

**TERVIKLIK ELUKESTVA
ÕPPE KONTSEPTSIOON
EESTI PROTESTANTLIKE KOGUDUSTE
KONTEKSTIS**

EINIKE PILLI



TARTU ÜLIKOOLI
KIRJASTUS

Tartu Ülikooli usuteaduskond

TÜ usuteaduskonna nõukogu otsusega 28.06.2005. a. on Einike Pilli väitekirjale lubatud kaitsmisele *doctor theologiae* kraadi taotlemiseks TÜ usuteaduskonna doktorikraadide kaitsmise komisjonis

Oponendid: *Dr. theol.* Hannele Toto Repo (Helsingi Ülikool)
Larissa Jõgi, *PhD* (Tallinna Ülikool)

Kaitsmise aeg: 20.09.2005. a. kell 16.15 ülikooli nõukogu saalis

ISBN 9949-11-116-1 (trükk)

ISBN 9949-11-117-X (PDF)

Autoriõigus Einike Pilli, 2005

Tartu Ülikooli Kirjastus

www.tyk.ee

Tellimus nr. 306

SISUKORD

Doktoritöö põhiseisukohti käsitlevad publikatsioonid	8
Saateks	9
Sissejuhatus	10
I. Teoreetiline taust: Paradigmaatilised muutused ja nende mõju	14
Sissejuhatus	14
1.1. Paradigmaatilised muutused laiemas ühiskondlikus kontekstis	15
1.1.1. Postmodernne	15
1.1.2. Postkristlik	21
1.1.3. Postkommunistlik	24
1.2. Teoloogia ja kogudusliku praktika areng paradigmaatiliste mõju- tuste tulemusena	29
1.3. Elukestva õppe teooria ja praktika vastus paradigmaatiliste muutustele	35
Kokkuvõte: Paradigmaatiliste muutuste väljakutsed elukestva õppe mõistmisele ja praktikale protestantliku koguduse kontekstis	43
II. Empiiriline osa: Eesti konteksti uurimistulemused ja nende seos laiemate paradigmaatiliste muutustega	46
Sissejuhatus	46
2.1. Suhtumine usku	49
2.1.1. Kuulumine kirikusse	52
2.1.2. Usulised praktikad	56
2.1.3. Usu sisu	61
2.1.4. Suhtumine kirikusse	67
2.2. Eetilised ja väärtushinnangulised küsimused	73
2.3. Suhtumine õppimisse	80
Kokkuvõte: Eesti kontekstist esile kerkivad väljakutsed elukestva õppe praktikale protestantliku koguduse kontekstis	88
III Artiklid: Tervikliku elukestva õppe kontseptsiooni lähtealused	93
3.1. Täiskasvanu õppimine	93
3.2. Challenges of Postmodernity to Religious Education	110
3.3. Supporting Christian Lifelong Learning: Defining the Goal and Overcoming the Barriers	122
3.4. Church and Adult Education in Estonia A Postmodern Perspective	141
3.5. Longing for a Better World: Towards a Critical Approach in Adult Christian Education	159
3.6. Eesti EKB Liidu haridustöö evangeliseerimise ja eluaegse õppimise dünaamika	180
3.7. Kohtumine “teisega” kui õppimiskogemus	208
3.8. Toward a Holistic view of Theological Education	223

IV Terviklik elukestva õppe kontseptsioon	234
Sissejuhatus	234
4.1. Haridusfilosoofiline alus	234
4.2. Õppimine ja selle eesmärk	236
4.3. Õppiija ja õpetaja	240
4.4. Õppeprotsessi sisu ja vorm.....	243
Summary	251
Kasutatud kirjandus	255
Elulugu	261
Curriculum vitae	263

Tabelid

Tabel 1. Vastanute jaotumine vanuse, elukoha ja hariduse kaupa (vastanute arv).	48
Tabel 2. Rahvastiku suhtumine religiooni vanuse järgi.	49
Tabel 3. Rahvastiku suhtumine religiooni soo järgi.	50
Tabel 4. Vastused küsimusele “Kas teie arvates kristlus muudab inimese moraalselt...” (%).....	51
Tabel 5. Vastused küsimusele “Kas teie arvates kristlus muudab inimese vaimselt...” (%).....	51
Tabel 6. Kirikute ja koguduste liitude liikmete loetelu seisuga 01.01.2000. a (vastanute arv).	53
Tabel 7. Kindlat usku tunnistavate 15-aastaste ja vanemate Eesti elanike arv ning osakaal usu küsimusele vastanuist 2000. aasta rahvaloendusel.....	53
Tabel 8. Usklikkus Eestis aastail 1995 ja 2000 (%).....	56
Tabel 9. Kirikus käimise sagedus vastavalt kiriklikule kuuluvusele (%)... ..	58
Tabel 10. Vastused küsimusele “Millest saate elus toetust ja abi?” (%).....	60
Tabel 11. Eestis elavate eestlaste ja venelaste ning Tšehhi elanike uskumine Jumalasse “World Values Survey “ järgi (%).....	62
Tabel 12. Kristlikesse ja mittekristlikesse nähtustesse uskujad (%).....	62
Tabel 13. Vastused küsimusele “Kas te usute...?” (%).....	63
Tabel 14. Vastused küsimusele “Mida te usute?” (%).....	64
Tabel 15. Vastused küsimusele “Mida te arvate Piiblist?” (%).....	64
Tabel 16. Vastused küsimustele “Millised on teie usulised kogemused?” (%).....	64
Tabel 17. Erinevate uurimuste tulemuste võrdlus inimeste uskumuste kohta (%).....	65
Tabel 18. Vastused küsimusele “Miks te käite selles kirikus/ koguduses?” (%).....	71

Tabel 19. Vastused küsimusele “Millised on selle kiriku/koguduse tugevused ja nõrkused?” (%).....	71
Tabel 20. Vastused küsimusele “Kuivõrd olete nõus järgmiste väidetega selle kiriku/koguduse kohta, kus põhiliselt käite?” (%).....	72
Tabel 21. Eelistatuim kooseluvorm erinevates vanuseastmetes (%).....	74
Tabel 22. Seisukohtade erinevus eetilistes küsimustes vastavalt ususse suhtumisele (vastanute %, kes pidas vastavat nähtust õigeks).	75
Tabel 23. Eesti elanike eluväärtused tähtsuse järgi (%).....	76
Tabel 24. Vastused küsimusele “Milline peaks olema kristlaste ja ühiskonna suhe?” (%).....	77
Tabel 25. Vastused küsimusele “Keda peaks kirik piiratud ressursside tingimustes kindlasti aitama?” (kumulatiivne summa).	78
Tabel 26. Vastused küsimusele “Mida arvate õppimisest?” (%).....	82
Tabel 27. Kõige enam huvipakkuvad teemad (kumulatiivne summa).	83
Tabel 28. Vastanute jaotumine vanusegruppide kaupa (vastanute arv).	83

Joonised

Joonis 1. Vastanute kuulumine kirikusse (vastanute arv).....	48
Joonis 2. Vastused küsimusele “Kui tihti käite kirikus?” (vastanute arv).	58
Joonis 3. Vastused küsimusele “Kas loete Piiblit?” (vastanute arv).....	58
Joonis 4. Vastused küsimusele “Kui tihti palvetate?” (vastanute arv).....	59

DOKTORITÖÖ PÕHISEISUKOHTI KÄSITLEVAD PUBLIKATSIOONID

Pilli, E. 2005. "Täiskasvanu õppimine." Pilli, E., Jõgi, L. & Ristolainen, T. (Toim.) *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 63–82.

Pilli, E. "Challenges of Postmodernity to Religious Education." *Panorama*. (Vastu võetud.)

Pilli, E. "Supporting Christian Lifelong Learning: Defining the Goal and Overcoming the Barriers." *Forschungen zur Anthropologie und Religionsgeschichte*. (Vastu võetud.)

Pilli, E. 2003. "Church and Adult Education: a Postmodern Perspective." *Teologinen Aikakauskirja*, 108: 6, 567–578.

Pilli, E. 2004. "Longing for a Better World: Toward a Critical Approach of Adult Christian Education." *Journal of European Baptist Studies*, 5: 1, 18–39.

Pilli, E. & Valk, D. 2005. "Eesti EKB Liidu haridustöö evangeliseerimise ja eluaegse õppimise dünaamika." Pilli, T. (Toim.) *Teekond teiseks ajaks. Peatükke Eesti vabakoguduste ajaloost*. Tartu: Kõrgem Usuteaduslik Seminar ja Sõnasepp OÜ, 51–88.

Pilli, E. 2005. "Kohtumine "teisega" kui õppimiskogemus." Hiob, A., Nõmmik, U., & Tuhkru, A. (Toim.) *Kristuse täisea mõõtu mööda*. Tallinn: EELK Usuteaduse Instituut, 316–330.

Pilli, E. "Toward a Holistic View of Theological Education." Penner, P. (Toim.) *Theological Education as Mission*. Praha: IBTS. (Vastu võetud.)

SAATEKS

Käesolev väitekiri on saanud teoks paljude heade inimeste abiga. Kõige suurema tänu olen võlgu oma abikaasa Toivole, kelle toetus ei piirdunud üksnes julgustuse ja perekondlike kohustuste jagamisega, vaid kes oli mulle ka mentoriks ja õpetajaks. Meie kolm poega — Iisak, Siimeon ja Timoteos — on omal viisil kannatlikkust ja mõistvust üles näidanud. Kaks nooremat neist on töö valmimise ajal sündinud, seepärast kuulub mu tänu kõigile toredatele lapsehoidjatele, kes lühemat või pikemat aega meie pere liikmeteks on olnud. Mõtlen tänutundes ka oma vanematele, Katrinile ja Raigole, kelle usk minusse on mulle lapsepõlvest alates palju tähendanud.

Mu eriline tänu kuulub juhendaja Tõnu Lehtsaarele, kellega suheldes töö konkreetse kuju võttis. Paljud selles väitekirjas esitatud mõtted ja arusaamad on saanud alguse dialoogist kolleegide ja sõpradega. Nimetaksin siinkohal mõned neist: Ivana Noble, Pille Valk, Kerstin Kask, Linda Cannell, Helle Liht ja Kersti Türk. Eesti EKB Liidu kogudused, milles olen üles kasvanud ja kaasa teeninud, on andnud mulle hindamatu usulise kogumuse. Kõrgem Usuteaduslik Seminar, kus õppisin tudengina ära “teoloogia keele” ja kus õppejõuna õppimist jätkan, väärib samuti eraldi märkimist. Tartu Ülikooli Usuteaduskond ja Haridusteaduskond ning Helsinki Ülikooli Teoloogia- ja Kasvatusteaduskond on olnud inspireerivateks töö- ja õppekeskkondadeks. Väitekiri sai oma lõpliku kuju Prahas, International Baptist Theological Seminary’s, mille suurepärase raamatukogu võimalusi tohtisin kasutada. Tänan kõikide nimetatud organisatsioonide inimesi — nii õppejõude kui õpilasi — nende panuse eest selle töö valmimisse.

Empiiriliste uurimuste läbiviimist toetasid Eesti Kirikute Nõukogu, Kõrgema Usuteadusliku Seminari Osvald Tärgi nimeline fond ja Eesti Teadusfond (Grant 5839). Suur aitäh!

Ja lõpuks, andes käest nende kaante vahele kirja pandu, olen tänulik Jumalale, kõige loova ja inspireeriva allikale.

Einike Pilli

SISSEJUHATUS

Eluaegse õppe vajadust on tajutud viimaste dekaadide jooksul nii Euroopas laiemalt kui ka Eestis, olgu siis tegemist formaalsete täiskasvanukoolituse kursustega või mitteformaalse eesmärgistatud õppimisprotsessiga. See õppimisvalmidus on kujunenud vastusena olukordadele ühiskondlikus reaalsuses: pidevalt muutuva teadmiste ja tööturule, uuenevatele tehnoloogiatele, globaliseeruvale elukeskkonnale ja ühiskonna sotsiaalsetele probleemidele, kui nimetada vaid mõningaid. Käesolev töö lähtub arusaamast, et ka Eesti protestantlikud kogudused vajavad eluaegset õpet, täitmaks oma missiooni ühiskonnas. Sellise õppimise tõhusaks toimimiseks on vaja läbikaalutud teoreetilist baasi, kontseptsiooni.

Igasugune kontseptsioon toetub lähte-eeldustele. Käesolev töö eeldab, et eluaegse õppimise abiga võib kristlik kirik efektiivsemalt osaleda ühiskonnas toimuvate positiivsete muutuste loomisel ja edendamisel. See veendumus on ka käesoleva töö fookuse valiku ajendiks. Peale taasiseseisvumist tõusnud huvi kristliku kiriku vastu on taandunud ja andnud maad ükskõiksusele. Vaatamata märgatavale vaimsele huvile otsivad vaid üksikud inimesed oma küsimustele vastuseid kirikust. Kirik on jäänud ühiskonna äärealadele, kuid mäletab veel “häid päevi”, kui kiriku arvamust võeti ühiskonnas tõsiselt ja kristliku moraali järgi käitumine oli ename kodanike mõõdupuu. Tagasivaatamine viib olukorran, kus post-kristliku ajastu kirik püüab eksisteerida kui “vähemus, kellel on enamuse kompleks”,¹ see tähendab, et eeldab ennast kontrollivat ühiskonnas ja üksikinimeste eludes toimuvat. Kuid nostalgia pole kiirete muutuste perioodil parim viis neile reageerida. Nigel Wright kritiseerib: “Nii kaua kui kirikud võtavad endale vanade väärtuste valvurite rolli, kes seisavad vastu muutustele, taandavad nad ennast nurka.”² Eesti ühiskonnaski on sellest märke.

Konstruktiivselt muutustele lähenemist illustreerib Oxley maastikul orienteerumise sümboolika abil.³ Ta kirjeldab kolme sümboolset lähenemisviisi, millest esimene on kirjutada reisijuhised, võimalikult täpseid ettekirjutusi, kuidas käituda. Reisijuhiste metoodika muutub problemaatiliseks kiirete muutuste ajastul — maastiku muutudes vananeb informatsioon kiiresti ja reisijuhiseid tuleb ikka ja jälle ringi kirjutada. Teine kujund, mida Oxley kasutab, on inimestele kaardi ja kompassi andmine, et nad oma tee leiaksid. See võimalus on esimesest parem, sest võimaldab rohkem paindlikkust ja annab võimaluse iseseisvalt toime tulla. Ometi tähendab kaardi ja kompassiga liikumine leppimist olemasolevate olukordadega, liikumist etteantud “maastikul”. Seepärast tasub kaaluda kolmandat kujundit, kaardi kirjutamist. Oxley väidab, et kui erinevad inimgrupid ja ühiskondlikud struktuurid elavad samas maailmas, siis

¹ Wright, N, 97

² Wright, N, 104

³ Oxley, 2–3

tähendab see teatud piirini “sarnase maastiku jagamist”.⁴ Seepärast peaks inimeseksolemise juurde kuuluma tunnetus ühisest vastutusest selle elukonteksti eest, milles elame ja proaktiivne lähenemine, mis on valmis muutma ebaõiglasi olukordi.

Kaardi kirjutamise kujundit kirikute rollile ühiskonnas kohandades tähendab see eelkõige kirikute innovatiivsust ja proaktiivsust. See tähendab vastutuse võtmist ühiskonna ja selle probleemide eest. See tähendab kaasa aitamist ja teenimist. Kuid seda ei saa teha ilma maastikku tundmata, ilma selle struktuuri mõistmata. Mõistmise vahenditeks on osalemine ja dialoog. Wright kutsub kultuurist eristumise ja sellega vastandumise asemel üles otsima uut visiooni, mis resoneerub kristliku identiteediga ja sobib nendesse kultuurilistesse tingimustesse, kus me elame. Kaardi ja kompassi ülesanne ei oleks sel juhul soode ja rabade vältimine, vaid nende leidmine ja elamiskõplikuks tegemine. Ometi pole see tegevus üksnes inimlik püüe, vaid terviklik suhe, millesse on haaratud nii Looja kui loodu, nii vaimne kui füüsiline.

Selleks, et kristlik kirik suudaks täita oma rolli ühiskonnas, vajab ta avatust ja õppimisvõimet. Teatud juhtudel ka õpetamist ja abi õppimistakistuste ületamisel. Eesti protestantlikes kogudustes on olemas küll täiskasvanuõppe praktika, kuid sellel puudub teoreetiline baas ja laiem, eluaegse õppimise taustsüsteem. Teoreetilise baasi puudumise tõttu pole süstemaatilist refleksiooni koguduslikus kontekstis toimuva eluaegse õppe ega selle eesmärgi kohta, mis arvestaks laiemat ühiskondlikku konteksti, koguduse missiooni ja rolli, elukestva õppe teooria ja üksikinimese arenguperspektiividega. Tagajärjeks on fragmenteeritus, vähene sotsiaalne tundlikkus ja sihipäratus nii kogudusliku täiskasvanukoolituse praktikas kui ka mitteformaalsetes õppimistegevustes. Kui kiriku õpetamistegevuse sihtgrupina näha lisaks koguduse liikmetele ka laiemat avalikkust ja väärtustada kiriku rolli ka ühiskonna transformatsioonis,⁵ muutub süstemaatiline ja kontekstuaalselt tundlik lähenemine eluaegsele õppele kiriku ja laiemat ühiskonna kokkupuutealal veelgi olulisemaks.

Käesoleva töö **eesmärk** on luua elukestva õppe kontseptsioon, mida saab kasutada eesti protestantlike koguduste kontekstis. Kontseptsioon pakub võimaluse elukestva õppe käigus ühiskonna laiemate paradigmaatiliste muutustega arvestamiseks, koguduste toetamiseks nende missiooni täitmisel ja üksikinimeste julgustamiseks tarkuse ja küpsuse suunas arenemisel. Elukestva õppe kontseptsioon püüdleb tervikliku lähenemise suunas üksikinimeste, koguduste ja laiemat ühiskonna käsitlemisel. Peamiseks meetodiks selle terviklikkuse loomisel on dialoogilisus erinevate teoreetiliste ja empiiriliste tulemuste vahel ja sellele toetuv metaanalüüs. Töö tulemusena esitatud kontseptsioon püüab koondata erinevaid lähenemisviise ühtsesse tervikusse, pakkudes ühe võimaliku raamistiku koguduslikus kontekstis toimuvale eluaegsele õppele.

Järgnevalt mõned märkused töös kasutatud terminite ja töö ülesehituse kohta.

⁴ Oxley, 5

⁵ Osmer, Schweitzer, 20

Elukestev õpe⁶ on mõiste, mille abil kirjeldatakse läbi inimese elu toimuvaid eesmärgistatud õppetegevusi. Arusaam elukestvast õppest toetub kolmele põhiprintsiibile: inimene õpib kogu elu jooksul; õppimine toimub erinevates situatsioonides; õppeprotsessiks on vajalikud teatud individuaalsed eeldused.⁷ Elukestvas õppes liigub fookus õpetamiselt õppimisele⁸, õpetajalt õppijale ning institutsioonidelt kui õppe organiseerijatelt erineva formaalsuse astmega õppekeskkondadele⁹. Seda iseloomustavad ka erinevate interpretatsioonide aktsepteerimine ja pidev avatus uuele.¹⁰ Käesolevas töös pööratakse rõhku elukestvale õppele kui protsessile, aga ka koguduslikule täiskasvanuhariduse praktikale, mis moodustab elukestvast õppest ühe osa. John Elias näeb usulistes osaduskondades potentsiaali toimida eluaegse õppe keskkonnana ja toetajana.¹¹

Eesti protestantlike liikumiste all käsitletakse selles töös Eesti Kirikute Nõukokku kuuluvaid koguduste liite ja kirikuid: Eesti Evangeelne Luterlik Kirik, Eesti Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Koguduste Liit, Eesti Metodisti Kirik, Eesti Kristlik Nelipühi Kirik ja Adventistide Koguduste Eesti Liit. Neid liikumisi on iseloomustatud ka evangeelsete kirikutena. Neist nelja viimast nimetatakse töös ka vabakiriklikeks liikumisteks.

Paradigmaatilised muutused¹² viitavad tervikkäsitluste muutustele, mis haaravad terveid ühiskondi ja suuremaid inimgruppe. Käesolevas töös on juttu paradigmaatiliste muutuste mõjust nii laiemale ühiskonnale kui seal elavatele ja toimivatele üksikinimestele.

Terviklikkus õppeprotsessis tähendab erinevate üksikelementide omavahelise seose tajumist ja arvestamist. Terviklikkuse taotluse tõttu pole ka selle töö põhilähenemistes eristatud kristlikku õppimist niiöelda profaansest õppimisest. Samuti pole tõmmatud selget piiri kristliku arengukontseptsiooni ja sekulaarsete teooriate vahele, mis kirjaldavad küpsust. Inimese hinge pole eristatud ta kehast, üksikinimest ta sotsiaalsetest suhetest ja laiemast kontekstist. Kõiki neid poolusi võetakse tõsiselt ega eelistata ühte teisele. Terviklikkus ilmneb nende osade läbipõimituses ja eristamatuses ning omavahelises mõjus. Mõiste “terviklik” sünonüümina, eriti kui tegemist on haridusparadigmaga, kasutatakse ka sõna holistlik.

Kontseptsioon püüab koondada kõige olulisema terviklikust elukestva õppe käsitlusest: hariduskäsitluse, õppimise mõistmise ja eesmärgistatuse, arusaama

⁶ Vaata pikemat seletust elukestva õppe mõiste kujunemise kohta alajaotusest “Elukestva õppe teooria ja praktika vastus paradigmaatilistele muutustele”.

⁷ Nesbit, 274

⁸ Nesbit, 273

⁹ Tight, 36; Märja, Lõhmus, Jõgi, 232

¹⁰ Edwards, Usher, 284

¹¹ Elias, 118

¹² Vaata pikemat seletust artiklist “Challenges of Postmodernity to Religious Education”, alajaotusest “Paradigmatic framework: the characteristics of the milieu of postmodernity”.

õppijast ja õpetajast, õppimise sisust ja vormist. Kontseptsioon ei ole mõeldud lõpliku ja viimistletud versioonina, vaid pakub lähteraamistiku edasise arutelu ja arendamise tarvis.

Väljakutse all mõeldakse erinevate olukordade ja muutuste poolt loodud võimalust ja vajadust neile vastata. Väljakutse erineb probleemist selle poolest, et ei pruugi olla negatiivse alatooniga, ja küsimusest selle poolest, et ei eelda konkreetset ega ühest vastust.

Elukestva õppe terviklikku lahendust pakkuva kontseptsiooni kujundamisel käesolevas töös kirjeldatakse kõigepealt “maastikku” — laiemaid paradigmaatilisi muutusi, mis mõjutavad nii ühiskondlikku konteksti kui üksikinimeste mõtteviisi. Esimeses, teoreetilises peatükis vaadeldakse paradigmaatilisi muutusi kõigepealt kolme “post”-termini kaudu: postmodernne, postkristlik ja postkommunistlik. Seejärel analüüsitakse, kuidas nende mõjusfääris toimunud muutused on avaldanud mõju koguduslikule praktikale ja teoloogiale. Teoreetilise osa kolmandas alajaotuses püütakse kirjeldada elukestva õppe teooria ja praktika vastust laiematele paradigmaatilistele muutustele ühiskonnas.

Töö teises, empiirilises osas vaadeldakse teoreetiliste arutluste paikapidavust Eesti konteksti kirjeldamisel. Tähelepanu all on suhtumine usku, mis väljendub kuulumises kirikusse, usu praktiseerimises, uskumuste sisus kui ka suhtumises kirikusse. Eraldi käsitletakse eetilisi ja väärtushinnangulisi küsimusi ning suhtumist õppimisse. Esimese ja teise peatüki põhjal sõnastatakse väljakutsed elukestvate õppele protestantlikus kontekstis.

Töö kolmas ja neljas peatükk tegelevad kontseptsiooni kirjeldamise ja süstematiseerimisega. Kolmas peatükk koosneb avaldatud ja avaldamisel olevatest artiklitest, mis loovad kontseptsioonile lähtealused. Viis artiklit kaheksast on avaldatud, viited neile leiab kirjanduse nimekirjast. Kolm ülejäänut on avaldamiseks vastu võetud: “Challenges of Postmodernity to Christian Education” ajakirja *Panorama*, “Supporting Christian Lifelong Learning: Defining the Goal and Overcoming the Barriers” artiklikogumike seeriasse *Forschungen zur Anthropologie und Religionsgeschichte* ja “Toward a Holistic View of Theological Education” kogumikku *Theological Education as Mission*. Neljas peatükk sõnastab tervikliku elukestva õppe kontseptsiooni. Kontseptsioon esitatakse nelja alateema kaudu: haridusfilosoofiline alus, õppimine ja selle eesmärk, õppija ja õpetaja ning õppeprotsessi sisu ja vorm. Töö lõpeb peamiste tulemuste kokkuvõttega.

I. TEOREETILINE TAUST: PARADIGMAATILISED MUUTUSED JA NENDE MÕJU

Sissejuhatus

Igasugune inimtegevus toimub kontekstis¹³ ja on vähem või rohkem sellest mõjutatud. Niisamuti ka õppimine ja õpetamine. Osmer ja Schweitzer ehitavad oma religiooniõpetust analüüsiva raamatu teesile: “Protestantlik religiooniõpetus on vastastikuses suhtes nende sotsiaalsete kontekstidega, milles ta toimub.”¹⁴ Analüüsides konteksti mõju teoloogiale ja haridusteooriale tegeleb käesolev töö elukestva õppe kontseptsiooni loomiseks vajaliku sügavama refleksiooniga.

Osmer ja Schweitzer väidavad, et globaliseeruv, postmodernses maailmas tuleb kontekste vaadata laiemalt, mitte ainult rahvuse ja ühe riigiga piiritletult. Nad põhjendavad seda piire ületavate mõjutustega, millele on kaasa aidanud tehnoloogia kiire areng ja kõik sellega kaasnevad võimalused erinevate kontekstide vaheliste seoste tihenemiseks.

Sellest lähtuvalt püüab käesoleva doktoritöö esimene peatükk kirjeldada globaalses kontekstis toimuvaid paradigmaatilisi muutusi, et mõista nende põhjal teoloogias ja õppimisteoorias toimunud liikumisi ja kujunenud arusaamu. Peatükis esitatud teoreetilised mudelid pakuvad aluse teises peatükis käsitletavatele Eesti uurimisandmetele. Sarnast loogikat peab oluliseks ka Urmas Petti, kelle meelest Eesti usulisi arenguid tuleks vaadelda laiemas kontekstis.¹⁵ Paradigmaatiliste muutuste põhjal sõnastatakse esimese peatüki lõpus väljakutsed elukestva õppe praktikale.

¹³ Käesolevas töös on konteksti kasutatud mitmes tähenduses: esimeses peatükis on põhiliselt juttu laiemast ühiskondlikust ja globaalsest kontekstist, teine peatükk keskendub kitsamalt Eesti ühiskonna kontekstile ja selle uuringutele, kolmas ja neljas peatükk tegelevad protestantlike koguduste kontekstiga, milles toimuvat elukestvat õpet püütakse kirjeldada.

¹⁴ Osmer, Schweitzer, 3

¹⁵ Petti, 289

1.1. Paradigmaatilised muutused laiemas ühiskondlikus kontekstis

Ajastut, milles elatakse, on raske kirjeldada. Tilley püüab seda teha, iseloomustades kaasaega kirjeldavaid teoreetilisi lähenemisi “postajastu” templi kaudu: postmodernne, postkristlik, postreligioosne, postmoraalne, postliberaalne, poststrukturealistlik, postindustriaalne, kui nimetada vaid mõningaid neist. Postajastut iseloomustab ebakindlus ja ambivalentsus: andes tähendusele sellele, kus me oleme olnud, ei tea me täpselt, kus oleme ega kuhu oleme teel.¹⁶ Mis tähendab, et kindlalt saame rääkida ainult sellest, mis on seljataga, olevikku ja tulevikku on aga raske kirjeldada. See teeb ka postajastu määratlemise raskeks, sest kuidas olevik ja tulevik mineviku suhtes asetsevad, ilmneb alles siis, kui neid saab omakorda distantstsilt vaadata.

