

## Kõlbluskasvatuse täiustamine ja selle loomulikud piirid

Kõlbluskasvatus on ühena inimtegevuse traditsioonilistest valdkondadest teemana küllaltki raskesti hõlmatav. Distsantsilt vaadeldes on ebalusttekitavaks esmalt see, et kõlbluskasvatuse käsitlemiseks tuleb lahata teoreetilisi küsimusi, mis paiknevad sotsioloogia, psühholoogia, filosoofia aladel, kuid ka konkreetselt tegevuslikke küsimusi, mis tulenevad ühiskondlikust praktikast ja selle ootustest traditsioonide edasikandmisele ning vastavast ametlikust poliitikast. Sageli ei leia siin teooria ja praktika oma eri huvide tõttu teineteisega ühist keelt, sest ühelt poolt ei huvita teoreetikuid kõlbluse kasvatamise tegelik kontekst ja selle seatavad piirangud (või ei anna nad selle tähtsusest endale piisavalt aru), teiselt poolt aga ei suhtu praktikud, st kõlbluse tegelikud kasvatajad poolehoiuga teoreetikute arusaamadesse (või ei saa nad aru, mida teoreetilised kaalutused õigupoolest tähendavad — jätmata ka mainimata, et osalt kirjutab põhimõttelisemate uuenduste vältimise ette ka õpetaja konservatiivne roll käibivate traditsioonide edasikandjana).

Enamasti peetakse kõlbluskasvatust olemuslikult seotuks mitmesuguste haridusasutustega ning selle elluvijaks õpetajaid-kasvatajaid. Sageli osutatakse seejuures, et kõlblus ja selle kasvatamine saab siiski alguse kodust ja lastetoast. Kuigi see viimane on arvatavasti tõsi, siis sellest hoolimata ei panda vähemasti Eestis ametlikul tasandil erilist rõhku koduse kasvatuse edendamisele, kuna perekonda käsitletakse ühiskonna puutumatu alusväärtusena ning peetakse otsest sekkumist perekonna asjadesse liiga äärmuslikuks, et kodust kasvatust olulisel määral ja ametlikult reguleerida. Tõsi, on olemas mitmesuguseid programme ja kampaaniaid koduse kasvatuse ekstsesside vähendamiseks (nt „ära löö last“ jms), kuid need jäävad siiski peamiselt hüüdsõnaliseks. Ametlikul tasandil jääb kõlbluskasvatuse läbiviimine ikkagi eelkõige kooliõpetajate jm haridusasutuste personali õlule. Nemad peavad oma pingutusega vormima õpilasest või ka juba lasteaiakasvandikust kõlbliselt korrektse kodaniku. Ometi on seadustik just selles osas iseäranis ebamäärane, nt TÜ pedagoogikaosakonna koolikorralduse lektor Jüri Ginter on avaldanud arvamust, et õpetaja õigused õpilase, sh tema perekondliku kasvatuse otsese suunamise juures on Eesti haridusseadustiku üks probleemsemaid kohti.

Õigupoolest pole ka kõige üldpraktilisemas mõttes päris selge, kuidas peaks õpetaja õpilase kõlbliselt arengut tagama ja mida see õpetajalt õigupoolest eeldab. Üldkehtiv arvamus selles osas on esiteks midagi sellist, et õpetaja peab tagama läbi enda kehtestamise klassis distsipliini, motiveerima õpilasi tegelema õppeprogrammiga, lahendama arukalt koolis aset leidvaid konflikte ning varustama õpilasi üldtunnustatud kõlbliste hoiakutega. Teiseks on aga õpetajal selle jaoks vaja

mitmesuguseid sotsiaalseid oskusi, teadmisi psühholoogiast ja selle rakendustest koolikeskkonna jaoks. Esimene osa õpetajale esitatavatest nõudmistest puudutab *õpetaja tegevust*, st seda, mida peab õpetaja õpilastega tegema ja missuguse olukorra selle tegevusega saavutama, teine osa aga puudutab teatud *vaimseid vahendeid*, mida õpetaja peab omama, et esimesena nimetatud tegevusi edukalt läbi viia. Ent minu hinnangul ei märgata sageli, et niisugusel kujul on ettekujutus kõlbluskasvatusest poolik, sest ei anta endale aru, et mis see õigupoolest täpselt on, mida kõlbluse kasvatamise juures õpetajalt õpilasele edasi antakse (sest see miski pole ise ei tegevus ega vahend), ning sellest otsustamatusest tulenevalt ei omata ka selget ettekujutust sellest, kuidas seda midagi üldse õpilastele edastada saab, kuidas ja millest on üles ehitatud kõlbluskasvatus kui protsess ja missugune on selle struktuur.

Järgnevas kavatsengi pakkuda enda vaatepunktist selgitusi selle kohta, et mida õieti edastatakse kõlblust kasvatades õpetajalt õpilasele, kuidas on üldse võimalik seda midagi edastada ning mil viisil on võimalik kõlbluskasvatuse kuidas-t selle struktuurist tulenevatest piirangutest lähtuvalt täiendada. Käsitlen kõlbluskasvatust lähtuvalt õpetaja ja õpilase vahelisest suhtest, kuigi inimese kõlbelist arengut mõjutavad ilmselt veel vägagi paljud tegurid, sh kogu ühiskondlik ja ka materiaalne tegelikkus, mis inimest ümbritseb.

Põhjendan oma keskendumist õpetaja-õpilase suhtele sellega, et see on üldse üks väheseid kohti, kus viiakse kõlbluskasvatust läbi taotluslikult ning nõnda, et kasvataja ja kasvatatav on teineteisega vahetus suhtes, st toimub otsene suhtlus kasvatavate pöördumiste ja neile reageeriva tagasiside vormis. Leian ka, et igasugune kõlbluskasvatuse toetamine peab õieti lähtuma õpetaja-õpilase suhtest — nt kui püütakse rakendada kõlbluskasvatuse teenistusse koolikeskkonna kujundus muutest koolimaja arhitektuurilise lahenduse avaramaks, klassiruumid toonilt rõõmsamaks, õpetajad õpilaste suhtes tähelepanelikumaks, siis see kõik on ikkagi selle teenistuses, et miski kelleltki-milleltki õpilastele eesmärgipäraselt edastuks. Seda edastumist aga võimaldab mõista ikkagi õpetaja-õpilase suhe ja seda isegi sel juhul, kui kõlblust edastava õpetaja rollis on ka kogu ühiskond.

Täpsustuseks veel niipalju, et ülal lubatud vaatepunkt on minu erialast tulenevalt filosoofiline, seega põhimõtteline ning kohati isegi äärmuslik, samas aga minu ametist tulenevalt õpetajalik, seega koolikontekstist lähtuv ja käitumuslik. Püüan järgnevas võimalustmööda neid positsioone ühendada, kas see ka õnnestub, see jäägu lugeja hinnata.

### ***Kõlbluskasvatuse kahtlane renomee***

Kõlbluskasvatusel on üldsuse silmis õigupoolest küllaltki kahtlane renomee. Kui

mõtelda traditsioonilisele kiriklikule kasvatusesele, siis selle kõlblust edendavaid taotlusi võib nimetada sellise käibefraasiga nagu moraali lugemine. Kui mõtelda nõukogude ajast tuntud kommunistliku inimese kasvatamisele, siis see seostub ideoloogilise aretustöö ja propagandaga. Ja kui tänapäevalgi tehakse avalikult juttu nt demokraatlikest põhiväärtustest ja nende edendamisest, siis see tekitab automaatselt skeptilise reaktsiooni ning sunnib küsima, et kas see, kes neist kõneleb, kas ta ikka ise annab aru, mida tema jutt üldse tähendab.

Tundub olevat vaevalt võimalik kõnelda nt sallivusest, võrdõiguslikkusest, inimväärikusest, vägivallatusest jms üldtunnustatud väärtustest nii, et eeldatavasti ise neid väärtusi mingis tähenduses pooldavad kuulajad ei lülituks teatud erirežiimile, mis on kantud kas siis soovmõtlemise alistunud tülpimusest või hoopis vastumõtlemise sõjakast skepsisest. Võimalik, et neist kahest hälbib professionaalne arutlemine väärtusteooriate üle, kuid olles vaid väheste väljavalitute pärusmaaks ei kõiguta see tähelepanekut, et mõlema, st nii sellise väärtuselise soovmõtlemise kui ka vastumõtlemise tunnusjooneks on neile ühine ebalus väärtustest rääkimise suhtes.

Seejuures on selge, et kõlbluskasvatus ei piirdu sugugi mitte ainult olukorraga, kus kvalifitseeritud õpetaja püüab õpilastele õppeprogrammis nõutule vastavalt jutlust pidada, vaid kõlbluskasvatusega on tegemist kõikjal, kus ühiskonna poolt hoitud väärtusi ka näiliselt ilma õpetuseesmärgita rõhutatakse, seega on kõlbluskasvatus avaraimas tähenduses ühiskonna traditsioonide edasikandmise kõige põhilisem viis ning kõlbluskasvatuse teostamist kooliõpetajate poolt saab pidada sellise tavade edasikandmise karakterseks ja reglementeeritud näidisjuhuks, mille puhul on kõlbluse kasvatus toimumine põhimõtteliselt paratamatu. See paratamatus tuleb ilmsiks juba selleski, et mistahes õpetaja esmaseks ülesandeks on panna õpilased veendumata, et õppimine üldse ja edasi, ka selle õpetaja poolt antava aine õppimine on enesestmõistetavalt väärtuseks, sest ilma õpilaste sellise veendumuseta on õppimine üksnes näiline või vähemasti juhuslik.

