 1960. aastatel kognitiiv- ja arengupsühholoogilise suuna, mille tingis osaliselt mõnede uute õppeainete ilmumine ja osaliselt õppesisu kasv traditsioonilistes ainetes. Kuid terapeutilist õpetajarolli võib kõige selgemini märgata vabastavas progressiivses hariduses, mis on olnud haridusalases mõtlemises mõjukas 1970. ja 1980. aastatel. Nagu 1920. ja 1930. aastatelgi, mõistetakse nüüd haridust kui *psühhoanalüütilise raviprotsessi* vormi. Õpetaja peaks püüdma õpetamisel – saksa progressivisti Oscar Negti sõnadega – pakkuda „... protsessi, mis käitumise ja teadlikkuse tõkkeid korraga õnestades saavutab oma eesmärgi: lapse huvide taju laienemine ja autonoomia väljakujunemine” (Negt 1978: 74). See eeldab, et teemad nagu motivatsioonipuudus, käitumishäired, kooliväsimus ja varjatud õppekava saavad koos õppe edukusega tähelepanu osaliseks. Lisaks sellele asetatakse fookusesse sotsiaalsed ja majanduslikud barjäärid hariduses. Autonoomia, enesejuhtimine ja emantsipatsioon saavad uuteks põhimõisteteks.

Tänaseks on teised märksõnad vanad välja vahetanud, kuid deskriptiivne suundumus on säilinud. Põhimõisted on nüüd: vastutus omaenda õppimise eest, eneseaktiivsus, laps kui tervik jms.

Kuigi deskriptiivset haridusteooriat on eeskujuna kummardatud kogu läänemaailmas, on see tugevalt endasse haaranud Taani kooli, eriti 1960.–1980. aastatel. Taani kool oma pehmuse ja läbirääkimisvalmidusega sageli üllatab välismaalasi. Poola-ameerika antropoloog Konstancja Ford märgib pärast mitme koolitunni külastamist, et tunded mängivad Taani koolis olulist rolli: kuigi õpetajad kasutavad sageli mittesuunavat, kindlaksmääravate piirideta õpetamist, juhatavad õpetajad lastele õiget teed märkamatul viisil. (Ford 1998).

Deskriptiivses haridusteoorias asendatakse normid faktidega, *Bildung* – piiratud moralismi manifestatsioon – lapse teaduslike uuringutega. Terapeutilise õpetajarolli juured peituvad sügaval idees, et õpetamisprotsessi suund leitakse psühholoogilise objekti olemusest, „lapse loomusest”.

### **Õpetaja kui ämmaemand**

Nn teaduslik-terapeutilisele praktikale heidetakse ette, et see on pseudo-praktika, mis tõkestab õpetajaameti tarvilikku normatiivset alust. Normatiivsest aspektist esindab ämmaemand-õpetaja naasmist õpetaja kui teadmiste edastaja rolli juurde. Kuid normatiivne aspekt liidetakse rolli täiesti teistsugusel viisil.

Deskriptiivse haridusteooria soovimatus tegeleda „peab” aspektiga õpetamises võib tunduda mõistlik, arvestades lõhet lapse ja õppesisu vahel. Mis on kirjelduse taotlus kui mitte kuulata tähelepanelikult laste soove ja pettumusi? Ämmaemand-õpetaja arvab, et deskriptivist rakendab näivald puhta ja süütu pinna all ohtlikku mitmemõttelisust: deskriptivistist praktikule ei meeldi kohustada last ühegi fikseeritud normiga, nagu tahaks normatiivne haridusteooria. Ta jätkaks selle „looduse” hooleks ja laseks lapsel kasvada. Ta astub sammu tagasi, et edendada oma kõrgema psühholoogia kaudu lapse enesearengut. Kuid sellega taandab ta lapse manipulatsiooniobjektiks. Soovides toetada last autonoomia ja teadmiste kujunemisel, paneb ta lapse eestkoste alla. Normatiivsel õpetamisel kasutatakse sündi vähemalt avalikult. Deskriptiivsel

õpetamisel kasutatakse peenemaid vahendeid ja see on kahtlasem. Kahjuks tundub deskriptiivne filosoofia nagu teaduslik psühholoogia, millele viidatakse, olevat illusioon: spontaanselt huvist ei vii autonoomiani ilma igasuguse sunni ja frustratsioonita otseteed.