Selle töö ja Eesti konteksti seisukohalt on teistest “post”-eesliitega terminitest olulisemad kolm: postmodernne, postkristlik ja postkommunistlik. Need kolm märksõna on valitud, kuna nende abil on võimalik näidata muutusi koguduses ja ühiskonnas ning nendevahelises suhtes. Sellest on omakorda võimalik tuletada muutuste mõju inimeste mõtlemisele ja tegutsemisele. Erinevate iseloomustavate märksõnade kasutamist ehk metoodilist pluralismi põhjendab asjaolu, et sotsiaalse konteksti keerukust ja pidevat muutumist arvestades ei saa seda ühedimensioonilisena kirjeldada.¹⁷

Kõik need kolm märksõna iseloomustavad Eestit mingi piirini. Eesti ühiskonnas võib leida piisavalt modernset mõttelaadi, kristlik kirik pole kadunud, kuigi ta roll ja mõju ühiskonnas pole märkimisväärsed, ja Nõukogude Liidu formaalne lakkamine ei tähenda sellele ajale omase mõtlemis- ja käitumisviisi päevapealt lõppemist. Kuigi nende võtmemõistete tähendus pole kaugeltki piiratud vaid Eesti kontekstiga, aitavad nad mõista Eesti ühiskonda mõjutavaid protsesse üldisemalt ja eluaegse õppimise temaatikat konkreetsemalt. Järgnevalt vaadeldakse neid märksõnu eraldi.

1.1.1. Postmodernne

Järgneva ülevaate eesmärgiks on näidata teatud ilminguid, mille mõju on märgatav Eesti ühiskonnale, selles toimivale kristlikule kirikule ja täiskasvanute eluaegsele õppimisele.

Postmodernsest ajastust ei saa rääkida lahus modernsest ajastust.¹⁸ Kuidas need kaks ajastut täpselt omavahel seotud on — kas üks lihtsalt järgneb teisele

¹⁶ Tilley: 1995, VI

¹⁷ Osmer, Schweitzer, 16

¹⁸ Käesolevas töös eristatakse postmodernismi kui filosoofilist diskursust postmodernsest ajastust kui kultuurimiljööst.

või tähendab “post”-eesliide, et postmodernne säilitab jätkuvalt suhte modern-sega¹⁹ või on postmodernne hoopis modernismi viimane etapp²⁰ — on küsimused, mille lahendamine on selles kultuurimiljões elades keeruline ja selle töö seisukohalt ka mitte keskne ülesanne.²¹ David Tracy hinnangul polegi olemas sellist fenomeni nagu postmodernism, on ainult postmodernismid.²² Ometi on Best ja Kellner veendunud, et vaatamata raskustele postmodernse määratlemisel, on olemas postmodernse “jagatud diskursus, selle ühised perspektiivid ja seda defineerivad jooned, mis liituvad ühte esilekerkivas postmodernistlikus paradigmas.”²³ Seda ühist diskursust kirjeldavad alljärgnevad tunnused.

Erinevad arengud, eriti just tehnika vallas, toovad kaasa varasemate “koge-muse koordinaatide” — aja, ruumi ja korra teisenemise.²⁴ Sellest kasvab välja teistsugune viis mõelda ja olla²⁵, mille tunnusteks on Lakelandi kirjelduse järgi info üleküllusest tulenev hoiak, milles inimesed tahavad palju, kuid loodavad vähe, elu iseloomustavad koomilisus, sentimentaalsus ja mugavus, põhilisteks iidoliteks on saanud raha ja seks.²⁶

Teiseks tunnusjooneks on metanarratiivide asendumine kohalike narratiividega. Grenzi hinnangul võib kogu ajalugu kirjeldada kui pidevat üleminekut ühelt müüdilt teisele.²⁷ Kui modernse lähenemisviisi järgi usuti, et on võimalik asendada müüdid ratsionaalsete postulaatidega, siis postmodernsed mõtlejad väidavad, et see pole võimalik. Modernse ajastuga paralleelselt kulgev valgustusprojekt ise toetub progressi ideele, millega kaasnevad uskumused, et teadmine on kindel, objektiivne ja hea ning et inimene on autonoomne ja ratsionaalselt mõtlev subjekt.²⁸

Lyotard kirjeldab metanarratiivi kui müüdi legitimeerimissüsteemi, mis toetub usule, et narratiivil on vägi, mis seisab eraldi argumentatsioonist ja tõestamisest.²⁹ See teeb metanarratiivid ülemuslikuks teiste lugude ja interpretatsioonide suhtes ja annab neile ühiskonnas toimivaid suhteid alal hoidva funktsiooni. Kuid neil ülemuslikel narratiividel on ka oma oht, Lyotard nimetab

¹⁹ Lakeland, X

²⁰ Lakelandi (17) hinnangul on selle suuna esindajad need mõtlejad, kes jäävad teadlikult modernistliku mõistuse ja subjektiivsuse traditsiooni juurde, kuid usuvad, et pärast valgustusaega toimunud arengud on muutnud keerukamaks küsimused, mis on subjekt, ja kas, kui üldse, saab rääkida universaalsest mõistmisest. Lakeland liigitab selle suuna esindajateks Jürgen Habermasi, Charles Tayloriga ja Jean-Francois Lyotardi.

²¹ Vaata ka modernismi ja postmodernismi võrdlust artiklis “Challenges of Postmodernity to Religious Education”.

²² Tracy, 170

²³ Best, Kellner, XI

²⁴ Lakeland, 4

²⁵ Vanhoozer, 14

²⁶ Lakeland, 8–10

²⁷ Grenz: 2003, 57

²⁸ Grenz, ibid, 16

²⁹ Lyotard: 1984, 37

neid lausa “kuriteoks inimkonna vastu”³⁰, kuna need potentsiaalselt toidavad erinevaid totalitarismi vorme. Seepärast ei pea ta probleemseks mitte konkreetseid metanarratiive, vaid ühtlustavat seletust kui niisugust. Huvitaval viisil on metanarratiivide lagunemisel kaks tahku: see ühendab ja lahutab inimesi samaaegselt. Nn tsentripetaalne protsess toimub informatsiooni- ja kommunikatsiooni-tehnoloogia mõjul, kus informatsioon maailmas toimuvast muutub ligipääsetavaks paljudele. Teine tahk, tsentrifugaalne protsess tuleneb eelmisest: suures infotulvas lugematuid erinevusi tajudes tekib inimestel vajadus “oma” ja “koduse” järele.³¹

Modernse ajastu metanarratiividele on antud erinevaid nimesid. Vahest kõige selgemalt esitab nende variatiivsust ja vastuolulisust Andrew Wright³², kes nimetab kolme omavahel tihedalt seotud metanarratiivi: naturalism, roman-tism ja liberalism. Naturalism tegeleb faktidega, idealism selle “peegel-kujundiga” — väärtustega (püüdes lahendada esteetika, moraali ja teoloogia küsimusi), — ning liberalism püüab neid koos hoida vabaduse ja tolerantsuse kaksikprintsipi abil. Nende kolme narratiivi mõju läbib nii sekulaarset teadust kui teoloogiat, arusaamu nii arengust kui haridusest, ulatudes ühiskonna-korralduseni ja inimeste igapäevase tegevuseni. Metanarratiiviks peetakse muuhulgas ka suurte religioonide, eriti kristluse, traditsioone.³³ Muidugi on selline maailmamõistmise jaotamine üksikuteks suurteks interpretatsiooni-tervikuteks vägivaldne ja kunstlik. Samuti ei saa öelda, et kristlik metanarratiiv on üheselt mõistetav ja selgete piiridega. Kirikuajaloo “murdejoontel” on alati võimalik eristada “alternatiivnarratiive”, vahel on nende hulk olnud suurem ja nad on muutunud uueks “põhinarratiiviks” nagu protestantism, teistel juhtudel on nad jäänudki alternatiivset lähenemist pakkuvaks, nagu näiteks anabaptistlik traditsioon.

Üheks keskseks teemaks, mis läbib ja eristab modernsuse metanarratiive, on küsimus võimalusest realsust inimmees täpselt representeerida.³⁴ Seisukohad sellest mahuvad teljele representatiivse ja ekspressivistliku keeleteooria vahele, mõjutades kogu epistemoloogiat.³⁵ Faktide puhul kalduti modernses mõtlemises kasutama representatiivset keelt (seotud naturalismi metanarratiiviga), samal ajal kui moraali, esteetika ja religiooni küsimuste puhul eelistati tõlgendada keelt ekspressiivsena (idealismi metanarratiivi ala) või hoopis vaikida.

³⁰ Lyotard: 1992

³¹ Leganger-Krogstad, 53–73.

³² Wright, A: 2004, 16–22

³³ Dolejšová, 39

³⁴ Wright, A: 2004, 16

³⁵ Murphy, McClendon, 193–196

Modernse maailmamõistmise hääbumist kirjeldatakse sageli Lyotardi väljendit kasutades kui “umbusku metanarratiivide suhtes”³⁶, mille üheks tõukejõuks oli teaduse ja tehnika progressi pöördumine inimkonna vabaduse ja emantsipatsiooni vastu. Selle “vastupöördumise” traagilisteks illustatsioonideks olid holokaust, Hirošima ja Nagasaki³⁷ ja seda on mitmed hilisemad poliitilised sündmused kinnitanud.³⁸ Samuti hajutas progressiusku loodusvarude vähenemine, ökoloogiliste probleemide kuhjumine ja arusaam, et inimene ja tema mõistus kui kõigi asjade mõõt võivad harmoonia ja progressi asemel hoopis suuremate probleemideni viia. Modernsed metanarratiivid osutusid seega mitte-tõesteks ega võimaldanud enam maailma adekvaatselt seletada.

Maailma mõistmise ja seletamise vajadus ei kadunud aga kuskile. Universaalsete seletuste asemele tõusid kohalikud narratiivid ja ühtsuse asemel hakati postmodernsuses väärtustama erinevusi.³⁹ Nietzsche pidas eriti ohtlikuks uskude universalisatsiooni ja arusaama, et ühe religiooni moraalsed seisukohad on universaalsed ja aksiomaatilised.⁴⁰

Modernse epistemoloogia asemele asus postmodernne holistlik epistemoloogia, mille algust võib näha Quine'i 1951. a kirjutistest, ja mida hiljem esindasid Thomas Kuhn filosoofias ja Alasdair MacIntyre filosoofilises eetikas⁴¹. Viimased uurisid viise, kuidas teadmine on seotud traditsioonidega ja jõudsid järeldusele, et “traditsioonid kasvavad välja püüdest interpreteerida põhilisi autoriteetseid tekste ja rakendada seda [interpretatsiooni] laienevatele kogemuse kontekstidele”.⁴² Nii asus “loomuliku” ja neutraalse subjekti teadmise asemele arusaam teadmise situatiivsusest, selle ajaloolisest ja poliitilisest kujunemisest.⁴³

Poliitilist aspekti teadmise juures rõhutab eriti Michael Foucault, kes seostab igasuguse teadmise võimuga, kasutades terminit “diskursuse formatsioon”, mille järgi kujundavad võimu omavad praktikad ja institutsioonid selliseid väiteid, mis nende meelest kasulikud on.⁴⁴ Lokaalsete narratiivide mõjul kujuneb ka teistsugune suhtumine subjekti kui teadjasse. Wrighti hinnangul jagavad nii modernne kui postmodernne küll ühiseid jooni — umbusku, skeptitsismi ja kahtlust, — kuid jõuavad erinevatele järeldustele. Modernse “*Cogito ergo sum*” mõtteviisi eesmärgiks on luua ratsionaalse mõtlemise teel teadmisele alus, samal ajal kui postmodernne käsitlus lähtub eeldusest, et sellist alust pole võimalik luua.⁴⁵

³⁶ Lyotard: 1984, XXIV

³⁷ Dolejšová, 40

³⁸ Heelas, 18j

³⁹ Vaata pikemalt postmodernsuse kolme iseloomustava joone seletust artiklis “Challenges of Postmodernity to Religious Education”.

⁴⁰ Grenz: 2003, 98

⁴¹ Murphy: 2003, 17–18

⁴² Murphy, *ibid*, 18

⁴³ Vanhoozer, 15

⁴⁴ Foucault: 1972

⁴⁵ Wright, A: 2004, 14; vt ka Grenz, 2003, 56

Postmodernne mõtteviis argumenteerib, et mõtlemise aluseks ja maailma tõlgendamise lähtepunktiks ei saa olla ei Jumal kui alusprintsip ega inim-mõistus, seega mitte subjekt. Arusaam, mida on hakatud kutsuma “lingvistiliseks pöördeks”, väidab, et just keel on see, mis kannab kultuuri ja ajaloo märke, millest ta on välja kasvanud. Kuna pole universaalset keelt, pole ka universaalset mõistmist ja seega pole võimalust reaalsust universaalselt kirjeldada. Samal ajal ei tähenda see loobumist püüdest mõista, ainult mõistus on valgustusaegselt kõrgelt pjedestaalilt tõugatud ja lokaliseeritud inimajaloo, -kultuuri ja -poliitika konteksti. Vanhoozer⁴⁶ nimetab selle nihke tagajärge Kanti parafraseerides “postmodernse ebapuhta mõistuse kriitikaks”.

Metanarratiivide kadumisele järgneb loogiliselt eetiline relativism, mille keskmes on küsimus privaatse ja avaliku “mina” suhtest.⁴⁷ Sekulariseerumise ja seega religioossete metanarratiivide, eriti kristluse mõju drastilise vähenemisega kaasneb ka neile metanarratiividele toetuva moraaliõpetuse rolli vähenemine inimeste ja inimgruppide käitumise juhtijana. MacIntyre esitab seda ajaloolise hüpoteesina: “...moraalireeglid on klassikalise teismi praktikatest säilinud keelelised jäänukid, mis on kaotanud sideme nende praktikate poolt loodud kontekstiga.”⁴⁸ Lisaks klassikaliste teistlike narratiivide mõju vähenemisele mõjutab valgustusaja metafüüsika kadumine laiemalt kogu tõe, sealhulgas ka õige ja väär mõistmist.

Kui moraalireeglid on kaotanud sideme neid sõnastanud konteksti ja tähendusega, jääb nende üle otsustamine emotivistliku “mina” väljenduseks, mis sarnaneb väga modernismi romantismi-narratiivi mõtteviisile, mida õigustab liberalistlik vabaduse ja tolerantsuse nõue. Postmodernism otsib sellele olukorrale erinevaid lahendusi, alates radikaalsetest postmodernistidest, kes on eetika lihtsalt asendanud esteetika või irooniaga, kuni nendeni, kes püüavad leida lahendust inimestevahelises “silma silma” dialoogis⁴⁹, ühishuvide ja konsensuse otsimises⁵⁰ ning vahetus tegelikkusega väitlemises.⁵¹ MacIntyre pakub lahendusena vooruste juurde tagasi pöördumist, mida ta defineerib kui kvaliteete, mille tähendus avaldub nende suhtes sotsiaalsete praktikatega. Voorused on tema jaoks need praktikad, mida on vaja osaduskondade, traditsioonide ja ka praktikate enda säilimiseks.⁵² MacIntyre väljendab seda sõltuvust järgmiselt: “Ma võin ainult vastata küsimusele “Mida ma pean

⁴⁶ Vanhoozer, 16

⁴⁷ Lakeland, 29

⁴⁸ MacIntyre: 1981, 57

⁴⁹ Bauman: 1998.

⁵⁰ Lakeland viitab sellest rääkides Jeffrey Stout'i raamatule “Ethics After Babel: The Languages and Morals and Their Discontents.”

⁵¹ Schweitzer: 1984. Selle teema kohta vaata ka Pilli, Männiste, 132–139.

⁵² Murphy: 1997, 41

tegema?”, kui ma saan vastata sellele eelnevale küsimusele “Millises loos või lugudes ma leian ennast osalemas?”.⁵³

Kui inimesed osalevad erinevates lugudes ja praktikates ja kui puudub lootus leida ühist alust, mis neid lugusid koondab ja tõlgendab, on loogiliseks järel-duseks järgmine postmodernse tunnusjoon: erinevuste aktsepteerimine.⁵⁴ Erinevad postmodernsed autorid (Lyotard jt) väidavad, et metanarratiividest loobumine tähendab kohtumist Teistsugusega.⁵⁵ Wright nimetab seda üheks postmodernismi põhijooneks, öeldes, et “postmodernsus on peamiselt diskursus erinevuse kohta.”⁵⁶ Emmanuel Levinas näitab, kuidas modernne püüe leida kindlat teadmist, on loogiliselt seotud totalitaarse režiimi tekkimisega. Seda režiimi on võimalik saavutada läbi autoritaarsuse, mis domineerib, manipuleerib ja kontrollib Teistsugust.⁵⁷

Postmodernne loobub nivelleerimisest ja ühtse kindluse saavutamisest ja rõhutab Teistsuguse respektseerimist ja represseeritute poole pöördumist.⁵⁸ Dolejšová rõhutab vahet kahe mõtteviisi vahel järgmiselt: “Valgustusaegsele subjektile ja tema autonoomiale kontsentreerumise asemel, ...väidetakse, et siin [postmodernses] on teistsugune subjekti jaoks määrav ja omistab talle tema kadunud identiteedi.”⁵⁹

Postmodernse mõtteviisi eripära iseloomustab veel üks termin — de-konstruksioon. Derrida, kes selle kasutusele võttis, püüdis selle abil vabastada inimesi logotsentrismist — lähte-eeldusest, mille kohaselt ratsionaalsus on korrapärane, struktureeritud ja avatud ratsionaalsele uurimisele⁶⁰ — näidates selge joone tõmbamise võimatust reaalsuse ja meie keeleliste represen-tatsioonide vahele.⁶¹ Wright kirjeldab Derrida dekonstruksiooniprogrammi kui “kahepoolset hermeneutikat: ühelt poolt läbiv skeptitsism, mis on suunatud kasutusel oleva reaalsuse nägemise viisi tõepärasusele; teiselt poolt üleskutse olla pidevalt avatud muutumisele, erinevusele ja Teistsuguse häälele”.⁶² Ta lisab, et Derrida jaoks on oluline, et dekonstrueerivad hääled ise oleksid ikka ja jälle dekonstrueeritud, sest inimeste teadmine on alati põgus, ajutine ja mitteusaldusväärne.⁶³

⁵³ MacIntyre: 1981, 216

⁵⁴ Sellest postmodernse aspektist on pikemalt juttu artiklis “Kohtumine teistsugusega kui õppimiskogemus”. Vaata ka Rüppell, 20.

⁵⁵ Inglisekeelset väljendit “The Other” kasutavad erinevad postmodernistlikud autorid, eriti aga poststrukturealistid ja konkreetsemalt Derrida.

⁵⁶ Wright, A: 2004, X

⁵⁷ Levinas: 1969, 1998, refereeritud Wright, A, 49

⁵⁸ Vanhoozer, 16

⁵⁹ Dolejšová, 43

⁶⁰ Wright, A: 2004, 26

⁶¹ Grenz: 2003, 149

⁶² Wright, A: 2004, 49

⁶³ Wright, A, ibid, 48–49

Postmodernset — raskelt määratletavat, kohati vastuolulisi mõistmisviise sisaldavat kultuurimiljööd vaadeldakse tavaliselt suhtes modernse kultuurimiljöoga. Seda suhet võib koondada järgmiste märksõnade alla: teistsugune viis mõelda ja olla, mis on mõjutatud aja ja ruumi suhte muutusest; modernsete metanarratiivide asendumine postmodernsete kohalike narratiividega; teistsugune suhtumine subjekti kui teadjasse; eetiline relativism ja erinevuste aktsepteerimine.

1.1.2. Postkristlik

Kui modernne mõtteviis asendas usu Jumala kõikvõimsusse usuga inim-mõistuse kõikvõimsusse, siis postmodernne seadis ka selle kahtluse alla.⁶⁴ Valgustusaegne inimesekesksus ja ratsionaalne reaalsuse äraseletamise püüe jätsid aga tugeva jälje nii läänelikku mõtteviisi üldiselt kui ka teoloogilisse mõtlemisse. Teoloogia püüe valgustusaja mõtteskeemidega kohaneda nõrgendas omakorda kirikut seestpoolt, sest sellega kaasanes seletamatu näiliselt seletavaks tegemine ehk müstilise ja haaramatu transtsendentsuse inimmõistuse raamidesse surumine.

Termini “postkristlik” kasutamine konteksti iseloomustava joonena on tinglik ega tähenda kristluse absoluutset kadumist ühiskonnas. Pigem märgib postkristlik siin kristluse ja kultuuri vahel suurenevat lõhet⁶⁵ ja paljudel juhtudel ka kristliku kiriku ja võimustruktuuride lahutatust, nähtust, mille kohta inglise keeles kasutatakse väljendit “Post-Christendom” ja mida võiks eesti keelde tõlkida “ristiusu järgse ajastuna”.⁶⁶ Ometi pole ristiusu järgne ajastu päriselt sama, mis postkristlik ega ka sama mis postmodernne, isegi mitte sama mis sekulaarne.⁶⁷ Ka pole see kõikide kristlaste kogemus. Murray defineerib ristiusu järgset ajastut kui “kultuuri, mis tuleb esile, kui kristlik usk kaotab koherentsuse ühiskonnas, mida on määravalt kujundanud kristlik lugu, ja kus nende institutsioonide mõju väheneb, mis on väljendanud kristlikke veendumisi.”⁶⁸ Nii on ühiskonna postkristlik kultuurimiljöo oluliselt laiema tähendusega kui ristiusu järgne ajastu, kuigi neil on ka ühisosa.

Postkristlik ajastu avaldab mõju nii laiemale ühiskonnale kui üksik-inimestele. Postkristliku mõtteviisi levimist iseloomustab Fukuyama kirjeldades usaldamatust suurte organisatsioonide vastu. Ta kirjutab: “Enamiku suurte organisatsioonide autoriteet on nõrgenenud ja arvukate väiksemate ühenduste tähtsus inimeste elus on kasvanud... Selle asemel, et võtta omaks varasemal ajal

⁶⁴ Wright, A, *ibid*, 31

⁶⁵ Boeve, 6

⁶⁶ Sellest nähtusest on lähemalt juttu artiklis “Kohtumine “teistsugusega” kui õppimiskogemus”.

⁶⁷ Murray, 3–19

⁶⁸ Murray, 19

ühiskondlikkus kultuuri vorminud riigikiriku väärtused, valitakse oma väärtused ise ja ühinetakse väiksemate kogukondadega, kuhu kuuluvad sarnaselt meelestatud inimesed.⁶⁹ Ulrich Beck lisab, et traditsioon, päritolu ja kuulumine, mis olid nii olulised traditsioonilistes ühiskondades, on kaotanud defineeriva jõu kaasaja diferentseerunud ühiskondades.⁷⁰

Osmer ja Schweitzer arendavad kaasaegse ühiskonna diferentseerituse ideed edasi, näidates, kuidas elukontekstide eristumises muutub ka religioon üheks alasüsteemiks teiste seas ja inimese usuküsimused muutuvad privaatseks alaks. Inimese identiteet ja moraalsus on distantseeruvad igasugusest usulisest alusest.⁷¹ Roebben illustreerib seda, öeldes, et tühja kiriku kujund, mis suutis veel kristlasi mobiliseerida 1970. ja 1980. aastatel, on tänapäeval, tänu individualiseerumisele ja pluraliseerumisele asendunud inimeste usuliselt tühja südame kujundiga.⁷² Raigo Liiman⁷³ peab kirikust võõrandumise soodustajateks ühiskonna industrialiseerumist, linnastumist, rahvastikumuutusi ja ühiskonna eitavat suhtumist religiooni.

Samal ajal on võõrandub 21. sajandi eurooplane eelkõige traditsioonilisest kristlusest ja kiriku mõju märgatav vähenemine ei tähenda veel üldist sekulariseerumist ega ateistlikke hoiakuid. 1990. aastatel avastasid sotsiaalteadlased saksa noorukite hulgas märgatava huvi tõusu usuliste küsimuste vastu, kuid Osmeri ja Schweitzeri hinnangul polnud see automaatselt kirikule suunatud ja kirikul ei olnud ka mingit edu sellele usulisele tundlikkusele vastamisel.⁷⁴ Roebben⁷⁵ viitab saksa sotsioloogi H. Barzi uurimusele, kes jaotab noorukite suhtumise religiooni kolmeks: väike grupp kirikuga seotud noori, suur grupp kirikust eemaldunud või eemalolevaid noori, ja osana viimasest grupist need, keda Barz kutsub "hereetikuteks". Seda viimast gruppi iseloomustab uurija kui usule uue tähenduse otsijaid keset postmodernse elu ambivalentstust. Murray kinnitab kõrgeks hõlmatud huvi vaimsete teemade vastu, kuid lisab, et postkristlikus keskkonnas laiemalt ei ole see huvi tavaliselt kristlusega seotud. Kristlust seostatakse pigem jäiga dogmatismiga ja spirituaalsuse piiramisega.⁷⁶

Seda arvestades kõnelevad mõned autorid postsekulaarsest ajastust,⁷⁷ ühiskonnast, mida ei iseloomusta enam väljaränne kirikust, kasvõi juba selle pärast, et kirikusse pole kuigi palju rahvast jäänud. Pigem saab Euroopa kontekstis

⁶⁹ Fukuyama, 100–101

⁷⁰ Beck: 1992

⁷¹ Osmer, Schweitzer, 44

⁷² Roebben, 153

⁷³ Liiman, 107

⁷⁴ Osmer, Schweitzer, XIV

⁷⁵ Roebben, 153

⁷⁶ Murray, 12

⁷⁷ Urmas Petti, 294–304, eristab sekulariseerumise, postsekulariseerumise ja neosekulariseerumise teooriaid ja tuletab nende võrdlusest järelduse, et sekulaarsuse vastandumine religioossusele väheneb ja sekulaarsusest saab pigem religioossuse omapära.

rääkida paljude religioonide mõjust ühe — kristluse — asemel. Tegemist on postsekulaarse, valdavalt postkristliku ja samas kaugeltki mitte religioonitu ühiskonnamudeliga. Postkristlik keskkond toob endaga kaasa veel ühe nähtuse — postkonfessionaalsuse, mida võib tõlgendada nii uue vabaduse kui ka ükskõiksusena mingi konfessiooni väärtuste suhtes.⁷⁸ Inglise keeles kutsutakse seda fenomeni “believing without belonging”. Seesugust “uskumist ilma kuulumiseta” võib kutsuda ka mitte-institutsiooniliseks religioossuseks ja selle ilmnemist on eriti täheldatud alla 40-aastaste põlvkonnas. Selle nähtuse põhjused vajavad põhjalikumat uurimist, aga võib arvata, et religiooni privatiseerumine, kristliku kiriku mõjujõu märgatav vähenemine ühiskonnas ja traditsiooniliste kirikute raskused vastata noorema põlvkonna eksistentsiaalse iseloomuga küsimustele adekvaatselt ja tähendusrikkalt on nende põhjuste hulgas.

Kirjeldatud nähtuse tagajärgedeks on usualase “kirjaoskuse” puudumine või minimaalne ilmnemine ja ühiselt jagatava “kristliku narratiivi” fragmenteerumine individuaalseteks arusaamadeks. Kuigi Murray arvates ei saa ülalkirjeldatud arenguid üldistada laiemalt kui Lääne-Euroopale,⁷⁹ on käesoleva töö autori hinnangul tegemist siiski oluliselt laiema geograafilise haardega protsessiga, kus ka erinevates Põhja-, Kesk- ja Ida-Euroopa maades on selgeid sekularisatsiooni ja kirikust kaugenemise märke. Eesti uurimisandmetest tuleb juttu allpool.