Ent mille tõttu on kõlbluskasvatusel kõige selle juures niisugune kahtlane renomee ning kust tuleb see vältimatu ebalus väärtuste edastamise osas? Esmalt tasub tähele panna, et õieti pole kõlbluskasvatuse kahtlasus vähemasti mitte filosoofia piires mingis mõttes uudiseks. Kõlbluskasvatuse probleemiga maadles IV sajandil eKr juba Platon, kes kavandas oma tuntuimas dialoogis „Politeia“ ideaalset linnriiki, mille selgrooks pidas ta haridussüsteemi. Selles nii ühiskonna- kui ka haridusfilosoofia jaoks klassikalises teoses on oluliseks teemaks just küsimus ühiskonna poolt hoitud väärtuste edasiandmisest. Kuigi juba oma varasemates teostes katsub Platon jõudu küsimusega, et kas vürused on üldse õpetatavad ega paku sellele ühemõtteliselt jaatavat vastust, siis „Politeia“ puhul teeb selle III

raamatus väärtuste edasikandmise osas struktuurse eristuse pakkudes kõlbluskasvatuse läbiviimiseks kahte olemuslikult eristuvat viisi, millest üks on mimeetiline, teine loogiline. Pean seda traditsioonilist eristust oluliseks ning selgitan järgnevas, kuidas see kehtib tänapäeva kõlbluskasvatusegi puhul ning väljendab ühte kõlbluskasvatuse klassikalist dilemmat.

Võib ütelda, et Platoni järgi on inimese ja ühiskonna kõlblust võimalik tagada esiteks *loogiliselt* — või kui täpsemalt ütelda, siis *logos*-likult. See tähendab, et kõlbluse tagamiseks kasutatakse seda, mille kohta vanad kreeklased ütlesid *logos*, ning mille all peetakse silmas eelkõige arukat kõnelemist. Kuigi *logos* võib omada tähendusi alates mõtlemisest ja argumenteerimisest kuni arvude loendamise ja lihtsalt kõnelemiseni, siiski võib ütelda, et kõige laiemalt võttes hõlmab see sõna kõikvõimalikke aspekte, mis eristavad arukat inimlikku kõnelemist loomalikust häälitsemisest ja barbarlikust räuskamisest. Kuigi *logos*-lik kõnelemine ei ole tingimata loogiline tänapäeva loogika mõttes, siiski on minu arvates õige seda niimoodi nimetada, kuna *logos*-lik kõne on selline, mis allub teatud üldiselt tunnustatud reeglistikule ning on kindlal viisil struktureeritud, st allub teatud loogikale.

Niisiis, kui kõlbluskasvatus peaks aset leidma loogiliselt ülal osutatud mõttes, siis tähendaks see väärtuste edastamist läbi arutlemise ning väärtuste põhjendamise. Kuidas see võiks käia? Kui me peame õiglust väärtuseks, siis seda loogiliselt edastades peaksime andma aru, et mis õiglus kui selline on, st varustama õpilase teatud õigluse definitsiooniga. Ütleme nt, et see definitsioon on: õiglus on see, kui käsitletakse kõiki inimesi võrdsetel alustel. Kui definitsioon on antud, siis on vaja seda definitsiooni omakorda põhjendada ja ütelda, et miks see definitsioon on õige ja mitte nt selline: õiglus on see, kui käsitletakse iga inimest nii, nagu ta on ära teeninud. Selle jaoks, et esimese definitsioonidest õigsus ära põhjendada, on vaja apelleerida mõnele mastapsemale teooriale selle kohta, et miks peab inimesi võrdselt kohtlema ega tohi neid nende arvatava väärtuse ja teenekuse alusel diskrimineerida. Ilmselt peab selle küsimuse selgitamiseks omakorda tooma mängu selle, et demokraatia aluseks ju on inimeste võrdsed õigused, edasi selle, et miks demokraatia ise on parem ühiskonnakorralduse vorm kui näiteks aristokraatia jne. Võib ette kujutada, et iga üksiku väärtuse edasiandmine sellisel loogilisel viisil viib meid väga kiiresti äärmiselt põhjalikesse teoreetilistesse aruteludesse inimeksistenti ja ühiskonnateooria põhiliste küsimuste üle. Selliste aruteludega tegeleb aga filosoofia, kuid hoolimata paarituhandaastasest tegelemisest nende aruteludega pole filosoofias jõutud nende osas üldtunnustet lahendusele. Selliste lahenduste käestlibisevuse tõttu leidiski Platon, et puhtalt säärasel loogilisel viisil on võimalik väärtusi omandada ainult ülimalt põhjaliku filosoofilise haridustee läbimisega, milleks aga on suutelised vaid väga vähesed.

Seetõttu leiab Platon, et suurem jagu inimesi on sunnitud väärtusi omandama

hoopis *mimeetiliselt*, mis ei tähenda muud kui seda, et väärtusi omandatakse jäljendamise teel. Milles on aga selle jäljendamise iseloom? Selline jäljendamise teel väärtuste omandamine on esmajoonel millegi eeskujuks seatu lihtne järgitegemine, seega küllaltki neutraalne ja formaalne tegevus — võetakse midagi eeskujuks, mida püütakse võimalusmööda täpselt ja ulatuslikult kujutada uues kontekstis. Nt võib omandada õiglust kui väärtust tehes järgi mõnda inimest või käitumist, mille kohta teatakse, et seda on üldsuse poolt tunnustatud kui õiglast. Samas ei piirdu hariduslik mimees ainult üksikasjade matkimisega, vaid *mimesisel* on ka teine oluline aspekt, nimelt see, et nii selline jäljendamine mõjub inimesele vahetult jättes inimese hinge vältimatult jälje. See tähendab, et inimene mitte ainult ei jäljenda tahtlikult ja kujutavalt mõnda kuskil kogetud käitumismalli, vaid ka täpselt teistpidi: kogetud käitumised moodustavad ise teatud mallid, mis inimese hinge jälje jätnuna on aluseks edasisele jäljendamisele uues kontekstis. Seega võib ütelda, et kõik talitusviisid, mida inimene enda ümber, st ühiskonnas kogeb, on talle võimalikeks jäljendusmustriteks, sest need jätavad tema hinge vältimatult jälgesid.

Mimeetilise väärtuste omandamise eripäraks pole seega mitte niivõrd selle püüd kedagi või midagi järgi teha, vaid just see vahetus, millega eeskujud inimese hinge pääsevad. Kõige lihtsam on sellist mimeetilist kõlbluskasvatust ette kujutada vanakreeka mimeedi musternäite abil, milleks on näitleja tegevus orkestral.

Näitleja on mimeetiline ühelt poolt seepärast, et ta teeb järgi nt mõnda müütilist sõjakangelast, teiselt poolt aga seisneb tema mimeetilisus selles, et ta annab sõjakangelase kuvandit publikule edasi nii, et püüab selle kangelase enda interpretatsioonis vahetult publiku ette manada. Kui näitleja teeb järgi Odysseust, siis võib ta teda järgi teha koomilisena või heroilisena — ja kui ta seda emmal-kummal viisil teeb, siis publikule paistabki Odysseus kas koomilise või heroilisena. Loomulikult võib näitleja interpretatsiooni tagantjärele laita või vaidlustada, aga pakutud interpretatsioon, pääseb esmalt siiski vahetult publiku hinge, jätab sinna jälje. Haridus ja kasvatus Vana-Kreekas aga seisneski enamalt jaolt müütiliste tegelaste ja sündmuste kohta juttude lugemises ning nende päheõppimises. Sellest kontekstist tulenevana on mimeetilise kõlbluskasvatuse põhiosa just eeskujude emotsionaalne rõhutamine jäljendamisväärsetena või -vääritutena.

Platoni jaoks oli mimeetiline ja loogiline kasvatusviis vastanduvad äärmused. Kui loogiline väärtuste omandamine on selline, mida toimetab inimene läbi teadliku väärtuste kujundamise arutluse teel, kus ta võib vajadusel väärtuste ja nende põhjenduste kohta käivate väidetega nõustuda või mitte nõustuda, siis mimeetilisel teel väärtusi omandades on inimene lihtsalt heidetud eeskujude sekka, mis teda vahetult mõjutama asuvad, inimene asub masinlikult jäljendama seda malli, mida talle ahvatlevana esitletakse. Kõige lihtsamalt võib seega eristada mimeetilist kasvatust kui hingelis-emotsionaalset, esituslaadi positiivsuse ja negatiivsuse

vastandusest tulenevat ning loogilist kasvatust kui mõistuslikku ja esitussisu piisavast või ebapiisavast põhjendatusest tulenevat. Loogilise kasvatuse vooruseks on siinjuures see, et kui inimene on ise arutluse teel mõne väärtuse osas seisukohale jõudnud, siis võtab ta selle küllaltki püsivalt omaks ja seda ei saa pelga veenmise abiga kõigutada. Samas pole inimesed üldiselt piisavalt põhjalikeks arutlusteks võimelised, et loogilise kasvatuse voorusest realselt kasu oleks. Mimeetilise kasvatuse vooruseks on see, et see mõjub inimestele vahetult ning sel viisil on võimalik suunata kõlbelse eluviisi poole kõiki. Samas on mimeetilisel teel omandatud väärtused alati muutuma, kui kunagi esitatud eeskujude poolt muljutud jäljed tuhmuvad ning tõusevad esile uued eeskujud. Seega on küll loogiline kasvatusviis küll põhimõtteliselt parem, kuid mimeetiline on rakenduslikum ja realistlikum.