Ühel pool õpetaja kui teadmiste edastaja oma avalike sunnimeetoditega ja teisel pool õpetaja kui terapeut oma lapse varjatud survestamisega, püüab ämmaemand säilitada mõlema haridusteooria eeliseid, kuid hoiduda nende puudustest: ühest küljest ta nõustub teadmiste edastajaga, et akadeemiliste teadmiste nõudmised võivad üles kaaluda lapse spontaansete huvide arvestamise. Teisest küljest ta nõustub terapeutiga, et mis tahes õppesisu, mille põhjendamisel ei võeta arvesse individuaalse lapse head elu, ei ole õiguspärane: tasakaalustatud riigieelarve võib olla hea, kuid see ei saa kunagi olla eesmärk iseeneses.

Kuid küsimus on selles, kus on teadmiste alus. Ämmaemand arvab, et leiame selle inimese võimes kõneleda.

Lisaks sellele, et inimkõne on suhtlemisvahend, on see ka *põhjendamisvahend*. Kuid nagu keelefilosoofilised argumendid on tõestanud, ei saa seda vahendit põhjendada. Kuna õppimine hõlmab põhjendamist, ei saa seda põhjendada. Seepärast kasutab ämmaemand maieutilist meetodit: nagu Sokrates kunagi ütles Menonile, et ei saa õpetada talle geomeetriat, sest Menon juba tunneb seda teatud mõttes, tunnistab ka ämmaemand, et ei saa õpetada põhjendamisstruktuuri keeles. Kuid nagu Sokrates arvas, et ta saab aidata Menonit tema püüdlustes geomeetriat mõista, hakates tema ideede ämmaemandaks, on ka ämmaemand-õpetaja veendunud, et ta saab aidata last teel paremale kõne valitsemisele ning eetilisele ja kognitiivsele arutlemisele.

Ämmaemand leiab uue õppekava jaoks inspiratsiooni uuringutes, mida on tehtud arengu-, kognitiivses ja lingvistilises psühholoogias viimase neljakümne-viiekümne aasta jooksul. Olen mitmes kirjutises püüdnud uue õppekava sisu selgitada (Schou 1995; Schou 2001; Schou 2003).

Õpetamise jaoks tuleb inspiratsioon Sokrateselt: kuigi põhjendamist ei saa õppida, saab seda siiski *treenida ja stimuleerida ning selle protsessi kaudu lapses arendada ja täiusele viia*. Sellele vastavalt mõistab ämmaemand oma rolli kahetisena, nimelt osalt kui (a) praktikas teadmise omandamist, kuidas arutleda ja põhjendada. Siin osaleb õpetaja keeleühiskonnas samadel tingimustel nagu laps, kes püüab leida õiget põhjendust; osalt kui (b) psühholoogilise teadmise omandamist sellest, kuidas ergutada parimal viisil, arvestades küpsustegurit, lapse võimet arutleda. Selles mõttes saab õpetajast uurija, kes töötab lapsega instrumentaalselt.