Postkristlikku fenomeni euroopalikus kultuuris hinnates on võimalik jõuda erinevatele seisukohtadele. Esimene võimalus on nostalgia, mis tähendab ristiusu ajastu idealiseerimist ja püüdu seda taastada, kus võimalik.⁸⁰ Seda võib märgata mõnedes kirikutepoolsetes avaldustes, mis viitavad liikmeskonna formaalsetele arvudele ja nõuavad sellest lähtuvalt erisoodustusi ja muutusi seadusandluses, näiteks konfessionaalset usuõpetust koolis või teatud eritingimusi võrreldes teiste organisatsioonide ja religioonidega. Mõõdukam versioon sellest lähenemisest rõhutab kristliku usu olulisust ühiskonnas ja sellele toetudes apelleerib suuremale hääleõigusele.

Teist võimalust esindavad tavaliselt väiksemad koguduslikud liikumised ja kirikud, kes näevad postkristlikus ajastus uut võimalust. Nigel Wright iseloomustab nostalgilist lähenemist kui “sügislegendidele toetumist” ja hoiatab, traditsiooni väärtust küll eitamata, et minevikku takerdumine võib takistada liikumist tuleviku suunas.⁸¹ Teisal on ta veelgi kriitilisem, öeldes, et kirik on ise tihti olnud osa selle maailma probleemidest.⁸² Nostalgilisele suunale vastandudes küsib ka Murray provokatiivselt, kas ristiusu ajastu hääbumine pole hoopis Jumala tegu, milles ta kasutab sotsiaalseid ja filosoofilisi arenguid, et

⁷⁸ Wright, N, 47

⁷⁹ Murray, 14

⁸⁰ Seda fenomeni kirjeldab näiteks Ramet, 265. Nostalgilisele taastamispüüele viitab ka Gladwin, 133.

⁸¹ Wright, N, 5–6

⁸² Wright, N, 37

nõrgendada või koguni lagundada formaalsele võimale toetuvat ristiusu ajastu süsteemi.⁸³

Postkristlikule fenomenile ühiskonnas ja ristiusu järgsele ajastule kui ühele selle ilmingutest hinnangut andes tasub kaaluda veel üht postmodernistliku mõtteviisi eripära: marginaalse ja alternatiivse rõhutamist keskse ja dominantse asemel. Kui kirik jaatab liikumist keskselt rollilt ühiskonnas marginaalse suunas, nähtust, mis ristiusu järgsel ajastul paratamatult aset leiab,⁸⁴ võib ta muutuda uuel viisil tähendusrikkaks ja mõjusaks.

Kokkuvõtteks tähendab postkristlik fenomen kultuuris kristlike institutsioonide mõju vähenemist ühiskonnas ja tavaliselt ka üksikinimeste elus. Selle nähtuse taustateguriks on üldine usaldamatuse kasv suurte institutsioonide vastu, inimese elusfääride diferentseerumine ja sellest tulenevalt arusaam religiooni toimimisest üksnes inimese privaatsfääris. Selle protsessiga seondub muuhulgas ka usuline huvi ilma huvita kiriku vastu, uskumine ilma kuulumiseta, postkonfessionaalsus ja üldine usualane "kirjaoskamatus". Erinevad autorid ja kirikud, sõltuvalt nende positsioonist ühiskonnas ja teoloogilisest suunitlusest, võivad anda üsna vastandlikke hinnanguid ristiusu järgsele ajastule.

1.1.3. Postkommunistlik⁸⁵

Postkommunistlik situatsioon on reaalsus märkimisväärselt suurele osale Euroopast. Kommunistlikule perioodile ja sellele järgnenud ajale hinnangu andmist raskendab liiga lähedane ajaline suhe selle perioodiga. Lisaks ollakse veel mitmetel aladel üleminekufaasis ja seepärast on raske kõnelda postkommunistlikust fenomenist kui millestki lõpuleviidust.

Üleminekut kommunistlikust postkommunistlikuks maaks ei tohiks Marju Lauristini hinnangul vaadelda kui Lääne poolt inspireeritud muutuste summat, vaid kui erinevate sotsiaalsete ja poliitiliste tegurite vastastikust mõju poliitilisel, kultuurilisel ja majanduslikul väljal. Ta kirjutab: "Ühiskondlikud, sotsiaalsed ja individuaalsed muutuse tasemed igal postkommunistlikul maal on integreeritud süstemaatilisse ühiste kultuuriliste karakteristikute tervikusse, olles osaliselt juurdunud rahvuskultuuri, kuid samal ajal tugevalt mõjutatud nii üld-Euroopalikust kultuurilisest keskkonnast kui globaalsetest protsessidest."⁸⁶ Kuna globaalsed, rahvuslikud ja lähiajaloo sotsialistlikud mõjud ühiskondlikes

⁸³ Murray, 184

⁸⁴ Murray, 20

⁸⁵ Erinevad autorid kasutavad sama fenomeni kirjeldades veidi erinevat terminoloogiat: "postmarksistlik", "postkommunistlik" või "postsotsialistlik". Käesoleva töö autor eelistab terminit postkommunistlik, sest see annab selgema hinnangu kommunistliku režiimi ideoloogilisele iseloomule ja eristab kommunistliku režiimi järgseid maid nendest, kus on järgitud sotsialistlikku ideaali.

⁸⁶ Lauristin, 26

protsessides lõimuvad, on kohati nende eristamine raske. Samal ajal on postkommunistlikes maades tunnusjooni, mis tulenevad kommunistlikul perioodil läbielatud.

Järgnevalt peatun mõnedel tunnustel, mis iseloomustavad postkommunistlikku konteksti. Kommunistlik periood oli oma loomult sekulaarne, mida Opocensky iseloomustab kui otsese seose kadumist kiriku ja riigi vahel ning olukorda, kus usuline maailmapilt ei ole enam siduv ja integreeriv jõud ühiskonnas. Seda forsseeriti teadlikult marksistliku ideoloogia abil,⁸⁷ mille tõttu ka kirikute funktsioonid ühiskonnas järsult vähenesid, jättes peamiselt alles ainult võimaluse kiriku seinte vahel toimuvateks jumalateenistusteks ja sedagi mitte alati ja igal pool. Lisaks keelamistele tegi riik aktiivset ateistlikku propagandat. Kiriku õpetamispraktikate asemel pakkus ateistlik süsteem alternatiive: näiteks leerikoolide asemel korraldati noorte suvepäevi, kiriku lastetööd ja skautlust pidi asendama pionieriorganisatsioon või komsomol.

Kommunistliku režiimi aegne teadlik ühiskonna sekulariseerimine mõjutab oluliselt postkommunistlikku ühiskonda, mille kodanikke üldjuhul iseloomustab teadmatumus kristluse sisust ja eelarvamuslikkus usuküsimustes. Samal ajal iseloomustab sarnaselt teiste sekulariseeruvate kontekstidega ka postkommunistlikku suhteliselt suur huvi vaimsete küsimuste vastu, seda nähtust võib ka postsekularismiks nimetada. Kuna inimestel peaaegu täiesti puuduvad teadmised kristlusest ja teistest suurtest religioonidest, on nad äärmiselt avatud ja kaitsetud kõikvõimalike religioossete ja pseudoreligioossete õpetuste suhtes. Tulemuseks on eklektiline "isekonstrueeritud" spirituaalsus, mille aluseks on inimeste isiklikud meeldivused ja eelistused ning mida Andrew Wright nimetab "self-spirituality", st eneseloodud spiritualiteediks.⁸⁸ Ei usuline kirjaoskamatus ega isekonstrueeritud spirituaalsus pole üksnes postkommunistlikud nähtused, kuid kommunismiaja usulise vaakumi järel tõusevad need teravamalt esile.

Enamikes postkommunistlikes maades võis siiski täheldada ka märkimisväärtset huvi tõusu traditsiooniliste kirikute vastu üleminekuperioodi esimeses faasis, 1990-ndate esimeses pooles.⁸⁹ Lisaks "vanade kirikutele" populaarsuse kasvule tõi 1990-ndate aastate algus kaasa ka mitmete uute konfessioonide importimise või kasvu, olgu siis nendeks uuemad kristlikud konfessioonid või kristluse piiridest välja jäävad liikumised nagu muunid, jehoovatunnistajad, mormoonid jt.⁹⁰ Samuti on uuesti või esmakordselt hakanud tööle erinevad parakiriklikud organisatsioonid, nii kodumaised kui "imporditud".⁹¹ Vaatamata sellele, et huvi traditsiooniliste kirikute vastu hiljem järkjärgult vähenes,⁹² on Murray hinnangul mitmetes Ida-Euroopa postkommunistlikes maades näha uue

⁸⁷ Opocensky, 9

⁸⁸ Wright, A: 2004, 90

⁸⁹ Remmel, 46; Opocensky, 11; Horvat, 2

⁹⁰ Lankauskas, 321

⁹¹ Ramet, 267; Liimann, 38

⁹² Horvat, 1

ristiusu ajastu esilekerkimist.⁹³ Siin on raske üldistavaid järeldusi teha, sest Kesk- ja Ida-Euroopa rahvaste religioossuses esineb suhteliselt suuri erinevusi, mida on põhjustanud erinevate ajalugude ja religioossete traditsioonide kõrval ka varieerunud kommunismi mõjud.⁹⁴

Postkommunistlik seaduste vaakum julgustas küll mitmeid kirikuid tagasi nõutama oma sotsialismiaja-eelseid privileege, kuid juba on Horvati sõnul märgata tendentsi, eriti arenenud üleminekumaades, et “riik ja kirik allkirjastavad oma “postkommunistliku” abielu lahutuspabereid, samal ajal lubades jääda ametlikeks partneriteks lahendamaks ühiskonna heaolu puudutavaid küsimusi.”⁹⁵ Sarnased, kiriku ja riigi ametlikku seotust sisulise jagatud vastutusega välja vahetavad protsessid toimuvad ka läänelikes maades, näiteks Rootsis.

Usulise narratiivi mõju märgatava vähenemisega kaasneb moraalne pluralism, mis Opocensky hinnangul väljendub selles, et kaob teadlik suhtumine heasse ja kurja ning moraalne autoriteet kandub üle inimesse endasse.⁹⁶ Moraali relativiseerumine ja pluraliseerumine pole omased mitte ainult postkommunistlikele maadele, vaid selle ilmingu juured on kaugemal ja sügavamal, modernsetes romantismi ja liberalismi metanarratiivides, mis jätavad otsustused moraalses nagu ka paljudes muudes küsimustes inimese tunnetest ja isiklikust eelistusest sõltuvaks. Postmodernne mõtteviis, kus ollakse kriitilised erinevat liiki võimuilmingute suhtes, rõhutab seda veelgi enam. Pole siis ime, et kommunistliku režiimi mustvalge maailmapildi mõju alt vabanenud inimesed, satuvad suhteliselt järsku saabunud “kõikide värvide tohuvabohus” eetilisse segadusse.

William Perry⁹⁷ on kirjeldanud ülikooliõpilaste eetilise mõtlemise kujunemist, mis kirjeldab üllatavalt hästi ka postkommunistlike riikide olukorda. Perry iseloomustab eetilise mõtlemise kujunemist läbi kolme peamise etapi: dualism, relativism ja pühendumine relativismis. Dualistliku mõtlemise mustvalget maailmapilti häirib tavaliselt autoriteetsete seisukohtade erinevus ja vastutolulisus, mis võib viia relativismi. Relativismist edasi liikuda on suhteliselt keeruline, kuna pidepunkte pole kerge leida. Perry usub, et suhteliseks muutunud väärtushinnangute etapil vajavad osad inimesed abi, et pühenduda teatud väärtustele. Relativistlikku maailmapilti võib märgata nii postkommunistlike maade inimeste elustiilis kui keelekasutuses. Samas pole üldse haruldane, et osa inimeson erinevatel põhjustel otsustanud jääda kommunistlikule ideoloogiale omase mustvalge maailmaseletamise juurde. Kolmas grupp inimesi on läbimas relativismi astet, milles ometi pühendutakse teatud väärtushinnangutele, kuid see pole ühtne, vaid pluralistlik, moraalile erinevaid lähenemisi aktsepteeriv grupp.

⁹³ Murray, 187

⁹⁴ Horvat, 3

⁹⁵ Horvat, 4

⁹⁶ Opocensky, 8

⁹⁷ Perry: 1981

Marksistlik-leninliku ideoloogia üheks tunnusjooneks oli kollektiivi ülemuslikkus üksikisiku suhtes. Kollektiivi toimimise tagamiseks püüti säilitada “ühtlaselt madal tase” kõigi selle liikmete jaoks, nii majanduslikult kui vaimset. Erandiks oli parteinomenklatuur ja tiptasemel teadlased. Uurimist väärrib, kui palju inimesi selle mõtteviisi omaks võttis ja kas siin on erinevate postkommunistlike riikide vahel erinevusi. Vastandumine kommunistliku korra ajal aset leidnud kollektiivi ülerõhutamisele indiviidi arvel võib olla ka individuaalistliku elustiili üheks põhjuseks postkommunistlikus kontekstis.

Uurijad peavad orienteerumist kas kollektiivsetele või individuaalsetele väärtustele üheks eristavaks tunnusjooneks traditsiooniliste ja kaasaegsete ühiskondade vahel, kuigi tõdevald, et osalt on tegemist omavahel põimuvate ja kattuvate väärtusorientatsioonidega. Pealegi on võimalik eristada erinevat liiki kollektivismi ja erinevat liiki individualismi.⁹⁸ Vertikaalne kollektivism on omane autoritaarsetele ja totalitaarsetele ühiskondadele, nagu olid ka erinevad kommunistlikud riigid, samuti teatud rahvuslikele ja religioossetele liikumistele. Vertikaalne kollektivism eeldab inimeselt ohvrivalmidust ja teenimist ühise idee heaks. See eristub selgelt horisontaalsest kollektivismist, mis põhineb vastastikustel positiivsetel suhetel ja grupi liikmete vahelisel võrdsusel.⁹⁹ Lauristin ja Vihalemm viitavad uuringule, mille järgi 1990-ndate alguses iseloomustab Eestit kõrge kollektivismile suunatus, kusjuures tegemist on eelkõige vertikaalse kollektivismi vormiga.¹⁰⁰ Samas märgivad nad, et individualistliku mõtteviisi arenemist eestlaste seas on toetanud 1991. a alanud poliitilised ja majanduslikud muutused, mis rõhutavad võistluslikkust ja vajadust langetada ratsionaalseid otsuseid, mis omakorda korreleeruvad erinevate ajalooliste mõjutustega, muuhulgas protestantliku õpetusega indiviidi vastutusest.¹⁰¹

Kuna postkommunistlike riikide inimesed on pikka aega elanud vertikaalse kollektivismi tingimustes, pole neis riikides kuigi kerge saavutada konstruktiivset demokraatlikku kultuuri, ei riiklikul tasemel, ega ka töökohtadel, kogudustes või muudes osaduskondades. Juhtidesse ja autoriteetidesse suhtutakse üldjuhul eelarvamusega, kui mitte öelda vaenuga, sest nõukogudeaegne usaldamatus võimu suhtes, mida võimendab postmodernne mõtteviis, kujundab jätkuvalt inimeste mõtteviisi ja mitmetel juhtudel on uued, demokraatlikul teel valitud juhid andnud usaldamatuseks ka ise põhjust. Tegelikult on individualism juba valgustusaega jäävate juurtega, ega ole mõistagi ainult postkommunistlik nähtus. Singelis ja tema kaasautorid eristavad ka vertikaalset ja horisontaalset individualismi. Esimest iseloomustab püüe säilitada ebavõrdsust ja barjääre inimeste vahel, teine individualismi vorm aga on paindlikum ja avatum suhetes võõrastega ja teistsugustega.¹⁰² Arengupsühholoogiliste mudelite järgi kujuneb

⁹⁸ Lauristin, Vihalemm, 245

⁹⁹ Lauristin, Vihalemm, 246

¹⁰⁰ Lauristin, Vihalemm, 246, toetuvad selles analüüsis Singelisele.

¹⁰¹ Lauristin, Vihalemm, 247

¹⁰² Lauristin, Vihalemm, 246

heatahtlik suhtumine teistsugustesse teistesse välja peale oma individuaalse identiteedi kujunemist, mille toimumine vertikaalses kollektiivis ei olnud väärtustatud ega toetatud.¹⁰³ Nii on postkommunistliku keskkonna üheks väljakutseks saavutada horisontaalne individualism, mis on aluseks ka horisontaalsele kollektivismile kui ühiskonna jaoks väga olulisele fenomenile.

Kommunistliku riigikorra majandusliku võrdsuse ideaal, mis ühtlasi tähendas materiaalsete võimaluste piiratust, andis 1990-ndatel aastatel teed postkommunistlikule tarbimiskesksele elustiilile. Kuid ka tarbimiskultuur pole üksnes postkommunistlik nähtus. Walter Brueggeman nimetab seda “tehnooloogilist või võitlevat tarbijalikkust” lääneliku kultuuri metanarratiiviks.¹⁰⁴ Maailmamõistmine selle metanarratiivi alusel on postkommunistlikus kontekstis tähendanud aga suhteliselt kiiret sotsiaalsete suhete ümberkujunemist ja majandusliku ebavõrdsuse tekkimist¹⁰⁵, kusjuures enamikus riikides pole selle “kiire kapitalismi” tingimustes suudetud luua piisavalt toetussüsteeme neile, kes on jäänud sellel sotsiaal-majanduslikul skaalal allapoole. Opocensky näeb globaalses turumajanduses ja levivas tarbimiskultuuris uut liiki totalitarismi tekkimise ohtu.¹⁰⁶ Opocensky arutluskäik, isegi kui sellesse kriitiliselt suhtuda, kinnitab veelkord tarbijalikkuse metanarratiivset iseloomu.

Kaks eristuvat gruppi, kes nõukogude ideoloogias kahtlesid, olid intellektuaalid ja kristlased. Olav Mertelsmann väljendab ainult poolt tõde, kirjutades et “... kuni 80-ndate aastateni olid intellektuaalidest dissidendid siiski ainsad, kes režiimi tõesti küsitavaks pidasid.”¹⁰⁷ Ka kristlased kahtlesid kommunistlikus süsteemis. Opocensky kirjeldab kohalikke kogudusi kui vaba kõne tsoone, kohti, kus võis jutlustada Jumala poolt toodavast vabadusest, õiglusest ja rahust.¹⁰⁸ Isegi kui seda ei saanud alati kirikutes kõva häälega väljendada, oli teadlikkus “tegelikust maailmast,” vastandina teeseldud ja valel püsivale maailmale, olemas. Postkommunistlikus kontekstis tõstatub küsimus, kuidas kujuneb kristlaste arusaam koguduse visioonist olukorras, kus on vaja kommunistlikust perioodist pärit vastandumise asemel õppida tegema ühiskonnaga sisulist koostööd. Sellest otsingust on sündinud juba mitmeid positiivseid algatusi. Kuna individualistlik elustiil mõjutab ka suhtumist religiooni, kus sarnaselt teistele Euroopa kristlikele maadele on usuküsimused muutunud privaatseks valikuks,¹⁰⁹ ja kommunismiaegne ühiskonna teadlik sekulariseerimine on lõhet tavakodaniku ja kiriku vahel veelgi suurendanud, peavad kirikud jätkuvalt õppima kõnelema muutuva sotsiaal-kultuurilise keskkonna keelt, samal ajal säilitades oma traditsiooni parimat osa. Teiseks

¹⁰³ Selle teema pikem arutelu on artiklis “Kohtumine “teisega” kui õppimiskogemus”.

¹⁰⁴ Brueggeman, 741

¹⁰⁵ Remmel, avaldamata käsikiri, 2

¹⁰⁶ Opocensky, 11

¹⁰⁷ Mertelsmann, 18

¹⁰⁸ Opocensky, 12

¹⁰⁹ Bogomilova, 1

väljakutseks on kirikutes horisontaalse kollektiivi kujundamine, milles erinevad üksikindiviidid ennast väärtustatuna tunnevad.

Mitmed ülalkirjeldatud nähtused on osa globaalsetest protsessidest, kuid erinevates postkommunistlikes maades on globaalsete, rahvuslike ja postkommunistlike mõjutuste kombinatsioonid erinevad. Samuti pole enamikul juhtudel tegemist veel stabiilsete ühiskondadega, sest mitmetel aladel üleminek kommunismiaja mudelitest demokraatliku ühiskonna mudelile ikka veel kestab. Üldistades võib siiski öelda, et postkommunistlikku konteksti iseloomustab ühiskonna sekulaarne iseloom, kuid üksikinimeste huvi erinevat liiki spiritualiteetsuse vastu, mida võib pidada postsekulaarse tunnuseks. Kommunistliku režiimi poolt ellu viidud ateistliku propaganda tulemusel on levinud usualane kirjaoskamatus, millega kaasneb moraali mitmetimõistetavus. Ühiskonnakorra muutusega on kasvama hakanud individualistlikud ja tarbijalikud hoiakud, oluliselt on lisandunud majanduslik-sotsiaalne kihistumine. Indiviidi pikaajalise mitteväärtustamise tõttu, millega kaasnes isikliku vastutuse miinimumi viimine, ja vertikaalse kollektivismi tõttu postkommunistlikes riikides tihti raskusi koostöökultuuri ja demokraatia rakendamisega. Kiriku olukorda raskendab nii postmodernne kui postkommunistlik tendents kahelda võimuse ja autoriteetides. Muutunud tingimustes on kiriku ees vajadus leida uus suhe laiemaga ühiskonnaga.

Postmodernne, postkristlik ja postkommunistlik on Eesti ühiskonnas tihedalt seotud. Mitmed nähtused, nagu ühiskonna sekulariseerimine ja kiriku osatähtsuse vähenemine, moraali pluralistlikuks muutumine ja kahtlemine võimuse, on palju laiemad kui ainult Eesti postkommunistlikku konteksti kirjeldavad nähtused. Nende protsesside mõistmine on oluliseks eelduseks, et tajuda, millised muutused toimuvad nii hariduses kui kiriklikus praktikas.

1.2. Teoloogia ja kogudusliku praktika areng paradigmaatiliste mõjutuste tulemusena

Koguduslikus kontekstis toimuv eluaegne õppimine on mitmel viisil mõjutatud koguduse praktikat allhoovustena kujundavatest teoloogilistest arusaamadest. Mitte alati pole need hoiakud ja arusaamad seisukohtade, artiklite ja raamatutena vormistatud. Eluaegset õppimist ja arengusuundasid iseloomustavad rohkem nn kirjutamata arusaamad, millele viiteid võib kuulda jutlustest, inimestevahelistest vestlustest, lugeda kirikute infolehtedest ja saada kiriku tavaliiikmete seas tehtud arvamusuuringutest. Kuid kaudsemalt mõjutavad ka seda “esmast teoloogiat” laiemad paradigmaatilised muutused — nii üldises mõtteviisis kui ka sellest mõjutatud akadeemilises, või nagu vahel kutsutud — sekundaarses teoloogias.¹¹⁰ Teoloogia on mõjutatud kultuurikontekstist, milles

¹¹⁰ Terminoloogia on adapteeritud ettekandest Parush R Parushev, "Theology for the Church: A Convictional Perspective on Community's Theological Discourse". Parushev

usk on väljendatud,¹¹¹ olgu siis seda jaatades, eitades või ignoreerida püüdes. Niisamuti mõjutavad ka postajastu paradigmaatilised muutused usu sisu ja praktikaid. Kuna ei postmodernismi, postkristluse ega postkommunistliku kultuurimiljöö puhul pole tegemist “valmis” kultuuriga, vaid jätkuva paradigmaatilise muutumisega,¹¹² on ka nendest arengutest mõjutatud teoloogia pidevas muutumises ja kujunemises. Käesolevas alateemas ei püüta liiga täpselt kirjeldada, millised mõjutused milliseid tulemusi teoloogias on andnud, sest seda pole võimalik teha nende mõjutuste läbipõimituse ja lokaalsete erinevuste tõttu. Küll aga püütakse näidata mõningaid viise, kuidas nii koguduste praktikas kui sellega kaasnevas teoloogias püütakse ületada modernse mõtteviisi seatud piire ja vastata postmodernse kultuurimiljöö mõjutustele. Keskseks küsimuseks on, kuidas saavad koguduste praktika ja seda reflekteeriv teoloogia olla relevant, kuid mitte konformsed suheldes neid ümbritseva maailmaga.

Modernses teoloogias mõjutasid metanarratiivid tugevalt inimeste maailma-mõistmist, nii argiteadvuse kui teadusliku mõtlemise tasemel. Wright'i poolt kirjeldatud kolm modernistlikku metanarratiivi kajastuvad ka teoloogias.¹¹³ Naturalismi metanarratiivi põhjal arenes välja deism, uskumus, et religioon on universaalse fenomenina ilma jumaliku ilmutuse abita kättesaadav kõigile, loomuliku mõistuse kaasabil. Romantismi metanarratiiv tõstis esile usulise kogemuse olulisuse, mis oli reaktsiooniks filosoofilisele deismile ja nii protestantlikule kui katoliiklikule skolastikale. Romantismi metanarratiiv teoloogias, mõjutades peamiselt protestantlikke kirikuid, rõhutas evangeeliumi kogemuse primaarsust, mille väljundiks oli usuline uussünd ja pöördumine, palve, sisemine vagadus ja andumus. Selle narratiivi tugevuseks on kogu inimese elukogemust läbiv spiritualiteet ja sellest tulenev muutunud elu. Samal ajal on pietistliku teoloogilise suuna ohuks, eriti kui see kombineerub äärmuslikult individualistliku usukäsitlusega, orienteeritus isiklikule või kitsalt määratletud usulise kogukonna “heaolule”, milles pole palju ruumi ümbritseva maailma probleemide suhtes. Wrighti hinnangul “kodustab” inimene Jumala mõlema kirjeldatud teoloogilise lähenemise puhul: deismis oma mõistuse alluvusse ja usulist kogemust rõhutavas arusaamas sõltuvusse oma subjektiivsest kogemusest ja selle tõlgendusest. Kolmas modernismi metanarratiiv — liberalism avaldas teoloogiale veelgi rohkem mõju. Liberalismi tolerantsuse ja vabaduse kaksikprintsibi tulemuseks oli universaalne teoloogia, kus selgusest ja tõest olulisemaks muutub avatuse ja tolerantsuse hoiak. D'Costa¹¹⁴ kirjeldab seda kui “liberaalse mittetolarentsuse režiimi”, kus muututakse sallimatuks ja välistatakse vähemaid kui universaalseid arusaamu, teiste hulgas ka kristlust.

toetub McClendonile, kes räägib akadeemilsest teoloogiast kui sekundaarsest praktikast, 46–47.

¹¹¹ Saymour, 272–287

¹¹² Grenz, Franke, 21

¹¹³ Wright, A: 2004, 69–81

¹¹⁴ D'Costa, 2000

Modernsele maailmanägemisele toetuvad teoloogilised suunad kalduvad rõhutama üksikuid võtme-elemente: inimõistust, läbivat ja elumuutvat usulist kogemust ja sallivust, mis on kõik olulised elemendid kristlikus õpetuses, aga fragmenteerituna ja tervikust eristatuna moonutavad pilti koguduse missioonist ja kristlase elu eesmärgist selles maailmas.