Tegelikkuses aga pole meil muidugi kontrastset valikut ühe ja teise vahel, vaid mõlemad toimivad teatud kombinatsioonis omades seejuures eri rolle. Platon korraldas oma „Politeias“ vastanduvate kõlbluskasvatuse viiside kaalud niimoodi, et jättis loogilise kasvatuse väheste andekate osaks, nimelt filosoofide, kes linnriiki ja selle haridussüsteemi haldavad. Viimased pidid ka suunama kogu riigis toimuvat mimeetilist kasvatust nii, et see esitaks ainult loogiliselt aktsepteeritavaid eeskujusid kui jäljendamisväärsed. Kuigi Platoni lahendus pole tänapäeva jaoks otseselt aktsepteeritav, kuna vastab pigem mingi iseäraliku intellektuaalse aristokraatia kui demokraatia nõuetele, siiski on mimeetilise ja loogilise kasvatusviisi vastandus tänapäeval niisama mõttekas nagu Platoni ajalgi.

*Mimesise* ja *logose* vastandus väljendub tänapäeva humanistlikus traditsioonis raames paradoksaalsetes dilemmades, mis kõlbluskasvatuse kujuteldavat protsessi palistavad.

Kõlbluskasvatuse sihiks peetakse tänapäeva kontekstis üldiselt inimese kujundamist kultuurseks, mõistlikuks ja arukaks, st võimeliseks võtma täievääriliselt osa demokraatliku ühiskonna elust. Selle jaoks peab inimene omandama teatud humanistlikud-demokraatlikud põhiväärtused, mida peetakse ratsionaalselt põhjendatuteks, st loomu poolest *logos*-likeks. Paradoksaalne on siin aga asjaolu, et nende väärtuste omandamiseks on tarvis inimest neile väärtusele vastandudes kultuuritult karistada, totalitaarselt sundida ja mõistusevabalt mõjutada. Õpilastes humanistlike väärtuste esiletõstmiseks peab õpetaja rikkuma neidsamu humanistlike väärtusi, mida soovitakse esile tõsta — või Platoni mõistestikus: soovides muuta õpilased loogiliselt arutlevateks ning väärtusi enda jaoks põhjendavateks demokraatlikeks kodanikeks peame me rakendama vahetut mimeetilist mõjutamist. Sellist dilemmat võiks nimetada *kõlbluskasvatuse eesmärgiparadoksiks*.

Samas tundub see paradoks nii loomulik, et pole üldse selgegi, et mis siin siis

nüüd nii paradoksaalset on: seni kuni õpilased pole veel suutelised kõlbelise arutlusega kaasas käima peab neid iseenesest mõista negatiivsete ja positiivsete eeskujude kaudu õigele teele juhatama. Ent — kui mõtelda õpetamise reaalse konteksti peale, siis peaks asjaolude tõsidus ilmseks tulema: kui õpetaja püüab õpilasi klassis vahetu mimeetilise mõjutamise kaudu sundida olema arutlevad ja põhjendavad, siis kas ei õpita selle tegevuse käigus arutlemise ja põhjendamise väärtuse asemel ära see, et kummastki tähtsam on inimeste mimeetiline mõjutamine, st kogu see oma arvamuse avaldamine, vaidlusküsimuste läbirääkimine jne on üksnes vormitüüpe, sest peale jääb igasuguses arutluses alati see, kes on mimeetilisel võimupositsioonil, see kes on mõjusam isiksus — olgu see siis õpetaja või ka mõni jõulisema karakteriga õpilane. Enda kogemuse põhjal julgen väita, et olukorra paradoksaalsus ei jää reaalses klassikontekstis õpilaste eest kuidagi varjatuks, vaid õpilased tabavad väga hästi ära õpetaja poolt propageeritavate arutelude tinglikkuse ja teevad arutlemist režiimselt kaasa nagu mistahes muud kohustuslikku õppetükki pakkudes õpetaja heatahtlikule võimupositsioonile aktsepteeritavaid mõttekäike ja argumente. Omavahel olles arutlevad õpilased aga sarnaseid võimupositsioone äärmuseni viies klassis toimuvale küll sarnaselt, kuid õpetaja heatahtliku positsiooni eesmärkide suhtes vägagi hälbivalt.

See, mis on õpetaja vaatenurgast eesmärgiparadoks, st asjaolu, et eesmärgi saavutamiseks tarvilikud vahendid ise hälbivad soovitatavast eesmärgist, see võiks õpilase vaatenurgast pigem kanda *kõlbluskasvatuse silmakirjalikkuseparadoksi* nime. Kuna õpetaja poolt toodavad positiivsed ja negatiivsed eeskujud on oma klassiruumi laboritingimuste tõttu tegelikkusega alati ainult hapralt seotud ja kuna mimeetilised eeskujud mõjuvad vahetult, siis pole iseäranis õpetamise kunstlikus olukorras selge, missugune osa õpetaja rõhutavast mimeesist õpilasse jälje jätab, nt kui kirjeldada Odysseuse raevu Penelope kosilaste tapmisel mimeetiliselt kui ülemäärast ja talitsematut, siis pole selge, kas õpilane peab edaspidi vajalikuks enda viha talitseda või siis kardab hoopis kosja minna ning suhtub üldse kõhklevalt abielu institutsiooni. Ei ole selge ega üheselt ennustatav, missugusesse seosesse asuvad näited tegelikkusega, st kas need näited tagavad soovitud või hoopis midagi soovimatut. Kuna näiteid tuuakse paratamatult näideldes, st enamasti pole võimalik õpetada kõlbelist käitumist reaalsete olukordade analüüsi najal, siis on samavõrra paratamatu, et tulenevalt kõigi eeskujude näitlikkusest saab õpilane üksikute näidete poolt küllalt ebakindlalt sugereeritu kõrval aga kindlasti äärmiselt põhjaliku koolituse vooruslikkuse näitlemises — ning seda eriti juhul, kui õpetaja poolt kujuteldavalt näideldud väärtused ei lange kokku nendega, mida ta ise väljaspool programmiist mimeetilist näitlemist üles näitab (ja minu kogemuse järgi pole selline olukord sugugi nii harv nagu võiks arvata).

Niisiis, ühelt poolt peab õpetaja kõlbluskasvatuse humanistlike eesmärkide saavutamiseks end õpilastele neist samadest väärtustest hälbivana näitama, mida

nende eesmärkidega saavutada tahetakse — ning seega olema ilmses vastuolus enda taotlustega. Teiselt poolt aga peab õpetaja kõlbluskasvatuse läbiviimiseks looma kunstliku olukorra, kus ta rõhutab õpilastele vooruslikke käitumiseeskujusid, mis ei pruugi olla asjakohases seoses tegelikkusega ega olla üldse tegelikkuses elluviidavad ega olla ka kooskõlas õpetaja enda tegeliku käitumisega — ning seega olema paratamatult silmakirjalik.

Kui nüüd aga tulla tagasi kõlbluskasvatuse arvatavalt kahtlase renomee juurde, siis ülal esitatud paradoksaalsusest tulenevalt näib igasugune kõlbluskasvatus üldse peaaegu võimatu. Ent nentides esitatud dilemmade pigem teoreetilist iseloomu ja tunnistades siiski kõlbluskasvatust kui midagi, millega realselt ja sihikindlalt tegeldakse, siis pole selle taustal ometi ime, et selle renomee on kahtlane, kui iga kõlbluskasvatusega tegeleja peab olema enda taotlustega mingis mõttes vastuolus ning ühtlasi vältimatult tegelema teatud määral silmakirjatsemisega.

Rõhutan veelkord, et ma ei pea kõlbluskasvatust õieti millekski võimatuks, mida pole tegelikult olemas, kuid väidan, et pole olemas mõnda valmis kõlbluskasvatuse meetodit, mis võiks olla õpitava teooriana aluseks selle läbiviimisel. Ma kipun isegi arvama, et kõlbluskasvatuse eesmärgid ja nende täitmine pole rangelt võttes mõõdetavad ega ole ka kõlbluskasvatus kui protsess formaalselt kirjeldatav, vaid ainult ülal väljatoodud paradoksaalsuse vahealas piiratult osutatav. Oma valdkonna käestlibisevuse ja mõõdupuude puudumise tõttu on loomulik, et suhtumine sellesse on niivõrd kõhklev ja ambivalentne, mille tõttu aga üldse kõlbluskasvatus meile niivõrd paradoksaalsena ilmneb, see juurde püüan jõuda edaspidi.