Arvestades ülesannet (b), esindab roll professionaliseerumist psühholoogilis-teaduslikus mõttes sarnaselt terapeuti professionaliseerumisega. Kuid filosoofia on teistsugune. Kui terapeut-õpetaja peab psühholoogiat puhtalt empiiriliseks teaduseks, mille paradigmaks on psühhoanalüüs, siis ämmaemand mõistab, et psühholoogial on normatiivsed aspektid, millest ei saa mööda minna. Seepärast mängib ülesandes (a) avalduv normatiivsus ämmaemanda jaoks palju otsesemat rolli kui terapeuti jaoks. Kõigepealt on ülesande (a) filosoofilis-normatiivne kontekst kasulik selleks, et anda *õpetamise eesmärgile sisupõhine definitsioon*. Sellega ei viidata problemaatilisele teaduslikule psühholoogiale, mis töötab autonoomiat, eneseteostust ja emantsipatsiooni täpsemalt defineerida. Antakse kasulik kriteerium: õpetamise eesmärk on luua hästi arutlevaid indiviide ja seega autonoomseid, ennast teostavaid indiviide. Teiseks, see on kasulik ehitamiseks kaitsevalli õpilastega manipuleerivate hoiakute vastu, mida võib leida

deskriptiivses haridusfilosoofias: (a) tagab õpetamise kui dialoogi *lapsega* ja mitte üksnes kui teadusliku dialoogi *lapse kohta*.

Lapse põhjendamisevõime ergutamisenäi mõistetud haridus ei tähenda, et õpetamisel ei ole sisu. Vastupidi, ämmaemanda jaoks on õpetamisel kahekordne sisu. Esiteks sisu, mis seisneb *lapse üldise põhjendamisevõime arengus*; teiseks sisu, mis seisneb õppematerjalide uurimises, *millel põhjendused rajanevad konkreetsetes õppimisolukorras*. Loomulikult peavad põhjendused tuginema materjalile, muidu ei saa pädevus areneda. Siin meenutab ämmaemanda roll teadmiste edastaja rolli. Kuid õppematerjal ei allu kitsastele välistele kaalutlustele, nagu toimub traditsioonilises normatiivses hariduses. Siit ei leia me religiooni, klassikalist, rahvuslikku ega globaalset konkurentsi. Siin loeb üksnes põhjenduse tugevus ja selgus. Seda eesmärki silmas pidades on õppematerjalide valikuvõimalused avarad.

Sellega avaneb võimalus solidaarsusele lapsega, nagu teame terapeutilisest haridusfilosoofiast: kui õppematerjal on vabalt valitav, siis saab seda valida nii, et see rahuldab lapse vahetuid vajadusi.

Tegelikult saab luua veel tugevama seose terapeutilise haridusega: parema põhjendamise soodustamine tähendab, et soodustatakse elu, mida kujundab hea eristusvõime. Esiteks, selline elu on vähem kaitsetu elu, teiseks, see on huvitavam elu. Eristusvõimel on iseenesest kütkestav vägi. Ja huvitav elu on hea elu.

### **Kokkuvõtteks**

Tutvustasin normatiivset teadmistel põhinevat haridust, mida põhjendatakse väliste kaalutlustega, ja deskriptiivset psühholoogilise suundumusega haridust, mida põhjendatakse lapse vahetute huvide arvestamisega. Lisaks sellele, ämmaemand-õpetaja kaitseb nende kahe filosoofia vahendamist. Siin on haridusfilosoofia järgmine: ühelt poolt tuleb omandada õppesisu, vahel vastupidiselt lapse vahetutele huvidele ja neid kõrvale jättes. Teiselt poolt, kitsas väljastpoolt paika pandud õppesisu ei ole õigustatud õpilase jaoks, keda kujundavad ta vahetud huvid.

### **Viited**

Ford, K. (1998). *The Power of Emotion: Maintenance of Authority in a Danish public school*. København: Københavns Universitet.

Negt, O. (1978). Skole som erfaringsproces – samfundsmæssige aspekter af Glockseeprojektet. I *Kontext 35; Glocksee: Skolen som erfaringsproces*. Århus: Modtryk, 74.

Schou, L. R. (1995). *Almendidaktiske betragtninger*. Pædagogisk-psykologisk publikationsserie nr. 96. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schou, Lotte Rahbek (2001). Democracy and Education. *Studies in Philosophy and Education*. Vol 40: No 4, 317–329.

Schou, L. R. (2003). *Dannelse og faglighed*. I Rune Slagstad m.fl. (red.). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.