Postmodernne teoloogia püüab ületada modernset teoloogiat, otsides uusi lahendusi. Sekundaarne teoloogia liigub väga mitmetes suundades, püüdes postmodernsete mõttemudelitega “läbirääkimisi pidada.” Erinevate autorite klassifikatsioonid postmodernse teoloogia kohta varieeruvad silmatorkavalt, ilmestades hästi eri suundade vahelist diversiteeti. Nii näiteks jagab Kevin Vanhoozer postmodernsed teoloogiad nelja gruppi: konstruktiivsed teoloogiad (David R. Griffin, D. Tracy); a-teoloogilised lahustumised, (Thomas Altizer, Mark C. Taylor); postliberaalsed teoloogiad (peamise esindajana George Lindbeck); osaduskondlikku praktikat rõhutavad teoloogiad (Gustavo Gutierrez ja James W. McClendon).¹¹⁵ Paul Lakeland iseloomustab postmodernseid teoloogiaid, joonistades telje, mille otstes on vastandlikud äärmused. Ühel pool on kristluse-spetsiifilisuse liberaalne lahustumine, mida saadab läbiv akommodatsioon sekulaarse ühiskonna ja selle elumõistmisega. Seda on tihti maskeeritud pietistliku või emotsionaalse “värvinguga”, kuid lõpuks saavad selles valdavaks sekulaarsed tõlgendused ja keelekasutus. Siin võib tõmmata paralleeli Vanhoozeri poolt eristatud teise rühmaga, “a-teoloogilised lahustumised”. Lakelandi telje teises otsas on fideismid, nii piibellikud kui koguduslikud. Nende kahe äärmuse vahel on suur hulk variante, millest osa püüab jätkata modernse teoloogia projekti postmodernses maailmas, teised on klassifitseeritavad radikaalse postmodernismina, kolmandasse gruppi kuuluvad nii postliberaalse kui “anti-modernse” teoloogia esindajad.¹¹⁶

Keskseks küsimuseks erinevatele teoloogilistele suundadele hinnangu andmisel on, kuidas postmodernne teoloogia võiks vältida riski olla defineeritud samade kategooriate abil kui modernne teoloogia, erinedes üksnes negatiivse lähenemise poolest?¹¹⁷ Mida teha, et teoloogia ei vahetaks üksnes üht filosoofilist isandat teise vastu, vaid muutuks selle asemel vabastavaks jõuks?¹¹⁸ Ja samal ajal: kuidas garanteerida, et postmodernsele kultuurimiljööle omane mõtteviis ja teoloogiline traditsioon ikka kohtuvad?¹¹⁹

Käesoleva töö põhifookuses pole postmodernsete teoloogiatega analüüs ja kuna teoreetilised mõttekäigud mõjutavad vaid kaudselt postkommunistlike maade koguduslikku praktikat, kaalutakse allpool teoloogilisi suundumusi pigem nende primaarses vormis — koguduse praktika ja õpetuse kaudu. Postsekulaarsusena kirjeldatav huvi erinevate vaimsete, kuid mitte tingimata

¹¹⁵ Vanhoozer, 20

¹¹⁶ Lakeland, 41–43

¹¹⁷ Vanhoozer, 22

¹¹⁸ Vanhoozer, 21

¹¹⁹ Lakeland, XIV

kristlike teemade vastu haakub a-teoloogia ehk liberaalse lahustumisega. Andrew Wright kirjeldab seda a-teoloogiat kui postmodernse filosoofia vangi, mille tuumaks on seisukoht, et “me oleme vabad kasutama elemente erinevatest religioossetest traditsioonidest, kommetest ja keeltest, selleks et konstrueerida, isikliku igatsuse ja eelistuse põhjal, omaenda personaalne spiritualiteet.”¹²⁰ Seda lähenemist iseloomustavad nii Nietzschest alguse saanud “Jumala surma” mõtteviis, Don Cupitti esteetiline igatsuse-teoloogia kui Mark Taylori püüd leida vabadust nomaadses, üleastuvas ja eksivas tõlgenduses, milles püütakse vabaneda kõigist siduvatest ja kontrollivatest suhetest.¹²¹

Postkristlikus kontekstis kõige mõjusamaks anti-realistliku a-teoloogia näiteks on *New Age*. See on laialt levinud ka läänelikes maades, kuid võimendub postkommunistlikus kontekstis tänu usulisele kirjaoskamatusale ja pikaegsele usulisele vaakumile. *New Age*’i a-teoloogiat kui “eneseloodud spiritualiteeti”¹²² iseloomustab Paul Heelas¹²³ kolme võtmekontseptsiooni kaudu:

1. elu ei ole selline, nagu see peaks olema; modernne maailm on eraldanud meid autentsest kogemusest ja teinud mitteloomulike, determineeritud ja segadusseajavate rutiinide ohvriks;
2. sellest mitteautentsusest on võimalik põgeneda, kui pöörduda ära “normaalsest” maailmast ja avastada latentne jumalikkuse leek sügaval iseendas;
3. ühiskonna ja ka ümberstruktureerimata “iseenda” türanniast aitavad emantsipeeruda erinevad spirituaalsed tehnikad, rituaalid ja psühho-tehnikad.

Wright¹²⁴ seostab *New Age*’i mõtteviisi uus-paganlusega: eklektilise seguga gnostilistest, panteistlikest, polüteistlikest, müstilistest, okultsetest ja loodusekesksetest spirituaalsetest tehnikatest. Lisaks identifitseerib Wright a-teoloogias neli probleemi: see on intellektuaalselt ühekülgne: ei diskuteeri teiste lähenemistega ega ole teadlikult enesekriitiline; see on teoloogiliselt naiivne, pööramata piisavalt tähelepanu kristluse põhiõpetustele; see on moraalselt mõttetühi, kiites takka läänelikku tarbimiskultuuri; ja viimaks — see on enesega vastuolus, sest usub modernsesse progressi ideesse.¹²⁵ Kokkuvõttes ei suuda a-teoloogia ületada modernse teoloogia viga “kodustada” Jumalat, piirata arusaama Jumalast olemasolevate filosoofiliste raamistikega. Teoloogiliselt hajustuvad ja lahustuvad uskumused pole tavaliselt omased postkommunistliku konteksti koguduste õpetusele nende sissejuurdunud konservatiivsuse tõttu, kuid teatud tingimustes võib püüdlus kohandada ja ümber formuleerida kristlikke usulauseid ja praktikaid, et teha neid vastuvõetavaks laiemale publikule, viidata “lahustumise” mõjudele.

¹²⁰ Wright, A.: 2004: 89

¹²¹ Wright, A, ibid, 82–89

¹²² Wright, A, ibid, 90

¹²³ Heelas, 1996, 18jj, tsiteeritud Wright, A, ibid, 90

¹²⁴ Wright, A, 90

¹²⁵ Wright, A, 92–95

Pigem on aga kristluse põhituumast kõrvalekalduvate uskumustega tegu kirikule lähenevate ja sellega vaid nõrgalt seotud inimeste usuliste eelistuste puhul.

Postkommunistlikus kontekstis elavate koguduste tüüpilisem tunnus on pigem nostalgia eelmodernse usulise lähenemise järgi. Lakelandi hinnangul ei ole need kogudused seetõttu head vestluspartnerid postajastus. See nostalgia väljendub näiteks eraldumistendentsis, veendumuses, et teoloogid ei peagi oma mõtteviisi inimliku ratsionaalsuse, kogemuse või tundega seostama. Oluline on uurida vaid kristliku osaduskonna enda keelt ja praktikaid.¹²⁶

Van Prooijen, toetudes Jürgen Moltmannile, peab mõlemaid lähenemisi — nii kohanemispüüet laiema ühiskonnaga kui suletud usuliste osaduskondade formeerimist piiratuteks. Ta väidab, et mõlema tagajärjeks on identiteedi kaotus, sest esimesed “lahustavad” oma identiteedi, püüdes olla relevantne, teised aga unustavad, et ükski identiteet ei saa eksisteerida ega areneda vaakumis.¹²⁷ Teisel puhul tekib küll tugev grupi-identiteet, aga selle ühekülgse lähenemise ohuks on, et inimesed, kes enamiku osa oma elust veedavad kristlikust osaduskonnast väljapool, pole võimelised neid kahte fragmenteerunud maailma — koguduslikku ja profaanset — ühtses tervikus koos hoidma, mille tulemuseks on, et nad ei ela täisväärtuslikku elu. Seepärast kutsub ka Boeve üles traditsionalismi ja kaugeleulatuvat adaptatsiooni asemel uuele dialoogile traditsiooni ja konteksti vahel, milles võetakse tõsiselt nende vahelist erinevust.¹²⁸

Ka Lakeland kritiseerib teoloogiaid, mis jäävad toppama poliitiliste aspektide juures, nagu ka neid, mis jäävad üksnes kogudusekeskseteks. Lakeland põhjendab oma kriitikat mõlemate lähenemisviiside võimetusega mõista kristlikku jüngriksolemist kui “haige planeedi teenimist”. Ta peab eskatoloogiaid, mis eristavad vaimset materiaalsest, “lihtsalt naiivseteks”.¹²⁹ MacLaren lisab, et kristlusel, mille põhiliseks mureks on “individuealseid hingi taevasse aidata”, on kaks puudust, mis on väga modernse mõtteviisi maiguga: isekus ja individualism.¹³⁰ Käesoleva töö autor ei nõustu päriselt MacLareni kriitikaga, sest individuaalsel elumuutusel, igavikulisel perspektiivil ja koguduslikel teoloogiatel on oma oluline koht protestantlike koguduste enesemõistmises, mida ei tohi alahinnata. Pigem võib nõustuda Nigel Wrighti hinnanguga, et “evangelism on kaugelt rohkem kui isiklik päästmine, aga ta pole ka kindlasti vähem kui see.”¹³¹

Samal ajal on Lakelandil ja MacLarenil õigus, kui nad viitavad ohule, et rõhutatult individuaalse ja kogudusekeskse lähenemise puhul võib teoloogia ja kristlik praktika muutuda piiratuks ja kaotada silmist koguduse missiooni selle

¹²⁶ Ton van Prooijen kutsub neid “postliberaalideks”.

¹²⁷ Van Prooijen, 205–206

¹²⁸ Boeve, 7

¹²⁹ Lakeland, 46

¹³⁰ McLaren: 2001, 82

¹³¹ Wright, N, 30

terviklikkuses.¹³² Juhul, kui kristliku koguduse ja kristlaste ülesannet defineerida laiemalt kui üksnes individuaalne päästmine ja kogoduslik radikaalne isoleeritus ja “teistsugusus” neid ümbritsevast maailmast, tuleb võtta tõsiselt ka filosoofi ja ühiskonnateadlase Francis Fukuyama hinnangut, kelle meelest pole konservatiivne usuline ärkamine ja usulisse ortodoksiasse tagasipöördumine võimelised ühiskonda liitma ja selle tõsiseid küsimusi lahendama. Ta leiab, et sellised konservatiivsed püüded pigem kiirendavad juba toimuvat liikumist killustumise ja kõlbluse ahenemise suunas, kuna erinevat liiki fundamentalistid jäävad vaidlema õpetuslike küsimuste üle ega jõua üksmeelele. Ta peab tagasipöördumist usklikkuse juurde leebemas ja detsentraliseeritumas vormis tõenäolisemaks, kus “vastupidiselt olukorrale, kus kogukond kujuneb välja jäiga usu kõrvalnähtusena, hakkavad inimesed usu juurde tulema soovist leida kogukonda.”¹³³ Seda, et uskumine ja kuulumine vahetavad kaasajal kohad (inimesed tahavad enne kuuluda ja alles siis uskuda), on kinnitanud ka mitmed kristlikud autorid.

Eelpoolõeldu pole mõeldud kritiseerima teoloogiaid ja kogoduslikke praktikaid, mis rõhutavad kristlikule traditsioonile olulisi väärtusi. Pigem väljendab eelnev arutelu terviklikuma lähenemise vajadust. Holistlik epistemoloogia on loonud võimaluse ületada lõhe, mis tekkis valgustusaegse mõtteviisi tulemusena modernse paradigma raames konservatiivse ja liberaalse teoloogia vahel, mis valisid teoloogia alguspunktiks kas pühakirja või kogemuse.¹³⁴ Holistlikule mõtteviisile tuginev teoloogia lõimib mõlemad, väites, et “kõik traditsioonid, sealhulgas teoloogilised traditsioonid, on pidevalt jätkuvad üritused hinnata käesolevaid kogemusi formatiivse teksti poolt pakutud visiooni valguses.”¹³⁵ Holistlikku lähenemist teoloogias üldisemalt ja evangelikalismis konkreetselt toetavad oma kirjutistes John Stott, Nigel Wright¹³⁶ ja teised, kes rõhutavad vajadust hoida evangeeliumi kuulutamine ja sotsiaalne aktiivsus tasakaalus, ning näha teoloogia seoseid ühiskondliku kontekstiga.

Kuid mitte ainult postmodernne kultuurimiljö ei mõjuta teoloogilist mõtet. Ka postkristlik kontekst lisab oma mõjutused, eelkõige teoloogia üldise marginaliseerimise näol, sest kristlus ise on ühiskonnas marginaliseerunud. Pluralistlik lähenemine postsekulaarses kontekstis annab aga teoloogiale ka uusi ja senisest mitmekesisemaid vestluspartnereid, mis avab võimaluse vastastikusel dialoogis kristlikku identiteeti rikastada ja süvendada. Ka toob postkristlik miljö sageli erinevad kristlikud konfessioonid üksteisele lähemale ja toetab oikumeenia arengut. Postkommunismi mõju teoloogiale on üsna piiratud, ilmnedes põhiliselt püüdes katkenud teoloogilist traditsiooni taaselustada ja

¹³² Sellest teemast on pikemalt juttu artiklis “Kohtumine “teisega” kui õppimiskogemus”, alajaotuses “Kogudus ja teistsugusus” ja artiklis “Church and Adult Education: a Postmodern Perspective” alajaotuses “Step Three: Community-oriented approach”.

¹³³ Fukuyama, 288

¹³⁴ Grenz, Franke, 4

¹³⁵ Murphy: 2003, 18

¹³⁶ Wright, N, 30

kiriku taotlustes taasleida oma aktiivset rolli ühiskonnas, mis on korraga nii postkommunistlik kui postkristlik. Selle otsingu kiusatuseks on püüd taastada olukord, mis oli enne kommunistlikku režiimi, unustades, et vahepeal on aeg edasi liikunud ja toonud kaasa pöördumatuid muutusi.

Murray rõhutab vajadust teoloogia järele, mis on ristiuse järgses ajastus adekvaatne. Seda väidet võib üldistada postajastu teoloogiale laiemalt. Ta kirjeldab seda teoloogiana, mis on loodud "rohujuure tasandil", mis on osaduskondlik ja doksoloogiline, olles samal ajal aga lõpetamata iseloomuga, rakendatav ja kontekstuaalne.¹³⁷ Murray ei kõnele ainult kõigi kristlaste preestriks olemisest, vaid ka kõigi kristlaste teoloogiks olemisest.¹³⁸ Käesoleva töö seisukohalt on viimane ettepanek, kõigi kristlaste teoloogi-rolli rõhutamine, huvitav väljakutse elukestvate õppimisele.

Kokkuvõtteks. Postajastul võib eristada kahte vastandlikku suunda liikuvaid kogudusliku praktika vastuseid muutuvale kontekstile: kristliku õpetuse lahustumisi ühelt poolt ning eelmodernse ja modernse elemente rõhutavaid suletusele kalduvaid koguduse mudeleid teiselt poolt. Väljakutseks on, kuidas läheneda kristluse ja kitsamalt koguduse missioonile terviklikult, nii et selle tulemuseks oleks nii tähendusrikas keelekasutus kui tugev identiteet. Kuidas siduda omavahel primaarset ja sekundaarset teoloogiat, nii et tulemus oleks rakendatav ja kontekstuaalne, osaduskondlik ja doksoloogiline? Üks viis sellele küsimusele vastata on jätkuva õppimise kaudu. Elukestvas õppes peitub võimalus ületada mõlema vastaka suuna ohud: kinnistada kristlikku õpetust ja identiteeti ning julgustada kogudusi avatusele ümbritseva ühiskonna ja selle vajaduste suhtes.

1.3. Elukestva õppe teooria ja praktika vastus paradigmaatilistele muutustele

Haridussfääri peetakse kiriku ja sõjaväe kõrval üheks ühiskonna konservatiivsemaks alaks, kuid ka arusaamine õppimisest ja õpetamisest allub, kuigi võib-olla mõningase viivitusega, laiematele paradigmaatilistele muutustele ühiskonnas. Järgnevalt vaatleme laiemate paradigmaatiliste muutuste mõju haridusteooriale üldse ning seejärel elukestva õppe teooriale ja praktikale konkreetsemalt.

Postajastu mõjutusi haridusele, nagu teoloogialegi, ei saa kirjeldada ilma eelnevatele perioodidele pilku heitmata.¹³⁹ Modernistlik usk inimloomuse

¹³⁷ Murray, 302

¹³⁸ Murray, 302

¹³⁹ Vaata erinevate haridusparadigmade võrdlust artiklist "Church and Adult Education: a Postmodern Perspective", alateemas "Christian Adult Education in Postmodernity".

võimesse lahendada universumi ees seisvad probleemid tõi kaasa ka suurema rõhuasetuse haridusele kui inimõistuse arendamise vahendile. Lyotardi hinnangul astus haridus koguni religiooni asemele ja püüdis kogu inimkonda emantsipeerida rumalusest, vaesusest, tagurlusest ja despotismist.¹⁴⁰ Paul Hirsti hinnangul moodustas modernse hariduse tuuma teadmise poole püüdlemine teadmise enda pärast.¹⁴¹ Kuna usuti objektiivsesse, reaalsust representeerivasse ja progressile viivasse teadmisse, tähendas haridus naturalismi metanarratiivi järgi ühele kindlale ja õigele teadmisele jõudmist. Tegeldi eelkõige faktidega, mitte tähendustega; empiirilise, mitte hermeneutilisega. Naturalismile vastandus romantismi metanarratiiv, mis tõi hariduses kaasa õppijakeskse lähenemise, milles kesksel kohal olid väärtuse ja moraali küsimused ning hiljem tõusis sellest esile õppijate kogemusmaailmaga arvestav kontseptsioon. Liberalism, mille rõhuasetusteks olid tolerantuse ja vabaduse edendamine, nägi hariduse eesmärgina ühiskonna harmoonilist heaolu. Teadmist ei püüdnud teadmise enda, vaid selle pragmaatilise kasutatavuse pärast.¹⁴²

Postmodernne haridusfilosoofia kritiseerib modernset haridusteooriat, selle võimetuse pärast ühendada kolmest metanarratiivist pärit elemendid: materiaalse maailma faktilisus, romantiseeritud enesemõistmise (*selfhood*) ontoloogia ja liberaalne poliitiline majandus, mille aluseks on teatud sotsiaalne kokkulepe.¹⁴³ Kuid peamine kriitika modernse hariduse vastu on seotud võimu küsimusega. Foucault on üks põhilisi teadmise ja võimu suhtest kirjutavaid postmodernse mõtteviisi esindajaid, kes seob igasuguse teadmise võimuga. Kuna postmodernse hariduse fookus on peamiselt negatiivne ja modernsega vastanduv, tekib küsimus, kas sellel on ka positiivset sisu. Andrew Wright on lootusrikas, näidates, et modernse absoluutsuse-usu ja postmodernse nihilismi umbtäna kõrval on võimalus alandlikuks, küpseks ja reflektiivseks tarkuse poole püüdlemiseks, mis on teostatav kriitilise lähenemise kaudu hariduses.¹⁴⁴

Kriitilise hariduskontseptsiooni juured on Frankfurti koolkonnas,¹⁴⁵ seega pole tegemist üheselt postmodernse nähtusega. Küll on aga kriitilise haridusteooria mõtteviisis ära tunda postmodernseid mõttemudeleid ja -mustreid: usaldamatust võimu suhtes, lokaalset tähendusloomist ja dialoogi rolli. Kriitilise teooria roll postajastu kontekstis on leida teid modernistlikust haridusparadigmast pärit probleemide ületamiseks. Leona English nimetab kolm valdkonda, millele religioosse hariduse üks põhiväljaanne, "Religious

Samas artiklis on pikemalt juttu ka kolme haridusteoreetilise lähenemisnurga omavahelisest seotusest.

¹⁴⁰ Lyotard: 1992, 97

¹⁴¹ Hirst: 1982, 7; tsiteeritud Wright, A: 2004, 129

¹⁴² Wright, A, *ibid*, 133–137

¹⁴³ Wright, A, *ibid*, 142

¹⁴⁴ Wright, A: 2001, 134

¹⁴⁵ Põhjalikult on kriitilise hariduse teemal arutletud artiklis "Longing for a Better World: Toward a Critical Approach of Adult Christian Education".

Education”, on liiga vähe tähelepanu pööranud: kriitiline teooria, post-modernism, -kolonialism, -strukturealism ja feministlikud teooriad.¹⁴⁶ See kinnitab veelkord kriitilise haridusteooria olulisust — või vähemasti vajadust selle panust rohkem analüüsida.

Andrew Wright, üks kriitilise suuna esindajaid religiooniõpetuse teoorias, rõhutab selle lähenemise tunnuseks terviklikumat suhtumist nii teadmisse kui tähendust loovasse inimesse.¹⁴⁷ Ta võtab selle suuna kesksed ideed kokku järgmiselt: “Kriitiline haridusparadigma peab püüdema tõe poole, hoidudes seejuures totalitaarsuse ohust, olles jätkuvalt avatud “teise” horisondile. Samal ajal ei tohi tõe poole püüdlamise protsessi käigus unustada pedagoogilist vastutust isiksusliku ja sotsiaalse arengu ees.”¹⁴⁸ Autori sõnul ei suudeta õppeprotsessis, mis toetub kriitilisele hariduskäsitlusele, päriselt välistada võimu mõju õppeprotsessile. Küll aga püütakse võimu mittesobivat kasutust minimeerida, alustades lokaalse teadmisega ja liikudes universaalsete arusaamade suunas.¹⁴⁹

Kriitilisest haridusest järgmiseks sammuks on holistliku hariduse kontseptsioon, mis on esimesest selgelt mõjutatud.¹⁵⁰ See püüab ületada modernse hariduse fragmenteeritust, ning kriitilise hariduse kombel vältida äärmuslikku ja negatiivset võimukasutust teadmiste edastamisel. Seejuures vastandub holistlik hariduskontseptsioon valgustusaegsele mehaanilisele haridus- ja inimkäsitlusele.¹⁵¹ Kuigi holistliku hariduskäsitluse elemente on esinenud kõikidel ajastutel,¹⁵² on see kui terviklik käsitlus just viimaste aastate jooksul tõusnud haridusfilosoofia teiste suundade kõrvale.¹⁵³ Schreiner ja kaasautorid iseloomustavad Gallegos Navale toetudes holistlikku hariduskontseptsiooni, vastandades seda mehaanilise haridusenägemusega. Nad kasutavad järgmisi märksõnu: 19. sajandi masinametafoor *versus* 21. sajandi võrgustiku-organisatsioonide metafoor, interdistsiplinaarne *versus* transdistsiplinaarne; fragmentaarsed teadmised *versus* integreeritud teadmised; süsteemne *versus* holistlik, mõtle-

¹⁴⁶ English, 68–74. Englishi hinnangul on need olulise mõjuga suunad ajakirja viimase 10 ilmumisaasta jooksul olnud käsitletud igäüks vaid umbes 5% ilmunud artiklites.

¹⁴⁷ Wright, A: 2004, 167

¹⁴⁸ Wright, A, *ibid*, 178

¹⁴⁹ Wright, A, *ibid*, 176

¹⁵⁰ Schreiner, Banev ja Oxley peavad holistliku haridusparadigma eelkäijateks ja mõjutajateks kriitilist ja feministlikku pedagoogikat, konstruktivismi ja transformatiivseid õppimisteooriaid ja globaalhariduse kontseptsiooni, 22.

¹⁵¹ Holistliku hariduskäsitluse iseloomustus on esitatud artiklis “Toward a Holistic View of Theological Education”, alajaotuses “Holistic approach of Education”.

¹⁵² Schreiner et al, 30

¹⁵³ Kirikute Maailmanõukogu alustas 1999.a selleteemalise projektiga, mille üheks tulemuseks on raamat “Holistic Education Resource Book”. Tunnustatuimateks autoriteks holistliku hariduse alal on R. Miller, kelle selleteemaliseks põhiteoseks on 2000.a ilmunud “Caring for New Life. Essays on Holistic Education” ja Scott H. Forbes ning tema raamat “Holistic Education: An Analysis of its ideas and Nature”.

mise areng *versus* terviklik intelligentsuse areng; teaduslik-dogmaatiline *versus* sekulaar-spirituaalne; lihtsustatuse paradigma *versus* keerukuse paradigma; röövellik teadlikkus *versus* ökoloogiline teadlikkus; akadeemilised distsipliinid *versus* probleemikeskne lähenemine.¹⁵⁴

Holistliku hariduskäsitluse võib kokku võtta järgmistesse alakontseptsioonidesse.¹⁵⁵

- Inimene on tervik¹⁵⁶ ja seetõttu võetakse haridusprotsessis tõsiselt nii teadmisi, tundeid kui tegutsemist; Koegeli sõnadega: “Pühendumine kogu õppiija arengule — hoolitseda tema hinge, keha ja mõistuse eest — on holistliku hariduse keskne idee.”¹⁵⁷ Selle tulemusena räägitakse õppimisest kui transformatsioonist, mis hõlmab inimese erinevaid tunnetusvaldkondi.
- Täheenduse loomine toimub suhetes, vastandatuna teadmiste ülekandele.¹⁵⁸ Mitteformaalse hariduse entsüklopeedia iseloomustab: “Holistlik haridus põhineb eeldusel, et iga inimene leiab identiteedi, tähenduse ja elu eesmärgi läbi oma seoste osaduskonnaga, loodusega ja vaimsete väärtustega.”¹⁵⁹ Teoreetilise alusena õppimise kirjeldamisel kasutatakse konstruktivistlikku õppimisteooriat.¹⁶⁰ Selle suuna äärmuslikke vaateid esindab Clive Errickeri väide, et reaalsus on täiesti konstrueeritud sotsiaalsete suhete ja keeleliste konstruktsioonide poolt.¹⁶¹ Errickeri poolt esitatu on “anti-realistlik” haridusteooria näide.
- Teadmised on piiratud ja avatud. Peetakse oluliseks pidevat avatust muutustele ja uuendustele, kriitilist hoiakut. Oluline on erinevate tajumisviiside aktsepteerimine tõeni jõudmisel: ratsionaal-reflektiivse kõrval aktsepteeritakse emotsionaal-intuiitivist.
- Spiritualiteeti võetakse tõsiselt, kuid toetatakse selle integreerivat ja kaasahaaravat, mitte eraldavat rolli õppijate elus. Miller kirjutab: “Holistlik haridus ei püüa trennida lapsi kloostripraktika jaoks. Pigem on see viisiks neid selle maailmaga kõiges selle keerukuses siduda. Holistlikul haridusel on kultuuriline, ajalooline ja poliitiline tähendus.”¹⁶² Holistlik hariduskäsitlus, nagu nimetatud, on mõjutanud ka arusaama oikumeenilisest õppimisest.

¹⁵⁴ Schreiner et al, 23–27

¹⁵⁵ Holistliku hariduse olemust kirjeldab ka artikkel “Toward a Holistic View of Theological Education”.

¹⁵⁶ Siinjuures nimetab Schreiner järgmisi autoreid ja teooriaid: Howard Gardnieri teooria erinevatest intelligentsustest, Golemani teooria emotsionaalsest intelligentsusest ning David Hye ja Rebecca Nye teooria suhetelisest teadmisest, 35–37.

¹⁵⁷ Koegel, 11

¹⁵⁸ Selle suuna põhilisteks esindajateks religioonipedagoogikas on Siebren Miedema ja Willem L Wardekker, kelle teooriat kutsutakse “Transactional approach”.

¹⁵⁹ A Brief introduction to Holistic Education.