Edasi aga püüan vaadelda mulle teada olevaid kõlbluskasvatuse tegelikult elluviimisele võetud tavasid mimeetilise ja loogilise kasvatuse eristuse taustal ning pakkuda oma selgituse sellele, kuidas kõlbluskasvatust ülepea täiendada saab ning jõuda alguses püstitatud küsimuseni, nimelt: mis asi see tegelikult üldse on või olla saab, mida kõlbluskasvatuse raames õpetajatelt õpilastele edasi antakse?

## **Kõlbluskasvatuse viisid ja nende täiustamine**

Kõlbluskasvatuse tavadest liigendatud ülevaate saamiseks on otstarbekas tuua välja olulised tunnused, mille alusel neid eristada. Kuigi oleks väga huvitav anda põhjalik ajalooline ülevaade kõlbluskasvatuse tavadest teatud kindlate riikide või kultuurikeskkondade raames, ei püüa minu järgnev läbilõige seda sugugi mitte teha, vaid üritab pigem anda põhimõttelise, filosoofiliselt motiveeritud ja vastavalt liigendatud läbilõike viimasel sajandil angloameerika haridusfilosoofia diskussioonides kaitstud ja rünnatud positsioonidest.



Kuni siiani olen ma jätnud oma arutluse raames täpsustamata, mida kõlbluskasvatuse raames arvatakse edastatavat või siis mille vahendusel kõlbluse edendamine käib ning kasutanud eri tüüpi eetika mõisteid küllaltki segiläbi, aga tegelikult peaks just esimeseks tavade liigendamise oluliseks tunnuseks olema selle piiritlemine, et mis on *kasvatuse ese*, st mida väidetakse või eeldatakse selle meediumina, mis kõlblust edasi kannab ja millele kasvatamine või õppimine peamiselt suunatud on — need võivad olla nt väärtused, keelud ja käsud eetikateooriad, kombed ja tavad, head iseloomujooned, vourused, käitumisreeglid, aktsepteeritavad arutlusviisid vms. Teiseks oluliseks tunnuseks võiks pidada *kasvatuse viisi* ehk seda, kuidas kasvatust läbi viiakse — kas jutluse, manitsuse, loengu, vestluse, veenmise, treeningu, praktika, võistluse vms vormis. Viimaks on olemasolevate tavade liigendamiseks vaja täpsustada *kasvatuse mõõtkava*, st määratleda missugustes mastaapides see kasvatamine aset leiab — kas kasvatus toimub klassiruumis ja jääbki selle piiresse või on see suunatud rakendamisele koolis ja ehk väljaspool kooligi, samas võib toimuda kasvatamine ka terves koolis ja olla suunatud hakkama saamisele ühiskonnas, nt teatud ühiskondlik-riigikorraldusliku tegevuse mudelite rakendamisega koolis — ja viimaks võib kasvatus kaasata endaga ka õppetegevust väljaspool kooli, nt pool-vabatahtlik osalemine heategevuses, ühiskondlikult kasulikus töös vms.

Kõige lihtsam ja traditsioonilisem kõlbluskasvatuse viis oleks ülal visandatud raamistuse järgi selline, mille puhul kasvatuse esemeks või meediumiks on tavad-kombed ja reeglid kui väärtused, kasvatuse viis kätkeb endas eelkõige jutlust, manitsust ning treeningut, kasvatuse mõõtkava ulatub üle terve ühiskonna, kuigi õpetamine ise toimub klassis ja treening eelkõige kooli piirides. Sellist kõlbluskasvatuse tava võikski nimetada *traditsiooniliseks kõlbluskasvatuseks* ning, kuigi see on meile ilmselt kõige paremini tuntud Oskar Lutsu sajanditagustest teostest, pole see siiski ainult ajalooline praktika või nähtus, nimelt on lapsevanematel tänapäevalgi komme paigutada oma järeltulijaid õppima traditsioonilisi väärtusi edendavatesse vaimulik-religioosse suunitlusega õppeasutustesse, kohalikes oludes nt Tartu Katoliku Kooli. Eestis on sel kujul küll tegemist alles tähtsava või ennistuva traditsiooniga, mujal Euroopas on aga koolide ajalooline side kiriku kui kasvatusasutusega täiel määral säilinud.

Traditsioonilist kõlbluskasvatust on erinevatel põhjustel küllaltki palju kritiseeritud, küll selle seose tõttu mõne konkreetse usutunnistusega, küll õpetamismeetodite osas, mille küllalt jäigaks sihiks on eelkõige traditsioonilisi väärtusi lihtsalt edastada ilma neid endid küsimuse alla seadmata või küsimuse alla seadmist isegi taunides. Selles mõttes tuleb pidada traditsioonilist kõlbluskasvatust küllaltki mimeetiliseks, sest selle raames seatakse teatud kombeid ja tavasid eeskujuks ning püütakse kõiki traditsioonilisi vahendeid kasutades kindlustada, et eeskujud saavad järgitud. Kuigi selline kasvatusviis ei jäta õpilasele erilist

iseotsustamise võimalust ning kaldub paternalismi ega vasta sellega tänapäeval vaikimisi standardina käibiva progressiivse pedagoogika nõuetele, siiski oleks ekslik väita, et selline kasvatusviis põhineb naiivsel lootusel, et õpilased omandavad väärtustatavad tavad-kombed pelga nende eeskujuna kirjeldamise läbi.

Traditsiooniline kõlbluskasvatus on kujunenud stabiilsete väärtustega ja võrdlemisi homogeense ühiskonna tingimustes, kus kasvatus on tegelikult väga ühiskondlik ja suunatud praktikale. Kommete täitmist nõutakse sellise kasvatuses raames väga rangelt nii koolis (nt osalemine hommikupalvusel, koolivormi kandmine jm tavad) kui ka väljaspool kooli (nt võimaldatud/soovituslik osalemine religioossetes organisatsioonides ja nende üritustel, heategevuses). Hoolimata tavade-kommete ja reeglite küllaltki mimeetilise omandamisest ja sellest tulenevatest, arvatavalt iganenud ning jäikadest kasvatusmeetoditest on traditsiooniline kõlbluskasvatus kõigest hoolimata mõõtkava poolest avar ja küllaltki praktiline toetudes traditsioonilisele kandepinnale ühiskonnas, mis tagab selle eduka rakendatavuse ka tänapäeval.

Traditsioonilise kõlbluskasvatuse mimeetilis-praktilisele vormile võib vastandada 1960. Ameerika Ühendriikides laialdase tunnustatuse saavutanud märksa enam loogilisusele rõhuvat kasvatusviisi (see esines mitmel kujul ja eri nimede all, tuntuim neist *values clarification*), mis püüab vastata tänapäeva väärtustepluralismi olukorrale. Selle tava raames võiks pidada kasvatuses eesmärgiks väärtusi kui selliseid ning neid põhjendavaid teooriaid, kasvatuses viisiks arutlust ja loengut, kasvatuses mõõtkavaks klassiruumi ja kaudsemas mõttes ka kogu ühiskonda, millega õppimisel küll suhestatakse, kuid millega siiski otsesesse kontakti ei astuta.

Mõistelise selguse mõttes rõhutaks ma seda kasvatusviisi kui loogilist vastandatuna mimeetilisele ning nimetaks seda üldse kasvatuses asemel pigem õpetuseks, kuna tegemist pole mitte õpilaste kasvatamisega õpetaja välise suunamise abil — eriti kui mõtelda sellele, et kasvatamine on ju tegelikult agraarne metafoor —, vaid pigem vaimse tegevusega, mille käigus omandatakse teadmisi eetikateooriate kohta ning arutletakse nende häid ja halbu külgi. Ma nimetaks seda kõlbluskasvatuse tava seega *klassikaliseks kõlblus- või moraaliõpetuseks*, pidades silmas, et moraal tähendab eesti keeles pigem teatud kõlblusse puutuvaid seisukohtasid või süsteeme ja õpetus osutab mimeesi ja treeningu asemel vaimsele tegevusele. Klassikalisisus aga väljendub sellise kõlbluskasvatuse viisi puhul asjaolus, et õpitakse eetikateooriaid põhimõtteliselt sarnasel viisil nagu need kujunesid välja klassikalises kreeka filosoofias ja nagu neid arendati filosoofia keskse teemana edasi hellenistlikus filosoofias.

Klassikalise moraaliõpetuse esilekerkimise ajal oli Ameerika Ühendriikides üldine emantsipeerumise, liberaliseerumise jne periood, mil räägiti palju väärtuste

kriisist ning avastati, et ühiskonnas on eri grupid, kelle väärtused on sageli vastakad. Ilmselgelt ei sobi sellise olukorraga mimeetiline väärtuskasvatus, kuna ühiste väärtuste osas kokkuleppe saavutamisel on raskustes juba õpetajad ja lapsevanemad, rääkimata siis õpilastest. Kui pole selge, et missuguseid väärtusi propageerida, siis on lahenduseks loota õpilaste endi perekondlikule ja kultuurilisele taustale — ja ehk ka pisut inimloomusele — ning lasta neil endil kõnelda väärtustest, mida nad peavad ise vajalikuks tunnistada. Just see oli toona ühe populaarsema meetodika, nimelt väärtuste selitamise põhieesmärk: anda õpilastele ülevaade eetikateooriatest ning lasta neil omandatud sõnavara abil ise oma mitmekesised väärtused välja tuua ning neis kokku leppida.

Väärtuste selitamise meetodika oli toona suunatud teooriatele ja ideedele, peamiseks lootuseks oli tekitada õpilastes väärtuselise mõtlemise harjumus ning ainult selle kaudu püüda tagada reaalne kõlbluse edenemine. Loodeti, et kui õpilased omandavad väärtuselise mõtlemise, siis kujundavad nad selle alusel ise endale mõistlikud ja aktsepteeritavad väärtused, millest on nad ka motiveeritud kinni pidama, kuna need on nende endi loodud või valitud. Ka peeti oluliseks tunni korraldamist mitte orienteerituna tulemusele, nt teatud väärtuste faktilisele omandamisele, vaid leiti, et niivõrd delikaatse teema puhul nagu väärtused on õige rõhuda õppimise protsessile. Sellest aatest tulenevalt toimus suur osa õppetööd rühmatööde, vestlusringide jms vormis. Delikaatsuse tipuks ja vastukaaluks mimeetilisele väärtuskasvatusele pandi väga suurt rõhku sellele, et õpetaja ei võtaks õpetusprotsessi käigus õpilaste pakutud ja välja selitatud väärtuste suhtes mingit seisukohta, kuna see pärsiks aset leidva kõlbelse arutluse vabadust ning muudaks kogu ürituse ikkagi õpetaja poolt õpilastele väärtuste peale sundimiseks. Selle vältimine oli aga toonastes olude programmiselt aluseks võetud.

Esialgne väärtuste selitamise programm, mis töötati välja 60. aastatel, nägi ette kolme faasi, mille käigus väärtused pidid selgeks saama: valimine, hindamine/tunnustamine, käitumine. Väärtuste selitamise elluviimiseks peab õpetaja esmalt määrama mingi valdkonna, mille väärtusi kavatsetakse selgitama hakata. Kogu ülejäänud vastutus aga lasub juba õpilastel... Valimise faasi puhul rõhutati alguses programmis, et õpilastel peab olema võimalus vabalt valida väärtusi ning neid peaks julgustama valima kõigi võimalike alternatiivide hulgast, et mitte piirduda ainult mõnede üksikute esmamõtlemisel meelde tulevate väärtustega. Seejärel tuleks kaaluda valitud väärtustega kaasnevaid tagajärgi, mida sellise väärtuse omamine peaks kaasa tooma, ning põhjaliku analüüsi järel tuleks minna järgmise faasi juurde, milleks on väärtuste hindav rõhutamine või tunnustamine, mis tähendab selle väärtuse omamise heade tagajärgede teadvustamist ning selle väärtuse esiletõstmist teiste asjassepuutuvate alternatiivide hulgast. See peaks omakorda viima tulevikus ka väärtusest lähtuval käitumisele, millega klassiruumis küll ei tegelda, kuid mida teoorias siiski eeldatakse.

Nii väärtuste selitamise kui muude klassikalise moraaliõpetuse määratluse alla mahtuvate kõlbluskasvatuse viiside ühiseks puuduseks on nende kaugusest ning rõhumine teooriale ja arutelule. Samaaegselt selliste antimimeetiliste kõlbluskasvatuse meetodite arendamisega tegi oma kuulsaid katseid ka kõlblustunde arengut psühholoogia vahenditega uurinud Lawrence Kohlberg, kelle uurimustulemused annavad mõista, et õpilase kõlbeline areng on astmeline ning eetikateooriate õppimine — ja veelgi enam nende rakendamine elus — eeldab kõbelist taset, milleni suurem jagu inimestest üldse ei jõuagi. Seega jookseb suuremal jaol õpilastest eetikateooria õppimine ja vastavad teoreetilised arutelud väärtuste üle lihtsalt mööda külgi maha või teisiti üteldes: ei ole kuidagi garanteeritud, et väärtuse teoreetilise õigustamise oskus viib sellesama väärtuse praktilisele rakendamisele käitumises.

Traditsioonilist kõlbluskasvatust ja moraaliõpetust võib pidada mimeetilise ja loogilise kõlbluskasvatuse vasteteks tegelikkuses, neist kumbki on käsitletav ühe platonistliku äärmusena ning nende vahepealne ala moodustab ülepea igasuguse võimaliku kõlbluskasvatuse ala. Nagu ülalt näha pole kummastki äärmusest lähtuvalt kujundatud kasvatuse metoodika kuigi vastuvõetav, sestap on püütud kasvatusviise täiendada ja meetodeid on kujundatud komplekssemaks.

Peamine samm, millega püütakse loogilise kõlbluskasvatuse, st klassikalise moraaliõpetuse puudusi ületada on kasvatusviisi mõõtkava laiendamine väljapoole klassiruumi ning lisades meetodite hulka arutluse ja loengu kõrval ka väärtuste praktilise harjutamise. Põhijoontes jäädakse sellisel puhul siiski arusaama juurde, et see, mida peaks edasi antama on teatud kõbelise arutluse oskus ja teadmine väärtustest kui sellistest ning oskus väärtusi ise kujundada, aga püütakse kindlustada selle positiivset rolli tegeliku kõbelise käitumise juures. Kuna sel juhul on endiselt tegemist kõlblus- või moraaliõpetusega, laiendamise tulemuseks on aga, et enam mitte ainult ei õpita eetikateooriad, vaid neid rakendatakse ka koolielu korraldamisel, siis austaksin selliseid tavasid *rakendusliku kõlblus- või moraaliõpetuse* tiitliga.

Tuntum näide sellisest lähenemisest on õiglase kogukonna (*just community*) metoodika, mille patroonina esitatakse John Deweyt oma arusaamaga demokraatiast kui ühiskonna korraldamise kõige fundamentaalsemast viisist (st mitte ainult valitsusviisist), kuid millele on oma ideedega selle levinuima kuju andnud Lawrence Kohlberg. Õiglase kogukonna metoodika kätkeb endas moraaliteooriate õppimisele lisaks ning nende rakendamist koolikogukonna reeglistiku koostamisel ja selle järgmise kontrollimisel. Sellega püütakse tagada lisaks eetika lastele teadmistele ning vastavale arutlusoskusele ka oskus ja harjumus kõlblusse puutuvaid küsimusi praktikas ratsionaalselt lahendada.

Paljudes Euroopa riikides on sellel taval oma rakendused ning mõnel pool

püütakse seda integreerida ka kodanikuõpetusega. Lähenemise äärmuslikuks näiteks võiks olla tuntud Summerhilli kooli korraldus, mis võtab kogu koolielu korraldamisel peaaegu juriidilises mõttes aluseks ainult õpilaste demokraatlikul teel tehtud otsused. Sellise läbiva rakendusliku kõlblusõpetuse puudusteks ent on ilmselgelt selle mastaapsus ning sellest tulenevalt kulukus nii vaimses kui rahalises plaanis, aga ka ohtlikkus — selline viis kõlbluskasvatust korraldada on tugevalt eksperimentaalne ning tulemuste positiivsus pole otseselt garanteeritud — mistõttu on see kõlbluskasvatuse vorm puhtal kujul tänapäeva praktikas pigem tõrjutud. Küll aga on paljude kõlbluskasvatuse võtete kujundamisel lähtunud õiglase kogukonna lähenemise printsiibist, mille järgi on kõlbliselt siduvam, kui kõikvõimalikud käitumisreeglid klassi või koolis jaoks on paika pandud õpilaste eneste poolt: nt sageli alustatakse esimese klassi õpilastega sellest, et pannakse koos paika reeglid klassis käitumise jaoks. Samadel alustel võib olla soositud ka õpilasomavalitsuste tegevus koolielu korraldamisel.

Sarnase printsiibi alusel on 70. aastatel ja edaspidi püütud täiendada ka väärtuste selitamise meetodikat loobudes ülepakutud õpetaja absoluutse neutraalsuse nõudest, lisades loogilis-arutlevale küljele ka emotsionaalsete hoiakute ja loova mõtlemise dimensiooni, kuid mis peamine, püüdes muuta väärtuste selitamise meetodit rohkem sarnaseks tegelikult ühiskonnas aset leidvatele väärtuskommunikatsiooni viisidele. Uuendatud kujul koosneb väärtuste selitamise protsess viiest komponendist: mõtlemine, tundmine, valimine, lävimine, käitumine. Kui kaks esimest komponenti peaks nüüd hõlmama eeldused, mis on vajalikud väärtuste üle arutlemiseks, esiteks tuttavoleku kõlblise mõtlemise eri viisidega alates kriitilisest mõtlemisest kuni loova mõtlemiseni ja teiseks suutlikkuse märgata väärtustega kaasnevate tundmuste eri tasandeid, siis järgneva kahe juba varasemast väärtuste selitamise programmist tuntud valimise ja käitumise etapi vahele on lisatud veel väärtuselise lävimise komponent. Kommunikatsiooni ehk lävimise komponendi raames rõhutatakse suutlikkust edastada oma väärtuste alaseid seisukohtasid selgelt, oskust kuulata teiste seisukohtasid ning nende seisukohtade hindamisel vaadata asju vastava inimese perspektiivist ja konfliktide lahendamise tehnikaid. Lävimise rolli peetakse seega oluliseks väärtuste kui teoreetilis-mõisteliste üksuste rakendamise juures ning see peaks panema õpilasi mõistma, et väärtused on fookuses ka normaalse läbikäimise puhul ja mitte ainult klassiruumi kunstlikus laborkeskkonnas.