<http://www.infed.org/biblio/holisticeducation.htm>, 2 (10.11.2004)

¹⁶⁰ Schreiner, 38

¹⁶¹ Erricker: 2001

¹⁶² Miller: 2001, 6

Samuti toetab see vastutustunde süvendamist maailma suhtes, milles elame.¹⁶³

Postmodernse hariduse positiivseid ja edasiviivaid lahendusi võib lisaks kriitilistele ja holistlikele õppimistestooriatele iseloomustada järgmiste märksõnadega: erinevate horisontide segunemine,¹⁶⁴ mängulisus, jutustuse esiletõus abstraktse õpetamisega võrreldes, emotsiooni olulisus ja teadmiste avatus, st ei eeldata ega soovitaagi lõpetatud teadmisi. Lisaks on postmodernne (formaalne) haridus oluliselt avatum erinevatele interpretatsioonidele ja vähem huvitatud “ühest õigest vastusest”.

Postkristliku ühiskondliku konteksti mõjutused puudutavad eelkõige kristluse kohta üldharidussüsteemis. Olukorras, kus enamik Lääne-Euroopa maid on säilitanud religiooniõpetuse kristliku põhifookuse riigikoolides, on mõnel pool, näiteks Inglismaal, tajutud pluralistliku ühiskonna vajadust laiema religiooniõpetusliku põhja järele. Sealsetes koolides tutvustatakse erinevaid religioone samadel alustel või antakse võimalus valida sekulaarne eetika või maailmavaate õpetus religiooniõpetuse asemel. Paljudes Lääne- ja Põhja-Euroopa riikides on religiooniõpetus konfessionaalne. Riikides, kus postkristlik kombineerub postkommunistlikuga, on erinevaid variante: mõnedes on vähemalt osaliselt suudetud säilitada kommunismiaja eelne, kiriku poolt mõjutatud ja konfessionaalne usuõpetuse õpetamise struktuur, enamikel juhtudel küll valikainena, samal ajal kui teistes, nagu näiteks Eestis, nähakse palju vaeva, et põhjendada religiooniõpetuse mittekonfessionaalset õpetamist koolides.¹⁶⁵ Religiooniõpetuse küsimustega seostub ka usuvabaduse diskussioon, millele sekundeerib liberalismi metanarratiivi, kuid kuna religiooniõpetus on tavaliselt alaealistega seotud teema ja seega muudab usuvabaduse printsiibi hindamise keerukamaks, võib samast printsiibist erinevates maades ja erinevate huvigruppide poolt tuletada peaaegu vastandlikke järeldusi. Teiseks postkristlike mõjutuste tagajärjeks on usualase kirjaoskuse märgatav langus ja seda mitte ainult postkommunistlikes, vaid ka Lääne-Euroopa maades.

Huvitav, kuid peaaegu uurimata teema on postkommunistlik haridusparadigma. Siiski võib üldistades öelda, et kommunistlikku haridust iseloomustas naturalismi paradigma mõju, mis ilmnis tugevas rõhuasetuses reaalteadustele ja mustvalges maailmapildis, milles polnud ruumi erinevatele tõlgendustele. Teadmiste “omaja” ja õpetaja oli selgelt autoriteedi ja võimu esindaja, võim hariduse sisu määrata oli kommunistliku režiimi kui ideloogia määraja kontrolli all, kes üldjuhul ka haridust rahastas. Kuna kristlik maailmapilt erines kommunistliku ideoloogia omast, veel enam, vastandus sellele, ei saanud kristlased tavaliselt õpetajatena töötada. Hariduse eesmärgiks oli kuulekuse saavutamine, seisukohtade nivelleerimine ja mitte mõtlemisoskus. Inimesi

¹⁶³ Schreiner, 46

¹⁶⁴ See mõtteviis pärineb Gadamerilt ja religiooniõpetuses on seda usulise kirjaoskuse edendamise eesmärgil kasutanud Andrew Wright.

¹⁶⁵ Seda temaatikat käsitleb pikemalt Valk, P., 133–153.

valmistati üldjuhul ette üheks ja eluaegseks ametiks, mille juurde kuuluv erialane teadmine muutus suhteliselt vähe.

Postkommunistlik haridusparadigma erineb vastavalt konkreetse riigikontekstile. Mõned ühised jooned on siiski nähtavad. Esiteks, ühiskonnakorralduse kommunistlikust uuskapitalistlikuks muutumise tõttu levib hariduses arusaam “klient on kuningas”. Ja teatavasti tellib klient muusika. Kui kirjeldada olukorda võimu kujundit kasutades, siis vähemalt osaliselt on kontroll hariduse üle läinud õppija või õppija lapsevanema kui kliendi kätte. Mis tähendab, et need koolituse vormid, mis ei lähtu õppija huvidest ja vajadustest, ei suuda jääda konkurentsi tingimustes püsima. Oluliselt on suurenenud koolitajate konkurents ja taseme variatiivsus, kõikudes parateaduslikest kuni kõrgetasemeliste teaduslike koolitusteni. Tegelikult on samasugune muutus toimumas ka teistsuguse ajaloolise taustaga riikides, kuid kuna postkommunistlikus kontekstis on pikki aastakümneid teadlikult pärsitud iseseisvat analüüsivõimet, on inimesed suhteliselt abitud õigeid valikuid tegema. Keerukamaks on muutunud ka hariduse rahastamine. Välja arvatud tasemekoolituse alumised osad (põhikool, keskkool, kutsekool ja järjest vähem ülikool) ja teatud spetsiifilised grupid, maksab hariduse eest üldjuhul sellest huvitatud inimene või organisatsioon. Saab üha selgemaks, et ühelgi töökohal pole võimalik kaua töötada ilma õppimata — muutuvad majanduslik-sotsiaalsed tingimused, areneb teadmine ja lõpuks ka inimene ise ammendab ennast teatud hetkel.

Muutused puudutavad ka eluaegse õppimise teooriat. Juba hulk aega enne eluaegse õppimise kontseptsiooni väljatöötamist ja laiemat populaariseerimist 1970.a UNESCO poolt,¹⁶⁶ märkasid mitmed autorid, teiste hulgas juba Jan Amos Komensky, vajadust distsipliini järele, mis tegeleks täiskasvanute õppimise/õpetamise küsimustega ja mis erineks laste õppimise/õpetamisega seotust. Seda distsipliini hakati hiljem kutsuma andragoogikaks.¹⁶⁷ Andragoogika üheks põhiideeks ongi arusaam laste ja täiskasvanute õppimise erinevusest. Teooria sai toetust arenevast täiskasvanuõppe praktikast. Patricia Cross põhjendab “õppiva ühiskonna” kasvu demograafiliste, sotsiaalsete ja tehnoloogiliste muutustega. Sotsiaalsete muutuste all mõtleb ta üldist haridustaseme tõusu, karjäärisuundumuste muutumist, naiste muutuvat rolli, võrdseid võimalusi õppida ja lisandunud vaba aega.¹⁶⁸ Demograafilistest muutustest on vahest olulisim inimeste koondumine linnadesse ja suurematesse asulatesse, mis hõlbustab ligipääsu õppimisele. Tehnoloogiliste arengute tulemusena on õppimine muutunud kättesaadavaks ka mujal kui suurtes keskustes ja mitmekesistunud on õppimise ja õpetamise vormid. Märnatavalt on kasvanud täiskasvanute koolitajate professionaalsus.¹⁶⁹

¹⁶⁶ Tight, 35

¹⁶⁷ Märja, Lõhmus, Jõgi, 9–10

¹⁶⁸ Cross, 1–28

¹⁶⁹ Nesbit, 276

Andragoogika kui teadusharu edenedes jõuti terviklikuma, eluaegse ehk pidevõppe kontseptsioonini,¹⁷⁰ mille järgi pole põhjust ega vajadust erinevatel eluetappidel toimuva õppimise vahele piiri tõmbamiseks. Seda lähenemist jagab ka Gabriel Moran, kes kirjutab: “Täiskasvanute õppimise teooria peab arvestama inimelu järjepidevuse, varieeruvuse ja keerukusega selle kõigis astmetes alates lapsepõlvest ja läbi täiskasvanuea”.¹⁷¹ Temaga nõustub ka John Elias: “Kuigi võib märgata mõningaid erinevusi laste ja täiskasvanute õppimise vahel, tuleks täiskasvanuharidust alati vaadelda eluaegse õppimise perspektiivis. Liiga kaua on uurijad vaadelnud kas laste või täiskasvanute õppimist ja arengut. Selles lähenemises puudub järjepidevus, mis eksisteerib elu algusest selle lõpuni ja märkab sarnasusi elukaare alguses ja lõpus olevate inimeste vahel”.¹⁷²

Eluaegse õppimise kontseptsiooni filosoofiliseks alusepanijaks peetakse John Dewey’le¹⁷³ lisaks ka Lindemani ja Yeaxlee’d.¹⁷⁴ Eesti elukestva õppe strateegia defineerib mõistet “elukestev õpe” kui kõiki elu jooksul ette võetud õppetegevusi, eesmärgiga parandada oma teadmisi, oskusi ja kompetentsi vastavuses iseenda, kodanikkonna, ühiskonna (sotsiaalse siduvuse) ja /või tööturu vajadustega; milles peamise tähelepanu all on elu jooksul toimuvate õppeprotsesside järjestus.¹⁷⁵ Nii hõlmavad elukestev õpe ja seda toetav kontseptsioon kogu inimese elu, kõiki tema õppetegevusi, olgu need formaalsed või mitteformaalsed;¹⁷⁶ see on suunatud teadmiste, suhtumiste, oskuste või sügavama elumõistmise saavutamisele. Samal ajal mõistetakse, et eluaegne õppimine ei toimu automaatselt, vaid eeldab teatud isiksuseomadusi ja -hoiakuid.¹⁷⁷ Kuigi elukestev õpe haarab perioodi sünnist surmani, keskendutakse sellest rääkides eelkõige täiskasvanueale. Eluaegse õppimise mõtteviis on lähedalt seotud ka inimõiguste küsimustega; seda iseloomustavad väljavõtted Euroopa Elukestva Õppe memorandumis sõnastatud eesmärkidest: “Tagada universaalne ja pidev juurdepääs õppimisele... mis on vajalik aktiivseks osalemiseks teadmispõhises ühiskonnas; tagada kõigile huvitatuile lihtne ligipääs kvaliteetsele informatsioonile ja vajadusel ka nõustamisele; tuua elukestva õppimise võimalused võimalikult lähedale õppuritele nende oma kodu-

¹⁷⁰ Märja et al, 14

¹⁷¹ Moran, 106

¹⁷² Elias, 116

¹⁷³ Cross-Durrant, 94

¹⁷⁴ Tight, 35

¹⁷⁵ Elukestva õppe strateegia.

<http://www.andras.ee/htdocs/gfx/docs/ElukestvaõppeStrateegia>, 34 (12.04.2005)

¹⁷⁶ Rogers, 35

¹⁷⁷ Vaata pikemalt artiklist “Täiskasvanu õppimine” alajaotust “Õppimiseks vajalikud isiksuseomadused ja hoiakud”.

kandis”.¹⁷⁸ Seost õppimise ja inimõiguste vahel on rõhutanud ka Paolo Freire, kellest on saanud kriitilise ja radikaalse haridusparadigma põhiesindaja.¹⁷⁹

Edwards ja Usher seostavad eluaegset õppimist hariduse rolliga postmodernses situatsioonis. Nad eristavad varasemat lähenemist eluaegsele õppele kui primaarselt õpetamisele ja kaasaegset rõhuasetust õppimisele. See muudab, kirjutavad nad, drastiliselt haridusinstituutide rolli, kes ei saa enam väita endal olevat ei autoriteeti ega võimu teadmiste produtseerimise üle.¹⁸⁰ Kogu õppimise fookus muutub. Lyotardi sõnadega muutub keskseks toimivus,¹⁸¹ mis püüab optimeerida majanduslik-sotsiaalse süsteemi tõhusust ja efektiivsust. Kiiresti muutavas ühiskonnas saab “õppimine paindlikkuse tingimuseks ja paindlikkus õppimise tingimuseks.”¹⁸² Sellele lisandub õppimise individuaaliseerumine ja aine valdamise küsitavaks muutumine. Kui modernset õppimist nähti kui lineaarset progressi, siis postmodernne teadmine haakub keeruka ja kiiresti muutuva maailmaga pigem kriitiliselt ja mänguliselt ning on loobunud “aine valdamisest” kui eesmärgist selle saavutamatus tõttu.¹⁸³

Eluaegse õppe kontseptsioon on terviklikum ja kaasahaaravam kui inimelu erinevatesse etappidesse jagav käsitlus. Geoff Taggart seob eluaegse õppe ja holistliku hariduskäsituse, kutsudes üles järgima Dewey veendumust, et tähenduse loomine on võimalik ainult ainult kultuuri ja keele inimestevahelises võrgustikus, mille keskmeks on kommunikatsioon.¹⁸⁴ See omakorda kinnitab holistliku lähenemise, postmodernse mõtteviisi ja eluaegse õppe kontseptsiooni kokkukuuluvust.

Postajastu mõjutusi haridusparadigmadele kokku võttes võib üldistades öelda, et fookus on liikunud teadmiste edastamiselt tähenduse loomisele, fragmenteeritud inim- ja õppimiskäsitlusest terviklikkuse suunas, teadmise ja hariduse kui iseväärtuste juurest nende nägemiseni teenivas-pragmaatilises rollis, haridusest kui võimu vahendist hariduse kui edu ja toimetuleku vahendi poole, teadmistest kui põhilisest maailmatajumise viisist ka tunnete tõsiseltvõtmise suunas ning tõsisest ja faktikesksest õppeviisist mängulise ja narratiivse suunas. Liikumine terviklikkuse suunas ilmneb ka eluaegse õppimise kontseptsiooni levikus, milles ollakse loobunud lootusest kunagi mõnda ainet täielikult vallata ja püsitakse avatuna uutele teadmistele. Õppimist nähakse laiemalt kui formaalharidussüsteemis toimuva õpetamise tagajärge — õppija võtab vastutuse õppimaks oma elukonteksti erinevatest kogemustest. Õppimine pole enam eliidi eesõigus, vaid kõigi inimeste võimalus kohaneda kiiresti muutuva maailmaga.

¹⁷⁸ Elukestva õppe strateegia.

<http://www.andras.ee/htdocs/gfx/docs/ElukestvaõppeStrateegia> (12.04.2005)

¹⁷⁹ Freire põhiteoseks peetakse tema 1970.a ilmunud raamatut “Pedagogy of the Oppressed”, kuid samu ideid edastab ta ka mitmetes teistes oma kirjutistes.

¹⁸⁰ Edwards, Usher, 276

¹⁸¹ inglise keeles *performativity*.

¹⁸² Edwards, Usher, 279

¹⁸³ Edwards, Usher, 282

¹⁸⁴ Taggart, 22

Kokkuvõte: Paradigmaatiliste muutuste väljakutsed elukestva õppe mõistmisele ja praktikale protestantliku koguduse kontekstis

Käesolevas peatükis käsitleti paradigmaatilisi muutusi ühiskonnas kolme “post”-eesliitega kaudu: postmodernne, postkristlik ja postkommunistlik ning vaadeldi nende mõju teoloogiale ja haridusele. Need arengud mõjutavad ka Eestit. Paradigmaatiliste nihete üheks kaasnähtuseks on elukestva õppe rõhutamine. Vajaduse tajumine elukestva õppe järele kasvab välja muutuvatest mõttemudelitest, mis omakorda on seotud muutuva elukontekstiga. Kuid elukestev õpe ei teostu automaatselt inimeste ja koguduste elus. Õppimiseks peavad olema loodud sobivad tingimused.¹⁸⁵

Peatüki materjalide põhjal sõnastatakse viis väljakutset, mida kontekstuaalsed muutused elukestva õppe toimumisele esitavad. Nendele väljakutsetele vastamine loob ühe võimaliku raamistiku eesti protestantlike koguduste kontekstis toimuvale eluaegsele õppele. Selle raamistiku abil püüab töö autor luua eeldused eluaegse õppimise toimumisele ja tähendusrikkale rollile nii üksikinimeste, koguduste kui laiema ühiskonna elus. Need viis väljakutset on järgmised:

1. Relevantne usuline osaduskond ja personaalne tähendusloomine

Postmodernse kultuurimiljöö tulemusena suureneb inimeste usaldamatus universaalsete seletuste vastu ja seda eriti siis, kui need on võimuga seotud. Tolerantsus teistsuguse suhtes on saanud vaieldamatuks väärtuseks ühiskonnas. Eeldatakse, et igaühel on õigus oma vaateid ja arusaamu konstrueerida. Ometi ei kujune kellegi väärtused ja maailmapilt vaakumis. Võistleva tarbijalikkuse metanarratiivis saavad inimestele enese identifitseerimisviisideks muuhulgas erinevad brändid, mida omatakse, muusikastiilid, mida kuulatakse ja vaba aja veetmise viisid.

Suur hulk inimesi aga ei rahuldu sellise maailma ja iseenda seletamisega. Rahulolematuse põhjuseks võivad olla elusündmused ja kogemused, mis seavad küsimuse alla inimese senise maailmamõistmise. Lisaks on kasvanud huvi spirituaalsete teemade vastu. Kuna tähenduslikku teadmist on võimatu luua üksi ja vaakumis, otsivad inimesed grupe ja osaduskondi, mis aitaks neid teadmise loomisel. Kristlik kirik võib olla potentsiaalselt üheks selliseks osaduskonnaks, kuigi postkristlikus ja postkonfessionaalses miljöös ei otsita kuulumise võimalust alati traditsioonilistest kristlikest kogudustest. Sellel on mitmeid põhjuseid, mis peituvad ajaloolises taustas, mõtteviisi muutuses, mis viib modernselt paradigmat postmodernsele, samuti inimeste teadmatuses ja huvi puuduses kiriku vastu. Igal

¹⁸⁵ Vaata kirjeldust õppimise toimumise eeldustest artiklist “Täiskasvanu õppimine”.

juhul viitab tendents otsida elu sügavaid tähendusi mujalt kui kristlikest osaduskondadest, kiriku mitterelevantsusele oma sõnumi edastamisel.¹⁸⁶ Nii tekib dilemma: kristlikul kirikul on pakkuda sisulist maailmanägemise viisi, milles inimene võib leida vastuseid tema jaoks olulistele transtsendentaalsetele küsimustele, aga nende hulk, kes seda kirikust otsivad, on imeväike. Selle põhjal võib postajastu esimese väljakutse olla relevantsete usuliste osaduskondade kujundamine, mis ei paku inimestele valmis vastuseid, vaid aitavad neil endil leida tähendust ja selgust Jumala, maailma ja iseenda kohta.

2. Avatud kristlik õpetus

Jätkates esimese väljakutse tonaalsuses, tuleb lisada, et relevantsuses ei tohi kaduma minna autentsus. Erinevusi ja isiklikku tähendusloomist tunnustades ei tohi kristlik õpetus kaotada oma autentset identiteeti. Arusaamaga teadmiste ja tõe kontekstuaalsest ja keelelisest määratletusest kaasneb derridalik üleskutse pidevale dekonstruktsioonile, avatusele ja Teistsuguse häälele. Kuidas vastab sellele kristlik osaduskond? Postkommunistlik ja postkristlik usu marginaliseerumine ühiskonnas, mille tagajärjeks on muuhulgas usuline kirjaoskamatus ja eneseloodud spiritualiteet, eeldab selgelt defineeritud kristliku sõnumi tuuma. Selles olukorras muutub keskseks küsimus, kuidas aidata inimestel konstrueerida kristlikku identiteeti nii, et see ei lahustuks kõigis neis mõjutustes ega kaotaks oma kesket trinitaarset ja osaduskondlikku tuuma, mis teeb kristluse narratiivi eriliseks kõigi teiste narratiivide seas. Samal ajal on oluline, et viis, kuidas kristlust interpreteeritakse, püsiks avatuna uutele arusaamadele ja säilitaks aupaklikkuse Jumala saladuse ees.

3. Terviklik lähenemine inimese elule

Inimeste elukeskkondade eristumine ja usu taandumine privaatsfääri esitab küsimuse, milline on kristlaseks olemise roll tänapäeva ühiskonnas. Kas see puudutab ainult vaimset maailma ja pühapäeva, ainult hinge ja selle “päästmist”? Kuidas siduda omavahel tähendusrikkaks tervikuks kristlikku narratiivi ja pluralistlikku maailma, sümboolselt väljendades: pühapäeva ja argipäeva? Kuidas aidata inimestel elada nii, et nende “pühapäevased” usulised veendumused muudavad nende ja nende kaaslaste elu “argipäevadel”? Kuidas saavutada olukord, kus kristlased postkommunistlikus ühiskonnas suudavad ületada majanduslik-sotsiaalseid lõhesid, individualismi ja tarbijalikkuse, ning olla koostöökuultuuri edendajateks oma töökohtadel? Neile küsimustele vastuste otsimine tähendaks kolmandat väljakutset — aidata inimesi siduda oma elu tähendusrikkamateks tervikuteks, milles on tasakaalustatud pinges erinevad elukeskkonnad ja rollid.

¹⁸⁶ Sellest, millised on eestlaste ootused kiriku suhtes, on juttu teises peatükis.

4. Dialoogi edendamine

Nagu nimetatud, on postajastu mõtteviis avatud teistsugusele ja marginaliseeritule ning suhteliselt skeptiline võimu, suurte institutsioonide ja autoriteetide suhtes. Seepärast ei saa ei õppimine ega teoloogia 'tegemine' koguduslikus kontekstis olla ainult vaimuliku ega koguduse juhtkonna, vaid kõigi inimeste võimalus. Just igapäevane, argine ja eluga läbipõimunud dialoog nn tavaliste inimeste vahel on see, mis aitab kristlusel relevantset ja mõistetavalt kõnelda laiemas ühiskonnas. Veel enam, see aitab kristlikul kogudusel ja sellega seotud inimestel leida viise tähendusrikkaks teenimiseks ja annab võimaluse jagada oma "lugu".

Kuid dialoogil, erinevate seisukohtade kuuldavõtmisel ja avatud arutelul on määrav roll ka õppimissituatsioonides, nii formaalsetes kui mitteformaalsetes. Kaasaegsete õppimisteooriate valgel suureneb õppija kaasamisega märgatavalt õppimise tõhusus võrreldes rõhutatult õpetaja-kesksete meetoditega ja "ühe ja lõpliku" seisukoha esitamisega. See on tõeliseks väljakutseks traditsioonilisele kiriklikule mõtteviisile, mis on tavapäraselt esitanud ühte vaieldamatut viisi kristlust tõlgendada (ehkki tõlgendused võivad ajajoonel muutuda) ja teinud seda autoriteedi positsioonilt. Teadmine on olnud võimu, või pehmemalt öeldes, autoriteedi vahendiks kristlikus koguduses kaua aega, aga eluaegne õppimine eeldab ja võimaldab kõigi inimeste kaasamist dialoogi ja ühisesse tähenduslooomisse. Dialoogi edendamine üksikinimeste, koguduste, eri konfessioonide ja laiemas ühiskonnas on neljandaks suureks väljakutseks.

5. Arengu toetamine küpsuse suunas

Kahtlev mõtteviis lõpetatud lahenduste suhtes ja kontekst, kus need lõpetatud lahendused harva toimivad, väärtustab eluaegset õppimist. Inimestel ja osaduskondadel on tendents klammerduda tuttava ja turvalise külge ja see võib saada takistuseks õppimisele. Kuid küpsus ei ilmne teiste poolt defineeritud identiteedis, hāgusas eneseloodud spiritualiteedis, fragmenteeritud rollides ega oma seisukoha ainuvõimalikuks pidamises. Pigem tähendab küpsuse poole püüdlemine pidevat liikumist eelmisele neljale väljakutsele vastamise suunas: isiklikult läbitunnetatud tähendusloomine, selge kristlik identiteet, terviklik elukäsitus ja dialoogivõimelisus erinevate 'teistega'. Selline küpsus on pigem protsess kui tulemus, kuid selle kaasnähtuseks on inimese võime elada terviklikku elu, mis pole tähendusrikas mitte ainult talle endale, vaid ka teistele inimestele. Nii on viimaseks väljakutseks toetada inimeste arengut küpsuse ja tarkuse suunas, mille tulemuseks on tugevam kristlik identiteet, samuti suurem avatus ja hoolivus kaasinimeste suhtes.

II. Empiiriline osa: Eesti konteksti uurimistulemused ja nende seos laiemate paradigmaatiliste muutustega

Sissejuhatus

Selleks, et teha soovitusi elukestva õppe kontseptsiooniks, ei piisa laiemate paradigmaatiliste ja tihti väga üldiste tendentside tundmisest. Igal kontekstil on oma eripära, nii ka Eestil. Järgnevalt analüüsitakse elukestva õppe seisukohalt relevantseid Eestis teostatud empiirilisi uuringuid. Uurimistulemused eristatakse teemagruppide kaupa, analüüsides eestlaste suhtumist usku: kirikusse kuulumist, usulisi praktikaid, usu sisu ja arusaama kiriku rollist. Eraldi vaadeldakse eetilisi arusaamu ja väärtushinnanguid ja nende varieeruvust. Viimane selle peatüki teema käsitleb suhtumist õppimisse, seda eriti kiriku piires.

Käesolevas peatükis toetutakse põhiliselt järgmistele uuringutele, millele edaspidi lühendite abil viidatakse:

- Rahvaloenduse andmed 2000 (RL);
- Elust, usust ja usuelust 1995, 2000 (EUUE)¹⁸⁷;
- Eesti elanike suhtumisest religiooni 2002 (EESR)¹⁸⁸;
- Moraal ja väärtushinnangud Eestis, 2003 (MVH)¹⁸⁹.

Kaks uuringut viidi läbi käesoleva töö autori poolt.

- Arengupsühholoogia usuline kontekst 2004 (AUK).

Uuring viidi läbi 2004. a kevadel töö autori juhendamisel kahe tudengite grupi poolt suulise intervjuu vormis. Küsitluse üldesmärgiks oli vaadelda

¹⁸⁷ Uurimus viidi läbi Eesti Kirikute Nõukogu, Eesti Evangeelse Alliansi ja Eesti Piibliseltsi tellimisel kahes etapis: 1994–95 ja 2000. a. Esimeses etapis kirja teel saadetud ankeedile vastas 914 tavaelanikku, 1006 koguduste liiget, 353 vaimulikku, lisaks 637 mitte-eestlast. Teises etapis tagastas elanikkonna registrist juhuvaliku alusel saadetud ankeedid 1092 inimest, kellest 421 olid muulased. Andmed selle uurimuse kohta pärinevad materjalist “Religioonisotsioloogilise küsitluse Elust, usust ja usuelust II. Pressikonverentsi abimaterjal”.

¹⁸⁸ Kilemit ja Nõmmik (2004) kirjeldavad 2002. a 1003 inimesega läbi viidud intervjuude tulemusi, milles küsimusele “Mida tähendab religioon teie jaoks isiklikult?” vastas 768 inimest. Ülejäänud küsimusele ei vastanud.

¹⁸⁹ Uurimuse “Moraal ja väärtushinnangud Eestis” tellis Eesti Kirikute Nõukogu firmalt Saar-Poll ja see viidi läbi septembris 2003. a. Suulise intervjuu vormis küsitleti 1011 inimest vanuses 15–74 aastat. Respondendid valiti proportsionaalse juhuvalimi meetodil kogu Eesti elanikkonnast. Uurimus puudutab järgmisi valdkondi: eluga rahulolu, perekond, abielu ja seksuaaleetika, suhtumine teistsugustesse, inimelu pühadus, suhtumine sõltuvusainetesse, töö ja vaba aeg, ausus, ühiskondlikud küsimused, usklikkus ja suhtumine religiooni. Selle küsitluse tulemusi kajastavad andmed on võetud nii Saar-Poolilt saadad ja Eesti Kirikute Nõukogu loal kasutatud materjalidest kui ka Kalmer Marimaa käsikirjalisest raamatust “Moraal ja väärtushinnangud Eestis 21. sajandi lävepakul”.

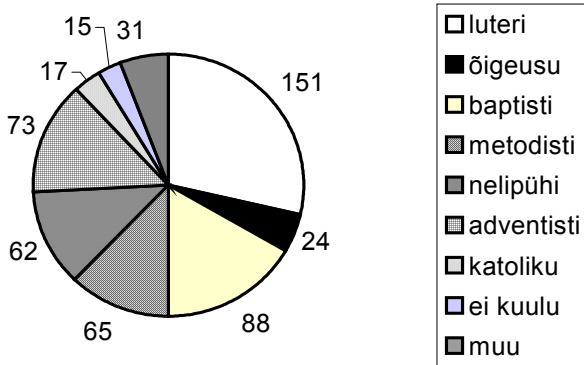
vanuse lõikes, kuidas muutub inimeste arusaam Piiblist, kirikust, Jumalast, surmajärgsest elust, samuti nende palvetamise praktika, juhul kui see oli olemas. Vastanuid oli kokku 185, vanuses 6–87. Mehi oli vastanute seas 65, naisi 123. Inimesed jaotusid nelja enam-vähem võrdsesse vanusegruppi: 43 inimest vanuses 6–11, 45 vanuses 12–18, 50 vanuses 19–40 ja 47 vanuses 41 ja vanemad. Vastanute keskmine vanus oli 27,25. Küsitluse eesmärgiks oli, et vastanute seas oleks pool kogudusega seotud inimesi ja teine pool kogudusega mitteseotuid. Tegelikuses muutus selle vahe tegemine keerukaks, sest osa oli olnud varem kirikuga seotud, aga enam mitte, osa, eriti lapsed ja noored osalesid kiriku üritustel, aga polnud liikmed jne. 9 vastanud puhul polnud suhe kirikuga teada (tunnus “?”), 81-l suhe puudus (tunnus “ei”), 58 olid kiriku liikmed (tunnus “jah”) ja 37 puhul oli suhe keerukama loomuga (tunnus “niijanaa”-“NN”).

- EKN-I koguduseliikmete uuring 2004–2005 (EKNKLU).

See uuring viidi autori juhtimisel läbi 2004. a teisel poolel põhiliselt Eesti Kirikute Nõukogusse kuuluvate protestantlike koguduste liikmete seas (luterlased, baptistid, metodistid, adventistid, nelipühilased), kellele lisandusid väikesed grupid Eesti apostelliku õigeusu kiriku, katoliku kiriku ja muude koguduste liikmeid ning väike grupp neid, kes kuhugi kogudusse ei kuulunud. Küsitlus saadeti inimestele elektronposti teel või jagati käsitsi (enamiku väikestes linnades ja maakohdades elavate ning vanemate vastanute puhul), samuti oli sellele võimalik vastata Eesti Evangeelse Alliansi koduleheküljel (kusjuures küsitlustele viitav link saadeti kirikute ja koguduste liitude listidesse). Uurimuse tulemusi töödeldi 2005. a kevadel Exceli programmi abil. Enamikes selles töös esitatud tabelites on andmete selgema esitamise huvides saanud viiest vastusevariandist kolm: “täiesti nõus” ja “pigem nõus” on koondatud vastusevariandi alla “nõus”, “ei oska öelda” on jäänud muutmata ja “ei ole nõus” alla on haaratud kaks varianti: “pigem mitte nõus” ja “ei ole üldse nõus”. Tavaliselt on eraldi välja toodud ka küsimusele vastamata jätnute hulk.

Küsitluse läbiviimist planeeriti nii, et küsitletuid oleks nii erinevatest vanusegruppidest, erinevatest asulaliikidest ja erinevatest konfessioonidest. Küsitletud (n=526) jagunesid kogudusliku kuuluvuse järgi nelja suuremasse protestantlikku kirikusse ja koguduste liitu: Eesti Evangeelsesesse Luterlikku Kirikusse, Eesti Metodisti Kirikusse, Eesti Kristlikku Nelipühi Kirikusse ja Eesti Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Koguduste Liitu. Lisaks oli vastanuid neljas väiksemas grupis. Need kuulusid kas Rooma-Katoliku Kirikusse, Eesti Apostlik-Õigeusu Kirikusse või erinevatesse üksikkogudustesse (katogooria all “muud”), kusjuures viimases rühmas olid põhiliselt esindatud erinevad uued ja Eesti Kirikute Nõukoguga mitteliitunud vabakogudused. Viimane, seitsmes grupp koosnes inimestest, kes ei kuulunud hetkel ühtegi kogudusse, aga olid siiski motiveeritud küsimustikku täitma. Vastanud jagunesid kirikliku kuuluvuse, vanuse, elukoha ja hariduse järgi järgmiselt:

Millisesse kirikusse te kuulute?



Joonis 1. Vastanute kuulumine kirikusse (vastanute arv).

Tabel 1. Vastanute jaotumine vanuse, elukoha ja hariduse kaupa (vastanute arv).

Vanus		Elukoht		Haridus	
Teadmata	4	Teadmata	4	Teadmata	4
16–25	91	Tallinnas	232	Algharidus	47
26–35	153	Mõnes teises suuremas linnas	109	Keskharidus	72
36–50	130	Väikelinnas või alevis	117	Kesk-eri haridus	104
51–65	86	Maal	45	Kõrgharidus omandamisel	86
66–...	62	Väljaspool Eestit	19	Kõrgharidus	179
				Teaduskraad	34
Kokku	526		526		526

Järgnev peatükk toetub erinevatele uuringutele, mis on enamuses läbi viidud viimase viie aasta jooksul. Autori poolt kahe viimase aasta jooksul läbi viidud uurimused kannavad selles peatükis põhiraskust, kuid sõltuvalt teemast kasutatakse ja kombineeritakse ka teiste autorite tulemusi. Uurimuste abil kirjeldatakse Eesti elanike suhtumist usku, väärtushinnanguid ja suhtumist õppimisse.

2.1. Suhtumine usku

Postkristlikus ajastus ei pruugi suhtumine usku väljendada automaatselt suhtumist kristlusesse. Siiski tunnistab Eestis elavatest 15 a ja vanematest inimestest 2000. a rahvaloenduse (RL) põhjal¹⁹⁰ end ühe kindla religiooni pooldajaiks 29% ja kirikusse kuulumise statistikast¹⁹¹ võib järeldada, et suurele osale tähendab see kindel religioon kristlust. Samal ajal väljendavad RL tulemused, et 34% peavad end usu suhtes ükskõikseteks, mis kinnitab ühiskonna tugevalt sekulaarset iseloomu ja usuliste küsimuste marginaliseerumist. Selle kinnituseks on ka viimane kolmandik küsitletutest, kellest moodustavad 15,8% need, kes ei oska, ja 8,7% need, kes ei soovi küsimusele religioossete eelistuste kohta vastata, ning 6,7%, kes deklareerivad end ateistideks.¹⁹² Järgnevatest tabelitest ilmneb religiooni suhtumise erinevus alagruppide kaupa:

Tabel 2. Rahvastiku suhtumine religiooni vanuse järgi.¹⁹³

	Kokku	15–24	25–39	40–54	55–64	65–74	75 või vane- mad	Vanus tead- mata
Kokku	1121582	198420	280392	280263	156909	130307	74850	441
Kindlat usku tunnistav	29	17	20	25	33	51	65	16
Usu suhtes ükskõikne	34	37	38	36	35	26	17	15
Ateist	6	6	7	7	6	5	3	2
Ei oska vastata	15	18	16	15	13	10	7	7
Ei soovi vastata	8	10	10	8	7	5	4	3
Suhtumine religiooni teadmata	8	13	9	8	6	4	4	56

¹⁹⁰ 2000. a rahva ja eluruumide loendus, 2002

¹⁹¹ Vaata alajaotust “kuulumine kirikusse”.

¹⁹² RL, www.stat.ee/2000. aasta rahva ja eluruumide loendus/Statistika andmebaas/USK/Rahvastik religiooni suhtumise, usu ja vanuse järgi (15.04.2005)

¹⁹³ RL, www.stat.ee/2000. aasta rahva ja eluruumide loendus/Statistika andmebaas/USK/Rahvastik religiooni suhtumise, usu ja vanuse järgi (15.04.2005)

Tabel 3. Rahvastiku suhtumine religiooni soo järgi.¹⁹⁴

	Kokku vastanuid	%	Vastanud mehi	%	Vastanud naisi	%
Kokku	1121582	100	504379	100	617203	100
Kindlat usku tunnistav	327832	29	110496	22	217336	35
Usu suhtes ükskõikne	381911	34	189806	38	192105	31
Ateist	68547	6	40314	8	28233	5
Ei oska vastata	163304	15	71698	14	91606	15
Ei soovi vastata	89691	8	42256	8	47435	8
Suhtumine religiooni teadmata	90297	8	49809	10	40488	7

Nendest kahest tabelist ilmneb, et kindlat usku tunnistavad vanemad inimesed rohkem kui nooremad, naised rohkem kui mehed. Sarnastele tulemustele jõuavad ka Kilemit ja Nõmmik,¹⁹⁵ kes otsisid EESR uurimuses vastust küsimusele “Mida tähendab religioon teie jaoks isiklikult?” Kuna nende uuringus küsitud küsimus puudutas isiklikku suhet religiooniga, pole tulemused rahvaloenduse (RL) andmetega täpselt võrreldavad. Küll aga sarnanesid RL ja EESR uuringu tulemused nende inimeste kohta, kellel puudus isiklik suhe religiooniga või kes väljendasid iroonilist või negatiivset suhtumist — neid oli ligikaudu kolmandik vastanutest. EESR uurimuses olid viimatinimetatud grupi vastajad peamiselt nooremad kui 24 a ja seda suhtumist esines vähesel määral ka 55 a ja vanemate seas. Naistel oli meestest ja mitte-eestlastel eestlastest selgelt positiivsem suhtumine religiooni.¹⁹⁶ 23% küsitletutest, rohkem mehed kui naised, rohkem eestlased kui mitte-eestlased ja eelkõige 15–24 aastased, ei osanud või ei tahtnud esitatud küsimusele vastata. See viitab religiooni suhtumise privaatsele iseloomule.

Suhtumist kristlusesse uuriti ka Saar-Polli 2003. a läbiviidud uurimuses.¹⁹⁷ Selle andmetel olid 60% küsitletuist kristluse suhtes sõbralikult meelestatud, 27% jäid ükskõikseteks, 4% olid skeptiliselt ja 1% vaenulikult meelestatud. Ülejäänud valisid vastusevariandi “muu” või ei osanud öelda. Sõbralikult olid meelestatud 67% naistest ja 52% meestest, 73% mitte-eestlastest ja 53% eestlastest. Seejuures olid ükskõiksemad pigem mehed kui naised ja pigem eestlased kui mitte-eestlased. Samal ajal, rõhutas Marimaa, ei tähenda sõbralik suhtumine veel ükskõiksuse vastandit, sest vaid 16% sõbralikult meelestatud

¹⁹⁴ RL, www.stat.ee/2000. aasta rahva ja eluruumide loendus/Statistika andmebaas/USK/Rahvastik religiooni suhtumise, usu ja vanuse järgi (15.04.2005)

¹⁹⁵ EESR, Kilemit, Nõmmik, 11, 26.

¹⁹⁶ Kilemit, Nõmmik, 32–33

¹⁹⁷ Vaata pikemat MVH kirjeldust peatüki algusest.

60%-st inimestest on aktiivsed kirikuskäijad.¹⁹⁸ Elukestva õppimise seisukohalt on huvitav tendents, et hariduse kasvuga tõuseb nende osakaal, kes on kristluse suhtes sõbralikult meelestatud ja väheneb nende osa, keda kristlus jätab ükskõikseks.¹⁹⁹ Eelnevast võib järeldada, et haridusega kasvab inimeste tolerantsus, kuid mitte tingimata usklikkus.

Samas uurimuses (MVH) küsiti religiooni tähtsust inimestele. Kõigist teistest võimalustest (perekond, töö, lähedane inimene ja sõbrad, poliitika ja religioon) väärtustati religiooni kõige vähem — ainult 5% vastanutest pidas seda enda jaoks oluliseks.²⁰⁰ Marimaa hindab toimunud liikumisi, kirjutades, et kõigis postsotsialistlikes maades on 1990. ja 1999. aastat võrreldes religiooni osatähtsus tõusnud, kuid Eestis on tõus olnud kõige väiksem — +3%.²⁰¹ Religiooni pidas tähtsaks või väga tähtsaks 22%. Neid, kes MVH andmetel vastasid, et religioon ei ole üldse tähtis, oli 36%, ja neid, kes seda mitte eriti tähtsaks ei pidanud, 39%. 4% ei osanud oma hinnangut väljendada. Religiooni tähtsustamist vanusegruppide kaupa vaadeldes on näha religiooni tähtsuse suurenemist koos vanuse lisandumisega. Ainsaks erandiks oli väike vahe vanusegruppide 20–29 ja 30–39 vahel.

Teisalt iseloomustab suhtumist kristlusesse veel kaks selle uurimuse (MVH) küsimust selle kohta, kas ja kuidas kristlus muudab inimest moraalselt või vaimselt.²⁰²

Tabel 4. Vastused küsimusele “Kas teie arvates kristlus muudab inimese moraalselt...” (%)

Paremaks	46
Halvemaks	2
Ei mõjuta inimese moraali peaaegu üldse	29
Raske öelda	23

Tabel 5. Vastused küsimusele “Kas teie arvates kristlus muudab inimese vaimselt...” (%)

Tugevamaks	45
Nõrgemaks	24
Ei mõjuta inimese vaimset arengut peaaegu üldse	5
Raske öelda	26

¹⁹⁸ Marimaa, 10.5

¹⁹⁹ Marimaa, 10.5

²⁰⁰ Marimaa, 10.1

²⁰¹ Marimaa, 10.1

²⁰² Marimaa, 10.5

Esitatud küsimuste tulemusi vanusegruppide kaupa vaadates ilmnes, et 15–19a olid kristluse positiivse mõju osas kõige skeptilisemad, esimesele küsimusele vastates uskus 4% (erinedes keskmisest 2%-st kõige enam), et kristlus muudab inimese moraalselt halvemaks. Iga järgneva vanusekümneni seas on märgata väikest liikumist positiivsema suhtumise suunas, kusjuures väheneb nende vastajate hulk, kes arvasid, et kristlus ei mõjuta inimest, teeb ta halvemaks või kes lihtsalt ei osanud vastata.²⁰³ Kas nende 24% vastajate taga, kes usuvad, et kristlus muudab inimese vaimselt nõrgemaks, on tegemist kommunismiaja ateistliku propaganda järelmõjuga? See seletus ei aita mõista 15–19a kõige negatiivsemat suhtumist. Võib-olla tasub vastust otsida noore põlvkonna erinevas elunägemises võrreldes kiriku õpetusega?

Eestlaste suhtumise usku võib võtta kokku järgnevate üldistustena:

- Umbes kolmandik Eesti elanikest on usu suhtes ükskõiksed;
- Umbes kolmandik ei oska või ei taha oma suhet usuga sõnastada või iseloomustavad ennast ateistidena;
- Suhteliselt väike protsent (maksimaalselt 5%) on usu suhtes skeptilised, vaenulikud või negatiivsed;
- Mida noorema põlvkonnaga on tegu, seda skeptilisem ja negatiivsem on suhtumine kristlusesse;
- Naised on usu suhtes soosivamad kui mehed, mitte-eestlased soosivamad kui eestlased.

Kuna käesoleva töö põhifookuseks ei ole eestlaste usklikkuse kirjeldamine, vaid Eesti protestantlike koguduste jaoks sobiva elukestva õppe mudeli visandamine, ei peatuta pikemalt nende nähtuste võimalike põhjuste analüüsil.²⁰⁴ Küll aga püütakse neid andmeid ja eeltoodud üldistusi arvesse võtta elukestva õppe kontseptsiooni sõnastamisel. Kirikusse kuulujate ning ennast kristlusega kitsamalt ja usuga laiemalt identifitseerivate inimeste konkreetsem iseloomustus on esitatud järgmises alajaotuses.

2.1.1. Kuulumine kirikusse

Kirikusse kuulumist on raske hinnata, sest erinevate kirikute kriteeriumid kuulujate arvutamiseks on erinevad. Järgnevalt võrreldakse Eesti kirikute ja koguduste liitude liikmeskonda 2000. a alguse seisuga²⁰⁵ ja RL tulemusi kindlat usku tunnistavate inimeste kohta.²⁰⁶

²⁰³ Marimaa, *ibid*

²⁰⁴ Analüütiliselt ja interpreteerivalt on sellele teemale lähenenud Kilemit ja Nõmmik.

²⁰⁵ http://www.sisemin.gov.ee/atp/failid/statistika_31_1_12.1999.pdf, Au, Ringvee, 139–140

²⁰⁶ RL, [www.stat.ee/2000. aasta rahva ja eluruumide loendus/Statistika andmebaas/USK/Rahvastik religiooni suhtumise, usu ja vanuse järgi](http://www.stat.ee/2000.aasta.rahva.ja.eluruumide.loendus/Statistika.andmebaas/USK/Rahvastik.religiooni.suhtumise.usu.ja.vanuse.jargi) (15.04.2005)

Tabel 6. Kirikute ja koguduste liitude liikmete loetelu seisuga 01.01.2000. a (vastanute arv).

Nimi	Liikmed
Eesti Apostlik-Õigeusu Kirik	18 000
Eesti Evangeelne Luterlik Kirik	177 233
Eesti Kristlik Nelipühi Kirik	ca 3500
Eesti Karismaatiline Episkopaalkirik	302
Eesti Metodisti Kirik	1880
Rooma-Katoliku Kirik	3500
Uusapostlik Kirik Eestis	2086
Eesti Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Koguduste Liit	ca 6092
Eesti Evangeeliumi Kristlaste Nelipühilaste Koguduste Liit	700
Eesti Jehoova Tunnistajate Koguduste Liit	3846
Eesti Kristlike Vabakoguduste Liit	1000
Eesti Vanausuliste Koguduste Liit	5000
Eesti Täisevangeelsete Koguduste Liit	ca 800
Seitsmenda Päeva Adventistide Eesti Liit	1868
Taarausuliste ja Maausuliste Maavalla Koda	ca 200
Kokku:	ca 226007

Tabel 7. Kindlat usku tunnistavate 15-aastaste ja vanemate Eesti elanike arv ning osakaal usu küsimusele vastanuist 2000. aasta rahvaloendusel.

	Vastanute arv	Protsent vastanutest
Luterlane	152237	14,8
Õigeusklik ²⁰⁷	143554	13,9
Baptist	6009	0,6
Katoliiklane	5745	0,5
Jehoovatunnistaja	3823	0,4
Nelipühilane	2648	0,3
Vanausuline	2515	0,2
Adventist	1561	0,2
Metodist	1455	0,1
Muslim/moslem	1387	0,1
Eristamata kristlane	1266	0,1
Taara- ja maausuline	1058	0,1
Muu usk	2684	0,3
Usk teadmata	1890 ²⁰⁸	0,2
Kindlat usku tunnistav	327832	31,8

²⁰⁷ Ennast õigeusklikuks pidavate inimeste hulka kuuluvad nii Eesti Apostlik-Õigeusu kui Moskva Patriarhaadi Eesti Õigeusu Kiriku liikmed, kuid 2000.a alguseks polnud Vene Õigeusu Kirik Eestis eraldi registreeritud, mistõttu puudub see eraldiseisvana ka esimesest tabelist.

²⁰⁸ 1890 inimest pidas end mingit usku tunnistavaks, kuid ei märkinud seejärel oma usku, kommentaar Plaadilt, 583.

Kuigi toodud andmed on praeguseks mõnevõrra vananenud, on nende plussiks, et need on pärit samast ajahetkest. Kirikute ja koguduste liitude liikmeskond²⁰⁹ 2000. a seisuga on umbes 100 000 võrra väiksem kindlat usku tunnustavatest inimestest, on sellel loogiline seletus. Vahe on umbes sama suur kui Moskva Patriarhaadi Eesti Õigeusu Kiriku liikmeskond, keda sel hetkel registreeritud kirikute hulgas ei olnud. Ilmo Au²¹⁰ siseministeriumi usuasjade talitusest hindab 2000. a saadud suulise informatsiooni põhjal nende liikmeskonda umbes 100 000–150 000, kuid lisab, et ühe preestri teate kohaselt ei pea õigeusu kirik oma liikmeskonna üle kirjalikku arvestust, vaid annab hinnangulise suurusjärgu. Selle põhjal on Eesti kaks kõige suuremat konfessiooni Eesti Evangeelne Luterlik Kirik ja Moskva Patriarhaadi Eesti Õigeusu Kirik, kes praeguseks on registreeritud ja ka Eesti Kirikute Nõukogu liikmes-organisatsioon.

Kahe eelneva tabeli võrdlus näitab, mitmeid seoseid esimeses peatükis esile toodud laiemate paradigmaatiliste muutustega. Esiteks, mitte-institutsioonilisele religioossusele viitab suhteliselt suur 'eristamata kristlaste' hulk — 1266 inimest. Teiseks teooriaosaga haakuvaks tulemuseks on teadmata usuga inimeste osakaal. Võib järeldada, et nende inimeste konfessionaalne, ja veel enam — religioosne, kuuluvus ei ole täpselt määratletav, mistõttu nende hulka võivad kuuluda ka nn eneseloodud spiritualiteediga inimesed, kelle usk on (ilmselt mitte teadlikult) konstrueeritud erinevate usuliste liikumiste elementidest. Viimase grupi inimeste usuliste veendumuste värvigammas, võib oletada, on suur hulk *New Age*'i varjundeid. Selle oletuse võib teha näiteks vaadates Eesti ajakirjanduses ilmutavat.

Kolmas huvitav aspekt nende kahe tabeli juures on suhe ametliku konfessioonide liikmete arvu ja nende inimeste hulga vahel, kes ennast sellesse konfessiooni kuuluvaks peavad. Näiteks Eesti Evangeelse Luterliku Kiriku liikmeskond on 177 233, luterlasteks peab ennast 152 237 inimest ja tegelik liikmeannetajate hulk on (liikmeannetajaid peetakse luterlikus kirikus täisõiguslikeks liikmeteks) 2000. a²¹¹ seisuga 47092 inimest. Inimeste subjektiivset arvamust vaadates on õigeusklikke Eestis peaaegu sama palju kui luterlasi.²¹² Selle hinnangu taga võib lisaks usulisele kuuluvusele aimata ka rahvusliku identiteedi küsimust. Samal ajal hindab Rooma-Katoliku kirik oma liikmeid ligi 3500-le, aga koguni 5745 inimest peab ennast katoliiklaseks. Veelgi silmatorkavam vahe on Taarausulistele ja Maausuliste Maavalla Koja liikmete ja ennast taarausulisteks pidavate inimeste vahel: vastavalt 200 ja 1058 inimest. Suhteliselt

²⁰⁹ Erinevate üksikkoguduste liikmeskond, k.a Eesti Islami Kogudus jääb Au ja Ringvee poolt esitatud andmete järgi 3000 piirimaile. Seisuga 1.01.2004 olid Eesti Kirikute Nõukogu liikmeskirikute liikmete numbrid vaid veidi 2000. a alguse seisust muutunud. Vahest kõige suurem oli muutus Eesti Kristlikus Nelipühi Kirikus liikmeskonnas: ca 3500-lt ca 4225-le.

²¹⁰ Andmed saadud E-maili teel, 24.05.2005.

²¹¹ www.eel.ee/tab_annetajad, (12.05.2005)

²¹² Vaata selleletemalist diskussiooni ka Plaat, 584 jj.

sarnased on kahe tabeli andmed baptistide, jehoovatunnistajate ja metodistide puhul, veidi rohkem erinevad need adventistide ja nelipühilaste puhul (viimased võivad kuuluda esimeses tabelis esitatud erinevatesse kirikutesse ja koguduste liitudesse). Kirikute endi statistika ja inimeste endi poolt määratletud usulise kuuluvuse võrdlus lubab aimata erinevatesse konfessioonidesse kuulujate identiteedi tugevust.

Märkimist väärrib, et 90 297 ehk 8,1% täiskasvanud Eesti elanikest jättis küsimusele “Milline on teie suhe religiooni (usku)?”²¹³, vastamata. See viitab religiooni ja usu privatiseerumisele, kus inimesed ei pea vajalikuks oma isiklikke usulisi tõekspidamisi avalikustada. Nendele lisanduv 15,8% ei oska küsimusele religioossete eelistuste kohta vastata,²¹⁴ mis vähemalt osaliselt viitab ükskõiksusele religiooni suhtes, religioossete küsimuste mitteküsimisele nende elu sfääridesse ja ilmselt ka, nagu eelpool öeldud, usulisele kirjaoskamatusel — inimestel pole informatsiooni, mille seast valida, ega “keelt”, mille abil oma suhet usuga sõnastada.

Marimaa analüüsib MVH uuringu tulemusi,²¹⁵ vaadates uuritavate kogudusse kuulumist vanuseastmete lõikes. Mida noorema vanusegrupiga oli tegu, seda väiksem protsent küsitletutest kogudusse kuulus: 15–19-aastastest 9%, 20–29 a ja 30–39 a 20%, 40–49 a 26%, 50–59 a 28% ja 60–74 a 38%.

Kirikusse kuulumisega seotud andmeid Eestis kokku võttes võib öelda, et:

- Registreeritud kiriku liikmeskond hõlmab Eesti elanikest umbkaudu 16%.
- RL andmete järgi on suhteliselt suur hulk inimesi (umbes 3000), kes jäävad kategooriatesse “eristamata kristlane” ja “usk teadmata”. Kui esimesed viitavad postkonfessionaalsusele, siis teiste seas on ilmselt suhteliselt suur grupp enese poolt konstrueeritud spiritualiteediga inimesi.
- Kiriku liikmeskonna arvutamise viisid varieeruvad konfessiooniti oluliselt, nii nagu ka kiriku liikmete ja ennast konkreetse konfessiooniga seostavate inimeste kokkulangevus või erinevus.
- Suhteliselt suur hulk eestlasi (8%) ei taha vastata küsimusele oma usulisuse kohta, mis on märk religioosse sfääri privatiseerumisest inimeste maailmamõistmises ja tõenäoliselt ka usualasest teadmatusest. Viimast kinnitab ligi 16% inimesi, kes ei osanud küsimusele vastata.
- MVH tulemuste järgi suureneb koos vanusega kirikusse kuulujate protsent, kasvades selle uurimuse andmetel puhul 9%-lt (15–19 a) 38 %-le (60–74 a).

²¹³ Plaat, 581

²¹⁴ Petti, 287

²¹⁵ Marimaa, 10.4

2.1.2. Usulised praktikad

Kiriklikust kuuluvusest informatiivsem on inimeste usuliste praktikate analüüs. Järgnevalt käsitletakse ainult kristliku usu praktiseerimisega seotut. Liimani hinnangul peetakse usklikkust käsitletavates uurimustes kõige paremateks usklikkuse ja usu tähtsuse näitajateks enda usklikuks pidamist, palvetamise sagedust ja usku Jumalasse.²¹⁶ Käesolevas alajaotuses pööratakse tähelepanu ka jumalateenistusel osalemisele ja Piibli lugemisele, kui veel kahele olulisele usulisele praktikale.

Tabel 8. Usklikkus Eestis aastail 1995 ja 2000 (%).

Peab end	1995	2000
– usklikuks	16	20
– mitteusklikuks	78	73
– veendunud ateistiks	1,6	1,9
Võtab osa jumalateenistustest		
– vähemalt kord kuus	8	10
– harvem	62	57
– üldse mitte	32	33
Palvetab		
– sageli	17	21
– harva	39	38
– üldse mitte	44	41
Kuulub kirikusse	19	24

Ruudi Leinus²¹⁷ seletab²¹⁸ uskllike protsendi tõusu mitte-eestlaste usklikkuse lisandumisega. Samuti selgub tabelis toodud andmetest, et neist, kes ennast usklikuks peavad, käib vähemalt kord kuus kirikus vaid 50%. Samal ajal on sageli palvetajaid veidi rohkem kui usklikke ja kui neile lisada ka harvem palvetajad, siis ilmneb, et ka mitteusklikud (ja võib-olla ka osad ateistid) palvetavad. Vastanute kuulumine kirikusse²¹⁹ (vastavalt 19 ja 24%) on sagedasem kui nende hulk, kes ennast usklikuks peavad (16 ja 20%). Järelikult ei kattu inimeste usuline praktika ega kirikusse kuulumine täiesti nende usklikuks olemisega.