Seda, et hoolimata täiendustest pole väärtuste selitamine saanud oma sünnimaal Ameerika Ühendriikides valdavaks kõlbluskasvatuse meetodiks, seda seletatakse sageli ajalooliste faktidega, nt osutatakse, et algne programm tehti valmis ja paisati haridusse justkui valmiskujul, kuid selle alal ei viidud läbi põhjalikku väljaõpet ega arendatud seda pidevalt ajaga kaasas käies edasi. Sageli olevat õige koolituse puudumise tõttu õpetajad selle meetodika mõttest valesti aru saanud ja

kasvatusele liiga formaalselt lähenenud, st viinud lihtsalt järjest läbi käsiraamatust leitavaid väärtuste selitamise harjutusi neid mitte mingil viisil motiveerimata. Uuendatud programmi vähest menulist seletatakse omakorda olemasoleva programmi juba kujunenud mainega.

Omalt poolt lisaksin, et väärtuste selitamise programmi peamiseks puuduseks võib olla selle vähene üldistatavus. Eetikateooriad ja neist lähtuv kõlbeline arutelu selle vähegi mõttekas tähenduses on siiski võimalikud ehk kõige varem gümnaasiumiastmes, väärtuste selitamise programmi pole võimalik seega seada aluseks õppekavade kõlbluskasvatuse osadele tervikuna — alates esimesest klassist kuni gümnaasiumini. On koguni väidetud, et eetikateooriate läbiv õppimine on arvestatavalt jõukohane alles kõrgkooli tasemel, sest õpilaste kõlbeline mõtlemine ei adapteeru nõutava teoreetilise mõõtmega ka mitte gümnaasiumis.

Kui loogilisel viisil kõlbluse kasvatamine leidis laiendamist rakenduslikkuse najal, siis sarnaselt on püütud täiendada ka pigem mimeetilist algupära kasvatust. Kui traditsioonilise kõlbluskasvatuse puuduseks võis pidada selle paternalistlikkust, st kombelis-tavaliste väärtuste vastuvaidlematut edastamist läbi reeglite poolt väljendatud käskude ja keeldude, siis on püütud konservatiivsemate ringkondade poolt uuendada endist kõlbluskasvatust kohandades seda progressiivse pedagoogika nõudmistest ja pedagoogilise psühholoogia avastustest lähtuvalt ning seatud kasvatuse esemeks tavasid ja kombeid puudutavate reeglite asemel pigem nende eeskujulise vormi käitumise jaoks.

Kuivõrd erinevus traditsioonilisest kõlbluskasvatusest on seega küllaltki õrn, siis püüan seda tüüpi modifikatsiooni üksikasjalikumalt ilmestada nimetades selle tinglikult *laiendatud kõlbluskasvatuseks*.

Kui traditsioonilise kõlbluskasvatuse läbiviimise viisiks võib üldiselt pidada jutlustamist ja manitsemist, millest esimene on sisuliselt õiget käitumist ja selle aluseks olevaid reegleid kirjeldav õhutamise ja teine on negatiivsete näidete hirmutav rõhutamine. Kuna aga õige käitumise kirjeldamine ehk jutlustamine pole kõlbluse tagamiseks piisav, sest mõistujuttudest vooruse teemadel võivad õpilased väga mitmeti aru saada —, siis seevastu plaanipärane õige käitumise äramärkimine reaalses olukorras on — nt arvestades Albert Bandura uurimistulemisi eeskuju ehk mudeli järgi õppimise alal — märksa tõhusam. Kogetud olukorrad toimivad selle järgi õppimisel mudelina, st inimese kogemus ei piirdu mitte vastuvõetud informatsiooni registreerimisega, vaid: kogemusega — eriti aga, kui see on moraalselt laetud — kaasneb hinnang kogemuse kui terviku ihaldusväärsusele pidades seejuures silmas selles osalevat isikut kui mudelit või isegi modelli, mis võib olla väga tugev motivaator püüdmaks ise kui kogeja seda kogemust saavutada. Selliste motivaatorite suunamine käib ihaldus- või põlastusväärsuse külgede markeeriva rõhutamisega kogemuse juures.

Sellest tulenevalt pole otstarbekas liiga palju halvast käitumisest jutustada, st ähvardada karistusega halva käitumise eest ehk manitseda nagu traditsioonilise kõlbluskasvatuse raames kiputi tegema, vaid eeskuju põhjal õpilastele näitlikuks teha kuivõrd ebamugav ja tülikas on halvasti käituda — sest selle eest tuleb nt terve koolipäeva jooksul üksinda n-ö ees pingis istuda nii, et kõik võivad halva eeskuju piinasid ise patustaja kuklal näha ja sellest õppida. Laiendatud kõlbluskasvatuse peamiseks toimeviisiks on seega õppimine eeskuju kaudu, kusjuures suurim osa on hea käitumise soosival äramärkimisel ja halva käitumise põlastaval rõhutamisel ning vastavate selgituste jagamisel.

Kuna selle tava raames kujundatakse inimese kõlbelist karakterit eelkõige eeskujude põhjal, siis nimetavad selle tava pooldajad seda 80. ja 90. aastatel populaarseks muutunud kasvatusmeetodit karakteri- või iseloomukasvatuseks (*character education*), viidates sellega ka 20. sajandi alguse poole käibel olnud traditsioonilisele kasvatusretoorikale. Sellisel viisil laiendatud kõlbluskasvatus pretendeerib proponentide käsitles terviklikule lähenemisele inimese loomusele, pidades korraga silmas kõlbelise toimija nii loogilist ehk teadmuslikku kui mimeetilist ehk tundmuslikku külge ja olles sellise terviku hõlmamise läbi ka suunatud käitumisele ehk tegevusele.

Kui nooremas koolieas leitakse omandatavad eeskujud õpetaja poolt peamiselt kaasõpilaste hulgast ja koolikeskkonnast üldse, siis vanemad õpilased saavad oma iseloomu kujundada võttes poolsundusliku vabatahtlikuna osa ühiskondlikult kasulikust tööst rollides, mis on kõlbeliselt harivad, nt heategevuses. Lisaks eristab sellist karakterikasvatust traditsioonilisest kõlbluskasvatusest õpetaja rolli übermõtestamine, kes pole enam mitte ei karm ülevaataja ja juht teel hariduse poole nagu traditsioonilise kõlbluskasvatuse puhul ega neutraalne moderaator nagu klassikalise moraaliõpetuse puhul, vaid elurõõmus ja naeratav kaaslane, kes eeskujuliku mimeetikuna rõõmustab viljakandvate pingutuste üle ning lohutab ebaõnnestumiste korral või jätab need taktitundeliselt märkamata.

Seega tuleb sellise laiendatud kõlbluskasvatuse puhul pidada kasvatuseseemeks kombeid-tavasid kui motiveeritud eeskujusid, millel on nii loogiline kui mimeetiline taust, kasvatusese viisiks oleks aga eeskujustamine (*modeling*) oma mitmekesiste vormidega ning rõhuasetusega just eeskujustamisele praktikas, kasvatusese mõõtkava on vähemasti karakterikasvatuse tava puhul äärmiselt ulatuslik ega piirdu ainult klassiruumiga ega kooligagi. Kogu koolikeskkond mugandatakse vooruse treening- ning võistlussaaliks, kus vastavalt hea käitumise rõhutamisega ja halvast külma põlgusega möödavaatamise meetodile pole kaotajaid, vaid ainult võitjad, st õpilasi premeeritakse süstemaatiliselt klassiväliselt ülesnäidatud vooruse eest. Sellega meenutab karakterikasvatus paljuski nõukogude ajast tuntud laialdast ning kõikeläbivat ideoloogilist tööd õpilastega, mille tarvis loodi mitmesuguseid

eeskujulikkuse edetabeleid nii klassi, kooli kui piirkonna ulatuses ning rõhutati teatud eesrindlikkust kui väärtust iseeneses (elulise näitena võib siin mõelda Agu Sihvka koolilugude peale).

Karakterikasvatuse tüüpi eeskujustamis-meetodi eeliseks on kahtlemata selle üldine rakendatavus nii madalamates kui kõrgemates kooliastmetes, samas aga ei anna see meetod tegelikult lahendust sellele, et kuidas täpselt peaks neid eeskujusid esitama, et tulemuseks oleks tegelik kõlbluse edenemine — nimelt on neid võimalik sugereerida küllaltki pimesi, st mimeetiliselt, aga samas võib käia eeskujude juurde nende loogiline põhjendamine. Peamine, mida karakterikasvatuse eetos ütleb on tegelikult see, et mistahes olgu kasvatuse sisu õppeprogrammi mõttes — see, mida tegelikult õpitakse ja omandatakse, see on pigem konkreetne eeskuju kui üldine aktsepteeritud väärtus (nagu nt tolerant, õiglus, vägivallatus jne) või mõni teooria selle kohta, kuidas väärtusi põhjendada (nagu nt utilitarism, deontoloogia, aretoloogia).