²¹⁶ Liiman, 67

²¹⁷ Leinus, 51

²¹⁸ Tabelites esitatud tulemused on pärit EUUE uurimusest, 1995 (n=1551) ja 2000 (n=1092).

²¹⁹ Nendes andmetes polnud esile toodud, millistesse kirikutesse täpselt inimesed kuulusid.

MVH andmetel võtab pea iga nädal jumalateenistusest osa 3% eestimaalastest, vähemalt korra kuus 7%, mõne korra aastas 19% ja veel harvemini 21%. 46% ei osale jumalateenistusel mitte kunagi.²²⁰ Andmed pole küll päriselt sarnased EUUE omadega, aga jaotusgrupid on võrreldavad. Võrreldes teiste maade aktiivsete kirikuskäijatega, jääb Eesti Venemaa ja Rootsi kõrval 32-st Euroopa riigist koostatud nimistus viimaste hulka.²²¹ Mida vanem inimene, seda aktiivsem kirikuskäija. Üks 31-aastane skeptikute põlvkonna esindaja põhjendab seda tendentsi järgmiselt: “Noored on kiriku suhtes skeptilised, sest nad saavad aru, et Jumal pole kirikus. Seal on inimesed, kes tahavad oma Jumalat paremini tundma õppida, aga õpivad väga vaevaliselt.” Küsimuse peale: “Kus siis Jumal on?”, vastas ta: “Jumal on kõikjal.”²²² Naised käivad kirikus tihedamini kui mehed, mitte-eestlased tihedamini kui eestlased, linnas osaletakse jumalateenistustel enam kui maal.²²³ Erinevad autorid²²⁴ nendivad, et katoliikliku enamusega maades on kirikuskäimine tavaliselt sagedasem kui teistes, näiteks protestantliku enamusega riikides. Eesti vähese kirikukülastamise üheks põhjuseks on kahtlemata valdavalt protestantlik usuline traditsioon, mis on pigem individuaalse kui kollektiivse iseloomuga ja rõhutab iga uskliku isiklikku suhet Jumalaga. Usukogukond on sellises traditsioonis sekundaarne. Samal ajal on vähese kiriku külastatuse peamiseks põhjuseks siiski ühiskonna üldine sekulariseerumine ja postkristlikud tendentsid inimeste mõtlemises.

MVH tulemused²²⁵ palvetamise aktiivsuse kohta näitasid, et 8% vastanutest palvetab iga päev, 5% mõned korrad nädalas, 6% mõned korrad kuus, 7% mõned korrad aastas, 8% veel harvem ja 59 % mitte kunagi. 7% ei osanud öelda. Võrreldes kahte uurimust tuleb tõdeda, et pole täpselt teada, mida mõeldi sageli ja mida harva palvetamise all EUUE uurimuses. Küll on aga MVH andmetel üldse mitte palvetajaid rohkem. Marimaa hinnangul jäävad ka palvetamise küsimuses eestlased Euroopa riikidega võrreldes koos tšehhidega viimasele kohale — vähemalt kord kuus palvetab 19% uurimuses küsitletud eestimaalastest. Kahe eelnevaga suhtestub kolmas, spetsiifilisema valimiga EKNKLU uurimus. Usuliste praktikate kohta vastati järgmiselt.

²²⁰ Marimaa, 10.3

²²¹ Marimaa, 10.3

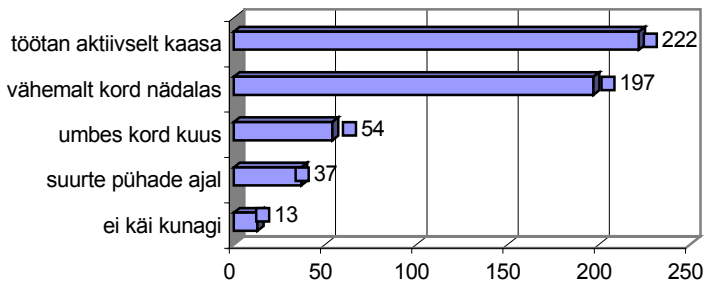
²²² Kirjavahetus MSN-is, 23.05.2005

²²³ Marimaa, 10.3

²²⁴ Liiman, Marimaa

²²⁵ MVH andmed Marimaa, 10.4

Kui tihti käite kirikus?

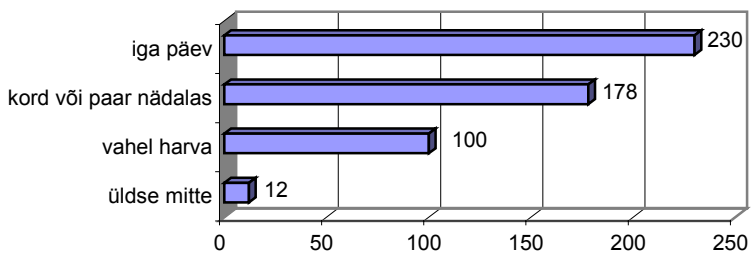


Joonis 2. Vastused küsimusele “Kui tihti käite kirikus?” (vastanute arv).

Tabel 9. Kirikus käimise sagedus vastavalt kiriklikule kuuluvusele (%).

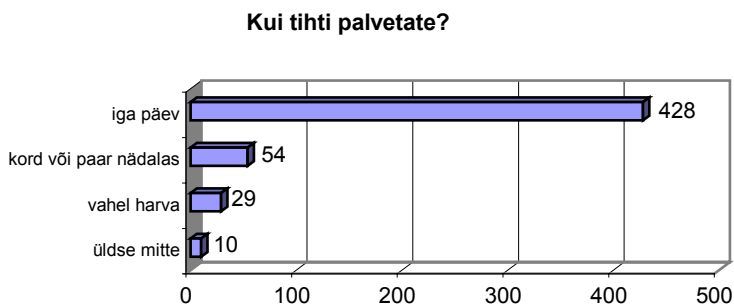
	Luteri	Bap- tisti	Meto- disti	Neli- pühi	Adven- tisti	Ei kuulu	Orto- doksi ²²⁶	Kato- liku
Ei käi kunagi või suurte pühade ajal	20	5	2	0	3	73	5	6
Umbes korra kuus	18	3	6	7	4	7	30	18
Vähemalt kord nädalas, töötavad aktiivselt kaasa	62	92	92	94	93	20	65	76

Kas loete Piiblit?



Joonis 3. Vastused küsimusele “Kas loete Piiblit?” (vastanute arv).

²²⁶ Viimase kolme grupi — kirikusse mittekuulujate, ortodokside ja katoliiklaste valimid olid väikesed ja seetõttu ei ole need sobivad üldistamiseks.



Joonis 4. Vastused küsimusele “Kui tihti palvetate?” (vastanute arv).

EKNKLU andmed on saadud valdavalt kristlike koguduste liikmetelt.²²⁷ Tulemused näitavad, et enamik liikmeid osalevad vähem või rohkem aktiivselt jumalateenistustel (vt Tabel 10). Vabakirikute liikmete tihe jumalateenistuse külastamine (vt Tabel 11.) tuleneb vähemalt osaliselt tugevast rõhuasetusest osadusele. Inglismaal läbiviidud uuringust²²⁸ ilmneb, et seal käib iga nädal kirikus 95% katoliiklasi, 90% metodiste, 86% reformeeritud kiriku liikmeid ja 70% anglikaane. Inglismaa uuringu metoodika oli aga teistsugune — küsitlus viidi läbi kirikutes kohapeal, mis tähendab, et võimalust kirikus mitte käia ja siiski küsitlust täita praktiliselt polnud.

EKNKLU tulemused näitavad ka, et palvetatakse tihedamini (vt Tabel 13) kui loetakse Piiblit (vt Tabel 12), kuigi umbes 80% loeb Piiblit vähemalt korra nädalas ja neist suurem osa iga päev. Igapäevaseid palvetajaid oli 428, st 81%. Inglismaa uurimuse järgi oli igapäevaseid palvetajaid 60–70%, igapäevased piiblitlugejaid 32% metodisti, 23% reformeeritud kiriku liikmete, 20% anglikaanide ja 6% katoliiklaste seas. EKNKLU andmetel oli igapäevaste piiblitlugejate protsent keskmiselt 41.

Kaudsemalt iseloomustab usulisi praktikaid ka EKNKLU küsimus: Millest saate elu toetust ja abi? Vastused kajastuvad järgmises tabelis:

²²⁷ Kuna küsitlusele vastamine oli vabatahtlik ja nõudis aega, eeldas see inimeste motiveeritust. Neil juhtudel kui küsitlust jaotati käest-kätte metoodika abil, eeldas see ka, et inimene pidi vähemalt sel korral olema jumalateenistusel või muul kogunemisel, kus ta selle sai. Mis tähendab, et andmete kogumise metoodika võis osaliselt mõjutada tulemusi. Enamik adventistide ja metodistide küsitlusi on kogutud käest-kätte meetodiga, metodistid, abptistide ja luterlaste puhul vastati enam-vähem võrdselt nii paberi- kui internetiversioonile.

²²⁸ Francis, 166. Uurimus viidi läbi 3-astmelise küsimustikuna, milles uuriti uskumusi, väärtusi ja suhtumisi. Kokku saadi tagasi 409 täidetud ankeeti.

Tabel 10. Vastused küsimusele “Millest saate elus toetust ja abi?” (%).

Millest saate elus toetust ja abi?	ei ole nõus	ei oska öelda	nõus	ei vastanud
Jumalateenistusel osalemisest	7	5	84	5
Jutluste kuulamisest jumalateenistusel	7	5	83	5
Erinevatest koguduse korraldatud koolitustest	17	27	46	10
Kristliku raadio saadetest	22	17	56	5
Piibli- ja palvegruppidest	13	15	65	7
Vestlusest teiste kristlastega	4	7	83	6
Vestlusest mittekristlike sõpradega	24	21	47	8
Vaimuliku kirjanduse lugemisest	5	8	82	5
Omaette Piibli lugemisest	3	5	89	4
Omaette palvetamisest	1	2	93	4
Kogemusest, et olen teistele vajalik	2	9	83	6

Suhteliselt vähem nõustutakse, et abi ja toetust saadakse koguduse korraldatud koolitustest, kristliku raadio saadetest, vestlustest mittekristlike sõpradega ning piibli- ja palvegruppidest. Fakt, et suur hulk inimesi kas ei nõustu või ei oska nende toetava rolli kohta vastata, võib viidata kas võimaluse või tahtmise puudusele. Kolmas, väheusutavam variant on, et inimesed on küll proovinud, kuid pole saanud toetust ja abi. Eraldi märkimist väärib mittekristlike sõpradega vestlemise küsimus — kas suur hulk “ei oska öelda” vastuseid ei viita sellele, et neil vastanutel pole mittekristlikke sõpru, kellega nad tähendusrikkalt suhtlevad? Et tegu pole põhimõtteliselt mittesuhtlevate või üksildaste inimestega, ilmneb vastustest, mida on antud küsimuse kohta suhtlemisel teiste kristlastega (vt Tabel 24.). Siit ilmneb, et “kahe maailma” — kristlaste ja mittekristlaste vahelt jookseb protestantlike kristlaste jaoks küllalt selge joon. Sellise eraldatuse tagajärjel on oht, et kristlased sulguvad oma maailma ega ole avatud väljapoolt tulevatele positiivsetele mõjutustele. Lisaks vähendab piiratud suhtlemine kristlaste võimalusi tähendusrikkalt selles maailmas suhelda ja midagi selle maailma jaoks ära teha.

Huvitav on, et suur hulk vastanuist leiab toetust omaette palvetamisest ja Piibli lugemisest, samuti jumalateenistusel osalemisest ja jutluste kuulamisest. Inimesed peavad ka oluliseks kogemust, et nad on teistele vajalikud.

Eesti laiema elanikkonna ja protestantlike koguduste liikmete usuliste praktikate kohta võib teha järgmisi üldistusi:

- Tavaelanikkonnas ennast usklikuks pidavate inimeste hulk on umbes poole suurem kui vähemalt kord kuus kirikus käivate inimeste hulk, samas kui palvetajaid on rohkem kui usklikke.
- MVH tulemuste järgi on eestlased võrreldes teiste Euroopa riikide elanikega ühed väheaktiivsemad kirikuskäijad ja palvetajad.

- EKNKLU tulemused näitavad vastanud protestantlike koguduste liikmete suurt usulist aktiivsust, mis ilmneb vastanute (rohkem kui 90%) igapäevases kiriku külastamises (ainult luterlaste sagedus on 62%), igapäevases palvetamises (81% puhul, kusjuures harva palvetab ainult 5,5% vastanutest. Arvestamist väärib, et vastanute hulgas on ka väike grupp kirikusse mitte kuuluvaid inimesi). Usulist aktiivsust iseloomustab ka tihe piiblit lugemine (80% vastanud loeb vähemalt korra nädalas), kuid Piibli lugemise sagedus on väiksem kui palvetamise sagedus. Tuleb aga arvestada, et selle küsitluse valimi tõttu on tulemused ehk usu praktiseerimise sageduselt paremad kui saavutataks teiste meetoditega, näiteks juhuvalimiga koguduste liikmeskonnast.
- Usu praktiseerimine sõltub muuhulgas ka konfessioonist,²²⁹ millesse kuulatakse. Nii näiteks rõhutatakse Eesti evangeelsetes vabakirikutes suhteliselt rohkem aktiivse jumalateenistusel osalemise vajadust ja võimalikult tihedat viibimist kristlikus osaduskonnas. Samal ajal on aktiivse kristlaste osaduse rõhutamisel ka varjupool — kristlased kalduvad selekteerima oma mõttekaid sotsiaalseid suhteid ja põhiliselt suhtlema teiste kristlastega. See rõhutab elukeskkondade fragmenteeritust ja vähendab võimalust sisulisteks suheteks väljaspool kogudust, milles inimesed oma elu ja usku jagada ja üheskoos õppida saavad.
- Eelnevale toetudes võib öelda, et kuigi Eesti keskmise elanikkonna aktiivsus usuliste praktikate teostamisel on üks Euroopa väiksemaid, on EKNKLU uurimusele vastanud Eesti protestantlike koguduste liikmed aktiivsed usu praktiseerijad, kellele on oluline nii kirikuskäimine, palvetamine kui Piibli lugemine, nii üksinda kui koos teistega.

2.1.3. Usu sisu

Eesti elanike uskumuste sisu on enamuses uuritud pinnapealselt. Detailsem ja sügavam uuring viidi EKNKLU raames.²³⁰ Eelnevalt peatutakse üldisematel, siis detailsemal uuringul. Raigo Liiman kirjeldab kahte usu sisu uurimust. Esimene, “World Values Survey” viidi Eestis läbi 1991. a.²³¹ Sama uurimust teostati kahel korral (1991. ja 1999.a) Tšehhi Vabariigis.²³²

²²⁹ Seda toetab ka Liiman, 65.

²³⁰ Vaata täpsemalt küsitluse kirjeldust peatüki sissejuhatausest.

²³¹ Liiman, 54

²³² Tabelid pärinevad Jan Spousta kokkuvõtvast kirjutisest “Nabozenska typologie.”

Tabel 11. Eestis elavate eestlaste ja venelaste ning Tšehhi elanike uskumine Jumalasse World Values Survey järgi (%).

	Eestlased (1991)	Venelased (1991)	Tšehhid (1991)	Tšehhid (1999)
Uskumine isikuliselt Jumalasse	6	8	12	7
Uskumine Jumalasse kui hinge või vaimu	56	48	38	50
Kahtlemine Jumala olemasolus	26	22	27	21
Jumalasse mitteuskumine	12	21	23	22

Kahjuks ei korratud Eestis sama uurimust 1999. a, mistõttu pole võimalik mõlema maa muutusi võrrelda. Küll aga võib öelda, et tšehhide 1999. a tulemused on lähedased eestlaste 1991. a tulemustega, välja arvatud tšehhide suhteliselt suurem mitteuskujate hulk. Väga väike protsent isikuliselt Jumalasse uskujaid võib Eesti 1991. a ja Tšehhi 1999. a andmetes olla seletatav inimeste erinevate interpretatsioonidega sellest, mida “isikuline Jumal” tähendab. Kuna esimene ja teine vastusevariant ei välista üksteist, aga valida sai vaid ühe, võisid inimesed valida teise, nende jaoks olulisema variandi, kirjeldamaks Jumala vaimset olekut.

Teiseks esitab Liiman 1998. a tehtud uuringu (n=997), mille tulemused leiduvad järgmises tabelis:

Tabel 12. Kristlikesse ja mittekristlikesse nähtustesse uskujad (%).

	Jumalasse	Jeesu- sesse	Surma- järgsesse ellu	Taevasse	Astr- loogiasse	Uuesti- sündi maa peal
Usub	50	36	26	20	45	27
Ei usu	32	44	51	58	38	52
Ei oska öelda	18	20	23	22	17	21

Esitatud andmeid (Tabel 16) analüüsid ütleb Liiman,²³³ et need, kes pidasid end usklikeks, ei uskunud astroloogiasse. Need, kes uskusid elu peale surma, uskusid ka taevast või taassündi maa peal. Teises, 1998. a uurimuses ei täpsustata, millise Jumala mõistmisega on tegemist. Jeesusesse uskumine, kelle näol oli tegemist konkreetse isikuga, võib olla ka nende vastajate valik, kes usuvad Jeesuse ajaloolisust, kuid mitte jumalikkust.

MVH küsitles samuti inimeste uskumusi. Tulemused olid järgmised. Usuti:²³⁴

²³³ Liiman, 50–51

²³⁴ Tabel adapteeritud Marimaalt, 10.6

Tabel 13. Vastused küsimusele “Kas te usute...?” (%).

	Eesti keskmine
Inimhinge olemasolu	63
Mingi erilise “energia” või “kosmilise võimu” olemasolu	49
Sensitiivide abil tervenemist	34
Inimese sünnihetke ja koha põhjal koostatud astroloogilisi “isikukaarte”	32
Eksistentsi pärast surma	31
UFO-sid	29
Isikulise Jumala olemasolu	28
Palve abil tervenemist	27
Horoskoope	27
Re-inkarnatsiooni	23
Maagiat	23
Paradiisi (taeva) olemasolu	20
Põrgu olemasolu	19
Ei usu ühtegi teooriat	13

28% vastanutest uskus isikulise Jumala olemasolu, mis on palju hulk kui World Values Survey tulemus (6%) ja viitab viimases küsimustikus vastava küsimuse ebakorrektsel esitamisele. MVH tulemus, mis ei välista Jumala isikulist ja vaimset olekut samal ajal, on palju lähedasem teistele sarnastele uurimistulemustele.²³⁵ Ometi pole 28% isikulisest Jumalasse uskujaid kuigi suur protsent, kui arvestada, et see on väiksem kui astroloogilistesse isikukaartidesse või UFO-desse uskujate hulk ja on peaaegu sama kui horoskoopidesse uskujate hulk. Märkimisväärne tulemus on suur protsent inimhinge olemasolu uskujaid, kuigi, nagu Marimaa märgib, usub vaid 46% sellele jaatavalt vastuist surmajärgset elu.²³⁶ See statistika kirjeldab Eesti ühiskonna postkristlikku, kuid spirituaalset ja seega postsekulaarset iseloomu. Spirituaalse variatiivsuse traditsioonilise kristliku lähenemisega võrreldes on ülaloodud tabelis hästi näha.

Nüüd on aeg vaadata, millesse usuvad Eesti protestantlike kirikute liikmed, kes vastasid EKNKLU uuringu küsimustikele.

²³⁵ Võrdle kasvõi kiriku liikmete protsendiga Eesti elanikkonnast.

²³⁶ Marimaa, 10.6

Tabel 14. Vastused küsimusele “Mida te usute?” (%).

Mida te usute?	ei ole nõus	ei oska õelda	nõus	ei vastanud
Usun kolmainust Jumalat, kogu universumi Loojat	1	1	96	2
Usun kõrgemate jõudude olemasolu	18	12	59	11
Usun saatust ja ettemääratust	47	19	25	10
Usun Pühasse Vaimusse	1	3	93	4
Usun Jeesuse neitsistsündi	3	5	89	3
Usun Jeesuse füüsilisse/kehalisse ülestõusmisesse	4	5	87	4
Usun elu peale surma	6	4	86	4
Taevas on reaalne koht	7	9	78	5
Põrgu on reaalne koht	18	13	63	6
Kristlus on ainus õige religioon	13	10	74	4

Tabel 15. Vastused küsimusele “Mida te arvate Piiblist?” (%).

Mida te arvate Piiblist?	ei ole nõus	ei oska õelda	nõus	ei vastanud
Piibli tekst on ilma ühegi veata	28	19	46	7
Jumal inspireeris Piibli kirjutajaid, kuid ei dikteerinud Piibli teksti	5	11	79	5
Jumal kõneleb Piibli kaudu, aga selle tekstid vajavad tõlgendamist	5	6	84	5
Piibel on püha raamat	1	3	94	2
Jumal tegi maailma kuue 24-tunnise päevaga	36	24	35	5
Jeesus kõndis päriselt vee peal	2	9	84	5
Jeesus tervendas pidalitõbiseid	1	5	91	4
Piibli on asju, mida ma ei mõista	3	7	86	4

Tabel 16. Vastused küsimustele “Millised on teie usulised kogemused?” (%).

Millised on teie usulised kogemused?	ei ole nõus	ei oska õelda	nõus	ei vastanud
Olen kogenud usulist pöördumist	8	9	80	4
Tunnen kokkukuuluvust oma uskkonna kristlastega	6	9	80	5
Tunnen osadust kristlastega teistest uskkondadest	8	15	70	7
Tunnen osadust erinevate religioonide esindajatega	53	24	15	7

Ülaltoodud tulemuste põhjal võib järeldada, et Eesti protestantlike koguduste liikmeskond on õpetuslikult suhteliselt ühtne ja konservatiivne: 96% usub kolmainust Jumalat ja loojat; 93% usub Püha Vaimu; Jeesuse elu üleloomulikud aspektid — neitsistsünd ja füüsiline ülestõusmine — leiavad nõustumist 87–89%. Samuti suhtutakse suure respektiga Piiblisse — peaaegu kõik peavad seda pühaks raamatuks ja 84% usub, et Jumal kõneleb Piibli kaudu. Kui ligi pooled usuvad Piibli teksti veatusse, siis mitte kõik neist ei usu verbaalinspiratsiooni — Piibli teksti dikteerimisse Jumala poolt. Ilmselt on siinkohal tegemist hulga vastajatele keerukate teoloogiliste küsimustega, millele viitab ka suur protsent “ei oska öelda”-vastuseid. Teisteks seletusteks on, et need pole inimestele olulised küsimused või et nad arutlevad nende üle, kuid pole selguseni jõudnud. Suhteliselt väike osa, veerand vastajatest nõustub kreatsioonismi uskumusega, mis väidab, et Jumal tegi maailma kuue 24-tunnise päevaga. Ka sellele küsimusele antud “ei oska öelda” vastuste suurt osakaalu (24%) võib erinevalt tõlgendada. Uskujate hulka taevasse ja põrgusse kui reaalsesse kohtadesse võib huumoriga kommenteerida, öeldes, et praegu on hea aeg surra — rohkem inimesi usub taevasse kui põrgusse konkreetse kohana.

Nii võib öelda, et küsitlusele vastanud on teoloogiliselt konservatiivsed kristlased, kellest ainult osa jagab äärmuslikke ja tänapäeval fundamentaalteoloogiaga seostatavaid seisukohti. Ülekaalukas õpetuslik konservatiivsus ja ühtsus postkristlikus maailmas kõneleb kogudusliku õpetuse efektiivsusest vähemalt vastanute seas. Samal ajal võib küsida, kui hästi suudab mõtteviis, mis peab ülekaalukalt kristlust ainsaks õigeks religiooniks, astuda mõttekasse dialoogi “teistsuguste” seisukohtadega? Kas ei piira see hoopis koguduse liikmete võimet aktsepteerida ka teistsuguseid viise uskuda ja maailma näha? Ühise dialoogini jõudmisel on teatud avatus vältimatu. Õpetuslik ühtsus võib olla ka märgiks usulise autoriteedi asumisest inimesest väljaspool ja seega piirata kristliku sõnumi läbitunnetatud ja mõistetavat jagamist usuliselt kirjaoskamatus keskkonnas. Ja lõpuks — konservatiivsus võib saada, kuigi ei pea, takistuseks avatuse ja õppimise teel.²³⁷

Võrreldes neid tulemusi kahe teise uuringuga, saame järgmised andmed:

Tabel 17. Erinevate uurimuste tulemuste võrdlus inimeste uskumuste kohta (%).

	EKNKLU	MVH	Liiman, 1998
Usk isikuliselt Jumalasse	96	28	50 ²³⁸
Usk surmajärgsesse ellu	86	31	26
Usk taevasse ²³⁹	78	20	20
Usk põrgusse	63	19	–

²³⁷ Vaata õppimistakistuste põhjuste kohta artiklist “Supporting Christian Lifelong Learning”.

²³⁸ See tulemus erineb nii oluliselt, kuna küsiti lihtsalt Jumalasse uskumist, ilma eesliiteta “isikuline”.

²³⁹ Kui EKNKLU puhul küsiti, kas taevas ja põrgu on reaalsed paigad, siis ülejäänud kahe uurimuse puhul küsiti lihtsalt, kas inimesed usuvad nende olemasolusse.

Viimane aspekt EKNKLU uuringust, millele selles osas keskendutakse, on kristluse ja kristlaste suhe teiste konfessioonide ja religioonidega. 74% vastanutest nõustuvad, et kristlus on ainus õige religioon. Samal ajal on siin märgata suuri erinevusi nelja põhilise konfessionaalse grupi vahel: nii adventistid, nelipühilased, metodistid kui baptistid nõustuvad selle väitega vähemalt 90% (nelipühilased on selles kõige kindlamad — 97% vastanutest nõustub); luterlastest on aga vaid 55% väitega nõus ja 30% vastanutest ei ole nõus. See, millisena kogetakse kristluse positsiooni, mõjutab ka suhtumist ja osaduse tundmist inimestega teistest religioonidest. Vaid 15% kõigist vastanutest nõustub, et tunneb teiste religioonide esindajatega osadust, kusjuures 53% eitab seda ja tervelt 24% ei oska öelda. Mis võib tähendada nii kokkupuute puudumist kui võimetust leida ühist keelt. Huvitav on, et nelja konservatiivsema grupi puhul (metodistid, adventistid, nelipühilased ja baptistid) jääb teiste religioonide inimestega osaduse tundjate protsent 10 piiresse, luterlaste puhul on see 27%. Nelja vabakirikliku grupi oma uskkonnaga kokkukuuluvuse tundmise protsent jääb 87 ja 90 vahele, samal ajal kui luterlastel on see 70. Siin võib, eriti vabakiriklike liikumiste puhul, näha kogoduslikku reaktsiooni postajastu suhtes: ühiskonnaga suhtlemist püütakse viia miinimumi ja eristuda nii palju kui võimalik. Sellise lähenemise puhul on oht, et kristlaste võime ühiskonna jaoks olulistes küsimustes sisuliselt kaasa rääkida jääb väga väikeseks. Ja küsimuseks jääb: kas koguduse esmane ja peamine ülesanne on teenida oma inimesi?