Samas on eeskujustamine kritiseeritav oma silmakirjalikkuse tõttu (vt ka dilemmasid eelmises jaotises), sest sageli tuleb oletatavaid eeskujusid küllaltki intensiivselt retušeerida, mis viib selleni, et iga pisemagi õige käitumise puhul tehakse n-ö sääsest elevant, millega muudetakse õige käitumine esiteks tasustamise objektiks ja sellega väärtustatakse pigem silmakirjalikku ja eksponeeritud õiget käitumist, teiseks aga võidakse rikkuda õpilaste soov loomulikult ja iseseisvalt õigesti käituda, kuna kardetakse selle eest eeskujustava tähelepanuga karistada saada. Nt võib tagasihoidlik ja kõlbliselt korrektne õpilane jätta heateo tegemata, kuna kardab, et teda hakatakse selle eest teiste ees piinlikult mudeldama.

Ma omalt poolt leian, et sellise eeskujustamise abil laiendatud kõlbluskasvatus ei lahenda valdkonna enese jaoks mitte midagi, küll aga võib luua vastava illusiooni. Mis realselt toimub, on see, et vastutus kõlbluskasvatuse osas langeb tegelikult õpetajale ning tema poolt klassis läbiviidavale tegevusele. Kuna eeskujustamisel piiri pidamine ja silmakirjalikkuse vältimine on sügavalt subjektiivne, st pigem tunnetuslik, tulenedes enam kasvatust läbi viiva isiku sotsiaalsetest oskustest ning suhtlemisoskustest kui kõlbluskasvatuse teooriast, siis peaks laiendatud kõlbluskasvatuse läbiviimisel keskendutama kõikvõimalike kasvatajaametite pidajate endi kõlblisele loomusele ning selle arendamisele eeskujulikuks.

Ka väärrib mainimist, et kuigi karakterikasvatus on loomult mimeetilist laadi, siis ei välista see sugugi moraaliteooria kaasamist kasvatusse — kuid lubab seda ainult piirini, mis on eeskujustamise jaoks kohane.

Viimaks osutan, et minu kolmel skaalal põhineva jaotusskeemi (kasvatuse ese, viis ja mõõtkava) alusel on võimalik spekuloida, et sugugi mitte kõik kombinatoorselt võimalikud äärmused pole ülal ellu viidud — näiteks puudub tava,



milles kasvatusese oleks nii tavad-kombed kui eeskujud kui ka väärtused, kasvatus viis oleks vestlus, arutus ja praktika, ja mõõtkavaks oleks kogu ühiskond. Sisuliselt tähendaks see vana head laste „laia ilma õnne otsima“ saatmise tava, mis tegelikult nii perifeerne polegi, kui mõelda mitmesugustele võimalustele eri maailma paikadesse vabatahtlikuna, st sisuliselt õpipoisina tööle minna. Nn „kriitilise pedagoogika“ ja *unschooling*-liikumise raames on sellised lähenemised tegelikult täiesti olemas, kuigi nende rakendamist ei saa pidada ühegi ametliku haridusstandardiga kooskõlas olevaks.

### **Kõlbluse koht ja kasvatusese**

Eelmise jaotise läbilõike filosoofiline implikatsioon on küllalt ilmne: ei puhtalt mimeetiline ega puhtalt loogiline kõlbluskasvatus ei ole otstarbekas ega kõla kokku kõlbluse spetsiifilise valdkonnaga. Selle tõttu on kasvatusviiside täiendamise suunaks olnud püüd mimeetiliste viiside lähendamise loogilistele ja loogiliste viiside lähendamise mimeetilistele. Seda üritatakse nii moraaliõpetuse rakenduslikuks kujundamise läbi, sest rakendus toimub vahetult kogetava praktika sfääris ning on hinnatav ja läbiviidav eelkõige mimeetiliselt, samasuunaliseks tuleb pidada aga ka kõlbluskasvatuse laiendamist terviklikule eeskujustamisele, mis peaks hõlmama endas mõõdukalt määralt ka loogilist kõlblust arutlust.

Kui kõlbluskasvatuse puhul on vaja natuke mimeetilist ja natuke loogilist lähenemist, miks siis ei võikski selle juurde jääda ning ütelda, et tuleb teha üht ja teist ning siis tuleb ka kõlblus? Sellele on üks ja minu hinnangul väga tugev vastuväide: see viib meid kahe ühitamatu asju oportunistlikku segamisse ega anna tegelikult mingit reaalselt võimalust kõlbluskasvatuse alal midagi paremaks teha. Otsustades teha mõlemat natuke ei ütle me midagi selle kohta, et millal tuleks teha üht, millal teist, me ei ütle ka mitte midagi mimeetilisuse-loogilisuse omavahelise proportsiooni kohta. Siinkohal võib pakkuda selgituseks, et mimeetilist joont tuleb ajada siis, kui on tarvis panna õpilast mõnda olemasolevat väärtust pooldama ilma, et ta tingimata selle pooldamiseni oma vaba valiku abil ja teadlikult jõuaks; loogilist joont tuleks ajada vastupidisel juhul, st kui on tarvis, et õpilane jõuaks väärtuse pooldamiseni oma teadliku otsuse abil. Ent andes sellise seletuse ei ütle me tegelikult suurt midagi, kui me ei tea, missugusel juhul on tarvis, et õpilane võtaks väärtuse pimesi omaks, ja missugusel, et jõuaks selleni arutluse tulemusel. Või peaks kindluse mõttes püüdma alati mõlemat?

Ma leian, et sellele küsimusele ei saa vähemalt teatud filosoofilise ranguse raames enne korralikult vastata, kui pole teada, et mis täpselt on kõlblus ise, st see, mida me soovime õpilastes edendada ning mida me soovime neile kõlbluskasvatuse raames tegelikult edasi anda. Kuigi on lihtne ütelda, et me soovime, et õpilased kasvaksid kõlbliseks, moraalselt vastutustundlikuks, omandaksid väärtusi, õpiksid

---

viima läbi kõlbelist arutelu — siis need on pigem sümptomid kui see kindel miski, mida me soovime edasi anda või tekitada. Kui me püüame mõnda neist soovitud eesmärkidest enda jaoks mõtestada, siis on meil paratamatult kaks valikut: me mõistame neid kas mimeetilisuse või loogilisuse pinnalt — ja oleme taas esialgse probleemi juures, milleks oli, et kuidas neid kahte omavahel segada.

Kui püüda tuua arutlus võimalikult tavamõistestiku raamidesse, siis on küsimus selles, et kummast kõlbluse mõistmisel lähtuda: kas kõlblustundest või kõlbluspõhimõttest? Kui me lähtume tundest, siis on kõlblus pime ja selles mõttes kritiseerimatu — ega ole ka õigupoolest teada, miks peaks see siis üldse midagi soovitavat olema? Kui me lähtume põhimõttest, siis on kõlblus mõte ega ole seega midagi, mis reaalselt olemas oleks, vaid vajaks selleks elluviimist, et saada reaalseks kõlbluseks.

Kõige selle taustal leian ma, et probleem on selles, et meie olemasolev mõtlemine ja kasutatavad mõisted ei ole kohased kõlbluse kui fenomeni mõistmiseks ja adekvaatseks kirjeldamiseks. Kui võtta näiteks kõlbluskasvatuse raames laialdaselt eksploateeritav väärtuse mõiste, siis mis on väärtus? Kas väärtus on see, mida edasi andes tagatakse kõlblus? Ma leian, et praktilise kõlbluskasvatuse raames on väärtuse mõiste kohatu. Väärtus on teoreetiline mõiste, millega osutatakse teatud statistilistele haripunktidele inimeste käitumises. Väärtused konstrueeritakse tagantjärele inimeste käitumisest lähtuvalt ja väärtusteooriate alusel. Kui me näiteks ütleme, et sallivus on väärtus, siis me tahame sellega ütelda, et on selline arvestatav hulk inimesi, kelle käitumiste statistilises keskmises on tuvastatav kalduvus suhtuda teistesse inimestesse teatud viisil, nimelt neid võimalustmööda tunnustades ja usaldades. See on väline hinnang inimeste käitumismustrite kohta, kus tuvastatakse teatud teoreetilise raamistikuga kokkukõlav omadus, aga see ei ütle midagi selle kohta, kas inimene käitub niimoodi seetõttu, et sallivus on väärtus, või hoopis on sallivus väärtus hoopis seetõttu, et inimesed niimoodi käituvad.

Seega on väärtus minu tõlgenduses väline mõiste, mida kasutatakse inimkäitumise kategoriseerimisel, mistõttu ei saa väärtusi kasvatada, kuigi kõlbelise kasvatuse tulemuseks võib olla teatud väärtuste esiletõus. Väärtusi määratletakse, tuvastatakse, sõnastatakse, analüüsitakse, selgitatakse — aga nad ise ei kasva kusagil.

Samasugune kriitika rakendub ka eeskuju mõiste suhtes. Kui me mõistame seda teatud käitumise protsessuaalse struktuurina, mida on võimalik selle struktuuri matkimise teel järgi teha, siis oleme me teinud vahetult mõjuvast eeskujust juba teoreetilise konstrukti, milles see vahetu mõju enam ei säili. Kui me aga püüame jätta eeskuju lihtsalt millekski, mis mõjub ning paneb tegutsema, siis oleme sunnitud pidama kõlblust millekski pimedaks.

Kõlbluse enda loomuse selgitamiseks on meil vaja leida seega teatud vahepealne valdkond, mis poleks ei puhtalt mõistuslik ega vahetult tundmuslik. Kui tunded juhivad meie tegevust vahetut, kui mõistus neid segama ei tiku, mõistus aga läbi otsustamise, siis see vahepealne ala peab paiknema kuskil hämara kehalisuse ja puhta mõistuslikkuse vahepeal. Et meie mõtlemiskultuuris aga selle ala kohta ühene mõiste puudub, siis on otstarbekas seda vaheala pigem loomulikust maailmamõistmise viisist lähtuvalt kirjeldada kui püüda seda teoreetiliselt hõlmata. Seega, kui pidada silmas, et kõlblust kasvatatakse, siis kuhu see kõlblus ise paigutada — kus inimeses see paikneb? Kas tema tunnetes kui millestki, mis inimest ilma tema enda otsese kontrollita valdab, või mõistuses, mis jääb ainult inimese pähe ega valda üldse otseselt tegelikkuse üle?

Enne vastamist teen veel ühe tähelepaneku. Sageli tipnevad arutlused kõlblise kasvatus üle — olgu siis tegemist väärtuste selitamise uustöötusega või karakterikasvatuse programmiga — need arutlused tipnevad märkusega, et kõiki neid meetodeid rakendab siiski õpetaja klassiruumis ning kuigi võib anda mitmesuguseid juhiseid ja koostada tabeleid, siis konkreetse tegevuse üle otsustab siiski inimene, st pedagoog. Kõik kõlbluskasvatuse meetodid töötavad aga ainult siis, kui neid meetodeid rakendatakse õigesti, st igas olukorras valitakse kohane lahendus. Ent missugune lahendus on mingil juhul kohane? Just see on küsimus, millele põrkuvad arutelud.

Seega tulles tagasi küsimuse juurde, et kuhu paigutada kõlblus kui selline, tuleks tegelikult küsida ka selle järgi, et kuidas pedagoog teab, mida on kohane teha? Kas mitte ei paikne see haaramatu kohasus samas kohas kõlbluse enesega?

Õpetamisega pikemalt kokku puutunud inimesed nõustuvad sageli, et õpetamisoskus tuleb läbi õpetamise praktika. Nt raske klassikollektiiviga töötamine võib olla algajal õpetajal peaaegu võimatu, seevastu kogunud pedagoog tavaliselt teab igas olukorras, et mida teha ja ütelda, st ta valib oma kogemuse alusel kohase lahenduse. Sama tuntud praktiline, kuid pisut kummastav tõde on aga ka see, et õpilased peavad enamasti tagantjärele parimateks õpetajaid, kes on nendega olnud piisavalt ranged, kes on neid midagi tegema pannud. Seega, kui lähtuda selle vaheala leidmise katsel loomulikest õpetamiskontekstiga seotud tähelepanekutest, siis näib, et õpetaja puhul tuleneb kohasuse äratundmine teatud vilumusest, mis pole teoreetiliselt omandatav, aga ei lähtu ka lihtsalt tundeist, sest sel juhul saaks õige tundegammaga isik õpilastega hakkama juba esimesel korral. Sestap teen julge pakkumise, et õpetamise praktilises kontekstis paikneb kõlblus ja sellega kaasnev kohasuse äratundmine nii tunnetes kui mõistuses, aga samas mitte kummaski eraldi, nimelt selles mõttes, et kõlblus on mõistuse abiga kultiveeritud ihulisuses.

Mida see tähendab? Eelkõige seda, et õpetaja annab edasi seda kõlblust, mis tal endal on, sest ainult selle abiga saab ta otsustada kasvatusmeetodite kohasuse

üle. Kuna kõlblus pole tundeline ega mõistuslik, vaid on teises meediumis, milleks on kultiveeritud ihulisus, siis selle tõttu, et iga õpetaja ihu on tema isiklik, pole võimalik tagada õpetajate kõlblust kuidagi üldiselt, vaid seda saab ainult iga õpetaja ise enda puhul kujundada. Kui mõelda, kus selline kultiveeritud ihulisus filosoofia mõisteskaalal paikneb, siis tasub võtta raamistikuks pilkaselt pimedas ihulisuses nagu loomadel ja selle vastandi, puhta intellektuaalsuse. Puhas ihulisus on isiklikult korrastamata ihulisus, mille ainsateks korrapära allikateks on sünnipära ja juhus, puhas intellektuaalsus on ilma igasuguse ihulisuseta korrapärasus, mille etaloniks võib pidada nt teadmist. Kahtlemata on kõlblus kui kultiveeritud ihulisus korrapärasem kui puhas ihulisus ning tema meedium on erinevalt teadmise meediumist reaalne. Inimese tegevuse korrapära tagavate mõistete hulgas on minimaalse loomaliku korrapära ja teadmise abstraktse korrapära vahepeal sellised traditsioonilised mõisted nagu: harjumus, oskus, vilumus.

Seega näib eelnev loomulike õpetamisega seotud mõistete nihutamine näitavat, et kõlblust tuleks mõista lähtuvalt teatud isiklikust enesekultiveerimisest, mis tagab kohased harjumused ja oskused, millest edasise harjutamise jooksul saavad vilumused.

Nüüd oleks paras aeg tulla selle juurde, mida lugeja peaks olema juba ammu ja korduvalt küsinud: mida peaks meil sellisest jutust kasu olema? Mis siis kui kõlblus on kultiveeritud ihulisus? Kas see aitab meil kuidagi kõlbluskasvatust edendada? Mida uut selline lähenemine võib pakkuda? Kas pole see mitte lihtsalt üks ebamäärane udujutt?

Ma leian, et ülal kirjeldatud arusaam pakub küll vähe, aga selle eest olulist. Kuigi kultiveeritud ihulisuse teesist lähtuvalt ei anna kõlbluskasvatust kardinaalselt ümber korraldada ega sellele mingit enneolematut maailmapäästvat sisu anda, siiski saab selle põhjal sedastada, et kõlbluskasvatus kui praktiline kasvatustegevus ei saa lähtuda ühestki üldisest väärtusanalüüsist (kuigi saab väärtusperspektiive toetada). Õpetaja aspektist on väärtused ja teooriad kõlbluskasvatuse suhtes teisejärgulised. Nende mõistetes saab mõõta kasvatamise tulemusi, aga mitte korraldada kasvatust kui sellist. Kasvatuse tegelik ese saab olla ainult see, mis on õpetajas endas kõlbelist ja see on tema enda isikus, täpsemalt selle kultiveeritud ihus või ka: heas karakteris. Seega võiks ülal läbitehtud arutluse taustal soovitada kirjeldada kõlbluskasvatuse protsessi hoopis teistsugustes mõistetes kui selle tulemuste mõõtmist, need mõisted on aga pigem ihulis-tunnetuslikud kui teoreetilised.

Kuigi näib, et see soovitus tähendaks kõlbluskasvatuse muutmist mingiks hookus-pookuseks, siiski pole see nii, kuna kõlblus on käesolevas arutluses postuleeritud mõistuse poolt kultiveeritud ihulisuses — see ei viita sugugi sellele, et kõlblus peaks lähtuma subjektiivsest emotsionaalsusest. Kuna enda ihu kultiveerimine mõistuse abil on tegelikult enda ihu säärane ohjamine, kus see ei vaja

---

pidevat kontrolli, vaid tähendab teatud korrapärasuste püsivat sisseharjutamist, siis võib sellise käsitluse vundamendiks tegelikult pidada autonoomia mõistet.

Autonoomiast kui sisemise motivatsiooni ühest vältimatust tingimusest on psühholoogia-alases kirjanduses palju räägitud. Autonoomiat võib pidada humanistlikus kontekstis inimesiku puhul iseväärtuseks, autonoomiast algab vabadus. Samas on autonoomia mõiste sisuks enda piiramine, endale reegli andmine. Kui mõelda õpetaja rollile kõlbluskasvatajana ja võtta tema tegevuse eelduseks oskuspäraselt kultiveeritud ihulisus, siis võib sellise õpetaja vastuvõetavust õpilaste jaoks selgitada just tema autonoomia läbi. Õpilased näevad õpetajas seda, mida nad tahavad näha endas, nende loomulik siht on kujundada ennast sarnase autonoomia alusel, enda ihu samamoodi kultiveerida. Minu arvates võib just selles mõttes pidada õpetajat mudeliks ning tunnustada sellest aspektist karakterikasvatuse meetodika printsiipe — kuid mitte selle tõttu, et karakteriõpetus lähtub niivõrd tõhusast manipuleerimisvahendist nagu eeskujustamine.

See, mida kõlbluskasvatuse raames õigupoolest jäljendatakse on õpetaja isiksus — mitte osutatud käitumisjooned vms.

Selline lähenemine võib tunduda tavapärase teoreetilise arutelu reeglite raames sobimatu ja küllap ongi seda. Aga ma soovitaks mõtelda sellele, et nt hommikumaa kultuurides puuduvad sellised vastandused nagu meil on mõistuse ja tunnete vahel, keha ja hinge vahel jne. Nende arusaamad kasvatusest on hoopis madalamatasemelised, kuid samas rohkem dilemmavabad. Leian, et artikli algupoole esitatud platonlike dilemmade lahendamiseks tuleb ka meie kõlbluskasvatuses teha sarnane samm vastandite ületamise poole ning leida selle käsitlemiseks kohased mõisted.