Osaduse tundmise piir jookseb enamike vastanute jaoks kristluse ja teiste religioonide vahelt. Tervelt 70% tunneb osadust teiste uskkondade kristlastega, mis on ainult 10% väiksem kui osaduse tundjate hulk oma uskkonna kristlastega. 15%, kes ei oska vastata osaduse kohta teiste uskkondade kristlastega, ilmselt suhtlevad põhiliselt oma uskkonna sees. Antud vastuste põhjal võib järeldada, et Eesti protestantlik kristlaskond suhtub erinevate konfessioonide liikmetesse hästi ja ilmselt ka suhtleb omavahel, kuid on valdavalt skeptilisem suhtlemises ja osaduse tundmises teiste religioonide esindajatega. Luteri kiriku liikmed on neljast ülejäänud grupist kõige avatumad teistsugustele religioossustele. Euroopa ja sealhulgas ka Eesti ühiskonna rahvusvahelisemaks ja multireligioossemaks muutumisega kerkib rohkem esile vajadus dialoogiks teiste religioonide esindajatega.

Usu sisu puudutavat teemat kokku võttes, saab öelda järgmist:

- On raske määratleda Eesti ühiskonna liikmete usku näiteks isikulisse Jumalasse, Jeesus Kristusesse ja Pühasse Vaimusse uurimuste erineva meetodika, sõnastuse ja sellest tulenevalt ka erinevate tulemuste tõttu. Kindlalt võib aga väita, et kristlike uskumuste kõrval Jumalasse, Jeesusesse, taevasse ja põrgusse, on olulise koha võtnud erinevad teised uskumused, millest mitmed on seostatavad *New Age*'iga. Nii võib märkimisväärselt osa Eesti elanikest kirjeldada postkristlikena. Neid, kes millessegi üluloomulikku ei usu, on vaid 13%. Nii ei iseloomusta enamiku Eesti inimeste usku mitte vaimset välistav sekulaarsus, vaid pluralistlik postsekulaarsus, milles

esinevad kõrvuti ja segamini erinevate religioonide elemendid ja erinevad mittereligioossed uskumused.

- EKNKLU andmetel on Eesti protestantlike kirikute liikmeskond oma uskumustelt suhteliselt konservatiivne, pidades valdavalt tõeks Piiblit ja selles kirjutatud, k.a imesid. Kolmveerand vastanutest usub, et kristlus on ainus õige religioon ja seepärast tuntakse osadust oma uskkonna sees ja kristlike uskkondade vahel oluliselt rohkem kui teiste religioonide esindajatega.

2.1.4. Suhtumine kirikusse

Üldine ususse suhtumine leiab oma väljenduse ka kirikusse suhtumise kaudu. Mitmed autorid väidavad, et suured institutsioonid, k.a kirik, on kaotanud tänapäeval usalduse. Seda kinnitab ka MVH²⁴⁰ raames esitatud küsimus erinevate institutsioonide kohta. Mitte ükski institutsioon nimetatud 20-st ei ulatunud skaalal +2 kuni -2²⁴¹ üle 1 punkti — kõige enam usaldati piirivalvet, mille keskmine skaalapunkt oli 0,72. Miinuse poole jäid viis institutsiooni: ajakirjandus (-0,11), Euroopa Liit (-0,1), Eesti valitsus (-0,7), NATO (-0,5) ja usuorganisatsioonid (-0,5). Usuorganisatsioonide keskmiselt madal tulemus tuleneb sellest, et kuigi 42% pigem usaldas usuorganisatsioone, siis 37% pigem ei usaldanud ja 16% ei usaldanud üldse. Märkimisväärne on, et 21% ei osanud oma usaldust hinnata.

Järgnevalt peatume konkreetsemalt küsimusel, mida kirik inimeste jaoks tähendab. EESR tulemusel²⁴² ilmnes, et positiivselt religiooni suhtuvad vastanud seostavad seda järgmiste aspektidega:

- Kiriku või usu väline külg (rituaalid, kogudus, kiriku hoone, vaimulikud);
- Religioosne tunne ning kumbed, tavad ja traditsioonid, kuid mitte õpetus või maailmavaade.²⁴³

Autori poolt juhitud AUK uuringu raames küsiti kaks küsimust, mis puudutasid suhtumist kirikusse: Mis Sa arvad kirikust?, Milline peaks olema kiriku ülesanne selles maailmas? Vastuseid neile küsimustele analüüsiti kvalitatiivselt. Inimesed seostasid kiriku tähendust ja ülesannet järgmiste teemadega:²⁴⁴

- Hingeline tugi: *kirik julgustab vanu, et nad ei kardaks surra* (N16ei); *see on nõrkade inimeste jaoks, normaalsed inimesed ei käi kirikus* (M23ei); *juhendav, abistav, vajadusel lohutav ja manitsev* (N31ei); *olla varjupaik*

²⁴⁰ Marimaa, 9.4

²⁴¹ Plussi poolel olemine tähendab pigem usaldamist, miinuse poolel olemine mitteusaldamist.

²⁴² Kilemit, Nõmmik, 2004, 14–15

²⁴³ Kilemit, Nõmmik, 32–33

²⁴⁴ Sulgudes on vastanu andmed: sugu (M-mehe, N-naine), vanus ja kirikusse kuuluvus (jah — kuulub, ei — ei kuulu, nn — nii-ja-naa, ? — pole teada).

(N28nn); *armastuse ja hoolimise paik* (N30jah); *tasakaalustav toime* (M32nn).

- Kuulutada Jumala Sõna: *seal õpetatakse Piiblit* (N16?); *paneב inimesi uskuma, et Jumal on olemas* (M11ei); *koht Piiblist rääkimiseks* (N58ei); *Jumala Sõna jagamine ja inimeste kutsumine meeleeparandusele* (N25jah); *eelkõige oma usu kuulutamise asutus* (M72jah); *süvendada inimeste usku Jumalasse* (M17nn).
- Ühendada inimesi Jumalaga: *koht, kus tunned, et oled Jumalale lähemal* (N11ei); *teavitada inimesi Jumalast ja aidata inimestel Jumalaga kontakti saada* (N15ei); *pakkuda inimestele võimalust mittemateriaalse maailmaga kokkupuutumiseks* (N18jah); *et Jumalast teada ja aru saada* (N7nn); *seal on kõige otsesem side Jumalaga* (M24jah); *kokkupuutepunkt maailma ja Jumalariigi vahel* (M29jah); *anda edasi Jumala armastust, olla vahendaja* (N32jah).
- Rituaal-liturgiline roll: *seal õpetatakse palvetama ja siis ei lähe põrgu* (N9?); *pakkuda kollektiivset rituaalis osalemise võimalust* (N33jah); *seal käivad inimesed palvetamas ja siis, kui kellegagi midagi on juhtunud, kui pereliikmega midagi juhtub, käivad teised pereliikmed palvetamas* (N9ei); *ei meeldi kombetalitus* (N63nn).
- Praktiline abi: *aitab inimesi* (N12?); *peab koristama ümbrust* (N11ei); *vaeste abistamiseks* (M18ei); *teenida ja aidata kaasinimesi siin maailmas* (N50jah); *aidata täita esmavajadusi* (N32jah).
- Eetilis-didaktiline roll: *panna inimesed Jumalasse uskuma, siis nad lähevad ka heaks* (N8ei); *et usklikud räägiksid tõtt* (N12ei); *aidata inimesi vabaneda pattudest* (N14ei); *jagatakse elutarkusi ja muid ausa elu näpunäiteid* (M15ei); *moraalne eeskuju* (N23jah); *juhtida eksinuid õigele teele, mõista, mitte hukkamõista* (N41jah); *olla valguseks ja eeskujuks* (M29jah); *elu põhiväärtuste hoidmine* (N48ei).
- Sotsiaalne roll: *vajalik vanadele inimestele* (N16ei); *kirikust saavad toetust heidikud, kodutud ja tänavalapsed* (N31ei); *vanainimestele koht koos käia ja jutte rääkida* (N33ei); *organisatsioon, mis ühendab usklikke inimesi* (N30jah); *pakkuda sotsiaalseid suhteid* (N32jah); *ühendab mõttekaaslasi* (N60ei); *peaks aitama inimestel omavahel suhelda ja olema abiks kontaktide loomisel* (M18nn); *seal on pühapäevakool* (M9nn).
- Esteetiline roll: *toimuvad kontserdid* (N13?); *hästi ilusad hooned, hästi uhked ja suured, mõnes on palju pilte ja igasugu vidinaid, teised on tühjad; aga külmad on nad küll* (N9ei); *ongi ilu pärast ju* (M10ei); *hea viis vana sakraalset arhitektuuri näha* (M17ei); *ajalooline objekt, jutlustab kohalikust ajaloo* (N55nn); *ilusad hooned meeldivad mulle väga* (M42nn).
- Kirikuaasta tähistamine: *seal saab pühade ajal käia* (M32ei); *jõulud* (N38ei); *kellelegi kindlasti on kirikut vaja, jõulude ajal käin seal* (M48ei); *käin pühade ajal* (M18nn); *jõulude ajal süüdatakse nii palju küünlaid või*

kui advent on (N7nn). See on põhiliselt mitteliikmete selgitus kiriku rolli kohta.

- Inimese elu oluliste hetkede tähistamine: *kui keegi ära sureb, pead kirikusse Jumala juurde minema* (N8ei); *kus abiellutakse ja leinatakse* (M10ei); *et inimesi ristida* (M11nn); *elu funktsioone täitev: paaripane, matmine, sünn* (N43ei); *matuste korraldamine* (M48ei).
- Kogub ja saadab kristlasi välja misjonitööks: *jüngerite väljasaatmise organisatsioon* (M21jah) *õpetada kõiki rahvaid* (M42jah); *viia läbi misjonitööd* (N23jah); *kuulutada kogu maailmale Jumala sõna* (N55nn); *minna ja kuulutada evangeeliumi kõigele loodule, teenida ja aidata kaasinimesi siin maailmas* (N50jah). On iseloomulik, et mittekristlased seda kiriku rolli ei maini.
- Inkarneeriv roll: *peegeldada Jumala armastust läbi tegude ja sõnade* (N26jah); *Kristuse nähtavaks muutmine maailmas* (M49jah); *peaks tõestama, et usk on elav* (M19nn); *teha Jumal nähtavaks ja kogetavaks* (N39jah); *Kristuse maapealne ihu* (N50jah); *Jumala rajatud organisatsioon, mille kaudu Ta teostab maailmas oma plaane ja tahtmist* (N35jah).
- Pole olulist rolli: *tal pole selles ühiskonnas mingit ülesannet, aga olemas võib ju olla. Mina ei vaja, et keegi mulle ütleks, kuidas ma pean Piiblit mõistma* (M24ei); *ei ole erilisi ülesandeid* (N14ei); *see on nõrkade inimeste jaoks, normaalsed inimesed ei käi kirikus* (M23ei); *see on nõrkade inimeste jaoks* (M14nn); *praegu on kiriku roll ühiskonnas väga väike ja see on kiriku enda süü, sest kirikus pole enam tõeliselt usklikke* (M17?); *organisatsioonina pole vaja, võiks olemata olla* (M17ei); *kirikul pole vajalikku otstarvet* (M35nn); *mõnele on ehk vaja, minule mitte* (M35ei).

Lisaks nimetatutele väljendasid mitmed vastajad on suhtumist kirikusse ootuse kaudu, et kirik peaks muutuma avatumaks: *ei tohiks olla omaette, peaks sulanduma ühiskonda, kohanduma vastavalt ühiskonnas toimivatele muutustele* (N49ei); *avatud ka neile, käis näivad teistele kõlbmatud, kahjuks on usklike seas neid, kes arvustavad* (N42jah); *uksed võiks kogu aeg lahti olla, tihti tekib just öösel vajadus kirikusse minna* (N16nn); *igati tegeleb endaga* (N78nn).

Kõige rohkem rõhutati kiriku rolli hingelise toe andjana (nimetati 51 korda), kusjuures alla 8-aastased lapsed ei pidanud seda peaaegu üldse oluliseks. Teisel kohal mainimissageduselt oli “Kuulutada Jumala Sõna” (43 korda), järgmiseks “Ühendada inimesi Jumalaga” (34 korda), rituaal-liturgilist rolli nimetati 27 korda, praktilist abi 24 korda. 22 korda nimetati eetilis-didaktilist ja kristlaste kogumise ning väljasaatmise rolli. Huvitav oli, et 22 juhul nimetati kiriku vajadust muutuda avatumaks. Vahest kõige värvikam oli 29-aastase kirikusse kuuluva mehe hinnang: *kirik on nagu maas lamav kinniseotud hiiglane, millel on tohutu jõud, kuid mis on võimetu seda kasutama*. Muid kategooriaid oli nimetatud vähem. Kirikus mittekäivate laste vastused olid kirikuga mitteseotud laste vastustega võrreldes huvitavamad ja mitmekülgsemad. Selle põhjuseks

võib olla, et kirikus käivad lapsed kopeerivad kirikust kuulnud seletusi ja mõttekäike, samal ajal kui kirikus mittekäivad lapsed väljendavad oma arusaamu.

Küsimusi kirikus käimise põhjuste kohta küsiti ka MVH-s. Kalmer Marimaa kirjeldab seda uurimust analüüsides vastuseid küsimusele “Kui te külastate jumalateenistusi, siis mis on selle peamine põhjus?”. Marimaa väitel on kirikuskäimise põhjused järgmised:

- kiriku pühade puhul (keskmiselt 30% vastanutest) — seda nimetavad rohkem eestlased, need kellel on kõrgharidusest madalam haridustase ja kes ei kuulu kogudusse ja osalevad jumalteenistustel harvemini;
- hingerahu (17%) — seda nimetavad rohkem koguduse liikmed ja tihedamini kirikut külastavad inimesed, mitte-eestlased ja kõrgharidusega vastajad;
- meeldivus ja vajadus (9%) — on eelistatud põhjendus mitte-eestlaste ja kogudusse kuulujate jaoks;
- käia palvetamas (7%) — seda rõhutavad rohkem mitte-eestlased ja kogudusse kuulujad;
- harjumus, traditsioon (7%) — pigem eestlaste kui mitte-eestlaste põhjus;
- ajaviitmiseks sõpradega (5%) — seda pakuvad rohkem kogudusse mittekuulujad.²⁴⁵

Selle loetelu võrdlemisel autori poolt läbi viidud uurimusega kiriku rollist haakuvad hästi vastused: kirik kui hingeline tugi (hingerahu), kirikuaasta tähistamine (kiriku pühade puhul), rituaal-liturgiline roll (käia palvetamas) ja sotsiaalne roll (ajaviitmiseks sõpradega). Kuna küsimused on veidi erinevalt püstitatud, ei tule MVH uurimusest välja kiriku õpetuslikku ja inimest-Jumalat ühendavat rolli inimeste elus (võib olla, et see on mõningate vajadust rõhutavate vastajate mõttes). MVH-s traditsiooni rõhutavad inimesed võivad mõelda selle all ka inimelu teatud sündmuste tähistamist, mis esimeses uurimuses on kirjeldatud kui inimese elu oluliste hetkede tähistamine. Samuti võib haakuda AUK esteetilise rolli kategooria MVH meeldivuse kategooriaga. Mõned AUK uurimuse kategooriad — kogub ja saadab kristlasi välja misjonitööks ja inkarneeriv roll — ei ilmne selgelt MVH loetelust.

EKNKLU-s esitati küsimusi kirikusse suhtumise kohta, millele vastati järgmiselt:

²⁴⁵ Marimaa, 10.3

Tabel 18. Vastused küsimusele “Miks te käite selles kirikus/koguduses?” (%).

Miks te käite selles kirikus/koguduses?	ei ole nõus	ei oska õelda	nõus	ei vastanud
Sest ma kasvasin siin üles	54	5	31	10
Sest kirik annab mulle hingerahu	7	7	81	5
Sest mulle meeldib jumalateenistuste stiil	12	10	73	6
Sest siin kuulutatakse Jumala sõna	3	4	90	3
Sest selle liikmed on usuliselt aktiivsed	14	19	60	7
Sest mulle meeldib selle koguduse pastor	13	14	65	8
Sest ma tunnen ennast siin koduselt	4	6	85	5
Sest mulle meeldivad selle koguduse inimesed	6	12	75	7
Sest mu lastele meeldivad selle koguduse tegevused	18	22	24	35
Sest mulle meeldib see ehitis	35	16	39	10
Sest mujale oleks tülikas minna	60	11	18	11

Tabel 19. Vastused küsimusele “Millised on selle kiriku/koguduse tugevused ja nõrkused?” (%).

Millised on selle kiriku/koguduse tugevused ja nõrkused?	ei ole nõus	ei oska õelda	nõus	ei vastanud
Selles kirikus peetavad jutlused toovad mind Jumalale lähemale	5	9	82	4
Selle kiriku rituaalid toovad mind Jumalale lähemale	12	19	63	6
Selle kiriku muusika toob mind Jumalale lähemale	9	12	75	4
Nõustun selle koguduse õpetusega täiesti	5	6	85	5
Selle koguduse inimesed hoolivad üksteisest	5	20	71	5
Olen teadlik konfliktisituatsioonist selles koguduses	22	30	40	8
Uutel inimestel pole kerge sellesse kogudusse sulanduda	42	28	23	7
Pühapäevane jumalateenistus selles kirikus on igav	76	9	6	9
Selle koguduse roll ühiskonnas peaks olema nähtavam	8	19	67	6

Tabel 20. Vastused küsimusele “Kui võrd olete nõus järgmiste väidetega selle kiriku/koguduse kohta, kus põhiliselt käite?” (%).

Kui võrd olete nõus järgmiste väidetega selle kiriku/koguduse kohta, kus põhiliselt käite?	ei ole nõus	ei oska öelda	nõus	ei vastanud
Ma suhtlen põhiliselt selle koguduse inimestega	35	9	53	4
Pöördun teiste koguduseliikmete poole, kui vajan abi	29	16	47	7
Ma võin mõjutada koguduse otsuseid	31	24	37	8
Ma kutsun inimesi tihti seda kogudust külastama	33	19	41	7
Ma ei taha kirikus olles teiste inimestega rääkida	70	8	14	8
Selle koguduse inimesed meeldivad mulle rohkem kui selle õpetus	71	17	3	8
Kogudus nõuab liiga palju minu aega ja raha	84	5	2	9
Saan oma andeid ja oskusi selles koguduses kasutada	13	14	67	6

Neid kolme ülaltoodud tabelit vaadates hakkab silma kaks olulist aspekti, mis mõjutavad inimeste hinnangut koguduse kohta, kus nad käivad: õpetuslik ja emotsionaal-kogemuslik. Koguduse õpetusliku aspekti olulisusele viitab nõustumine väidetega, et koguduses kuulutatakse Jumala Sõna, et inimesed kogevad, et kuulnud jutlused toovad neid Jumalale lähemale, ja et tervelt 85% nõustub koguduse õpetusega täiesti. Samuti ei nõustu enamik väitega, et selle koguduse inimesed meeldivad neile rohkem kui selle koguduse õpetus. Emotsionaal-kogemuslikku aspekti illustreerib enamuse vastanute nõustumine väidetega, et kirik annab neile hingerahu (81% vastanutest), et kirikus tuntakse ennast koduselt (85%), et meeldib jumalateenistuse stiil (73%), et selle kiriku muusika toob Jumalale lähemale (75%). Vaid 6% nõustub väitega, et püha-päevane jumalateenistus on igav. Suhteliselt suur hulk inimesi (67%) nõustuvad, et saavad oma andeid ja oskusi selles koguduses kasutada ja 37% kogevad, et võivad mõjutada koguduse otsuseid. Teenimisvõimaluse ja otsustusõiguse vahetõlge annab võimalust erinevateks tõlgendusteks, kuid koguduste tugevuse ja relevantuse seisukohalt on oluline inimeste suurem kaasahaaramine nii teenimisse kui otsustamisse.

Eraldi märkimist väärib sotsiaalne aspekt: 75% nõustub väitega, et neile meeldivad selle koguduse inimesed, 71%, et selle koguduse inimesed hoolivad üksteisest ja ligi pooled (47%) pöörduvad teiste koguduseliikmete poole, kui nad vajavad abi. Vaid 14% vastanutest väidavad, et nad ei taha kirikus olles teiste inimestega rääkida. Kuid sellel positiivselt seotud osaduskonna mudelil on ka oma varjuküljed: tervelt 40% on teadlikud konfliktisituatsioonist koguduses, kus nad käivad. Ja kuna rohkem kui pool (53%) vastanutest nõustub, et nad suhtlevad põhiliselt oma koguduse inimestega, pole ime, et 23% nõustub ja 28% ei oska hinnata väidet: uutel inimestel pole kerge sellesse kogudusse sulanduda. Sellele vaatamata tajuvad vastanud vajadust koguduse rolli nähtavaks muutmise järele ühiskonnas (67% nõustujaid). Teisel samas küsimustikus, kus

paluti hinnata väidet “Arvan, et kirik peaks muutuma kaasaegsemaks”, vastasid pooled (48%) nõustuvalt ja üksnes 22% polnud selle väitega nõus. Siin on selge viide koguduste liikmete ootusele, et kristlik elu peaks olema rohkem kui ainult koguduse teenimine ja omavaheline osadus, ning et kirikul peaks olema tähendusrikkam roll ühiskonnas.

Eesti elanike suhtumist kirikusse kokku võttes võib esile tuua järgmisi suundumusi.

- Üheks uurimustes kõige sagedasemini nimetatud kiriku ülesandeks on hingelise toe andmine. Seda rõhutavad nii koguduse liikmed kui mitte-liikmed.
- Mitteliikmete jaoks on oluline kiriku rituaalne roll kirikuaasta ja inimese elu oluliste sündmuste tähistamisel.
- EKNKLU järgi on koguduste liikmete jaoks kirikul ka oluline õpetuslik ning inimest ja Jumalat ühendav roll, kusjuures suur hulk vastanuid nõustus kirikus õpetatavaga täiesti.
- Sama uurimuse andmetel rõhutavad kiriku liikmed emotsionaalkogemuslikku rolli, kusjuures liikmetevahelisel sotsiaalsel läbikäimisel on selles oluline osa. Selle varjuküljeks on suhtlusringi piiratus ja uute inimeste raskus suletud gruppi sulanduda, ehkki koguduseliikmed ise ei suuda seda raskust teadvustada.
- Mitmetes nimetatud uurimustes tuuakse esile kiriku vajadust uueneda ja muutuda kaasaegsemaks ja avatumaks. Suur hulk vastanuid nõustub väitega, et kiriku roll ühiskonnas peaks olema nähtavam ja märgatavam. Mitmed rõhutavad kiriku rolli kristlaste kogu ja väljasaatjana, mis kinnitab sama tendentsi.

Kuigi kirik on üheks keskmiselt vähem usaldatud institutsiooniks Eestis, kannab see paljude inimeste jaoks äärmiselt olulist tähendust.

2.2. Eetilised ja väärtushinnangulised küsimused

Selle alajaotuse eesmärgiks ei ole katta kogu eetika ja väärtushinnangute temaatikat. Pigem püütakse välja selgitada, kas moraal ja väärtushinnangud erinevad sõltuvalt kiriku liikmelisusest ja kas leidub kinnitust väitele, et kristlik moraal muutub hajuvaks ja pluralistlikud seisukohad levivad Eesti ühiskonnas. Teiseks käsitletakse Eesti elanike kõige olulisemaid väärtusi ja uuritakse, kuivõrd vastanud tegelesid elu mõtte ja eesmärgi küsimusega. Viimases selle alajaotuse osas vaadeldakse, kuidas laiema ühiskonna liikmete väärtushinnangud haakuvad Eesti protestantlikes kogudustes väärtustatuga.

Kuna mitmesugused varasemad uurimused on puudutanud abielu- ja seksuaalsusega seotud temaatikat, milles kirik on traditsiooniliselt olnud konservatiivsemal seisukohal kui ühiskond üldiselt, vaatlen allpool suhtumist sellesse alateemasse. Üheks, milles kristlik evangeelne moraal (vähemalt selle

põhisuunal) ja profaanne arusaam tänapäeval lahknevad, on abieluvälised intiimsuhted. Kui EUUL andmetel pidas vastanutest 1995. a abieluväliseid intiimsuhteid lubatavaks 29%, siis 2000. a oli protsendiks 33.

MVH uuris kooseluvormi erinevates vanuseastmetes. Selle järgi eelistavad peaaegu pooled (45%) tavapäraselt registreeritud abielu, 24% registreeritud ja kiriklikult laulatatud abielu, 22% vabaabieli, 4% eelistavad elada üksi ja pisut üle 1% oli neid, kes eelistavad lühiajalist kooselu partneriga. Samal ajal on iseloomulik, et vabaabieli ja lühiajaline kooselu partneriga on 38% 15–19-aastaste ja 31% 20–29-aastaste eelistus, mis viitab selgelt, et noorem põlvkond eelistab vabaabieli rohkem kui vastanud keskmiselt.²⁴⁶

Tabel 21. Eelistatuid kooseluvormi erinevates vanuseastmetes (%).

	15–19	20–29	30–39	40–49	50–59	60–74
Registreeritud ja laulatatud abielu	25	25	16	21	22	33
Registreeritud abielu	25	38	50	47	48	55
Vabaabieli	32	31	25	22	19	8
Lühiajaline kooselu partneriga	6	0	1	3	0	0
Midagi muud	0	1	1	1	0	0
Eelistan elada üksi	4	3	4	5	6	3
Raske öelda	8	2	3	2	4	0

Respondentide tegelik perekonnaseis jaotus järgmiselt: abielus oli neist 40%, vallalisi 23%, 16% oli neid, kes elasid koos partneriga, 11% olid lesed, 10% lahutatud või elasid lahus. Koguduseliikmete hulgas on registreeritud ja laulatatud abielu kõige eelistatumaks kooseluvormiks nii küsitluses kui reaalses elus. Samal ajal pooldavad nad vabaabieli tunduvalt vähem kui mitte-koguduseliikmed. Siiski, 10% kogudusse kuulunuist elasid kooselu partneriga (võrdle 19% kogudusse mittekuulunuist).²⁴⁷

Vaadates abiellumise ja lahutuste statistika muutust,²⁴⁸ ilmneb et mõlemate hulk on langenud, kuid pole üksteisest väga kaugel. Marimaa hinnangul on sellele vaatamata lahutuste tase Eestis üks kõrgemaid maailmas. Ta arutleb: “Ükski lahutus pole põhjusest ning kas ei tuleks põhjust otsida siinkohal ka selles, kuivõrd kergekäeliselt kiputakse õigustama abieluväliseid suhteid ja seksuaalset vabadust?”²⁴⁹ Abiellu suhtumist Eesti ühiskonnas hinnates võib järeldada, et klassikaline registreeritud abielu on suure osa eestlaste ideaal, kuid tegelikkuses täitub see ideaal vaid suhteliselt väikese protsendi eestlaste jaoks.

²⁴⁶ Tabel adapteeritud Marimaa, 3.1

²⁴⁷ Marimaa, 3.1

²⁴⁸ Abielude ja lahutuste statistika. <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/Saveshow.asp> (10.06.2005)

²⁴⁹ Marimaa, 3.3

Kirik kui üks abielu ja perekonna pooldaja võib aidata inimesi selle ideaali täitumise suunas.

Teiselt poolt on nende noorte inimeste hulk, kes vabaabieli eelistatumaks vormiks peavad, suhteliselt suur, haarates alla 30-aastastest vastajatest kolmandiku. Noored argumenteerivad põhiliselt kahes vastandlikus suunas: abielu registreerimist näitaval paberil pole nende jaoks mingit väärtust või et abielu on nii tõsine asi, et seda peab ikka enne hulk aega proovima.²⁵⁰ Ilmselt on abielu alahindamise ja ettevaatlikkuse taga ka kogemus vanemate, tuttavate ja eakaaslaste abielude purunemisest. Samal ajal viitab see tendents noorema põlvkonna seas kristlike väärtushinnangute ja kristliku moraali mõju vähenemisele, mida võib seletada ka nooremate seas rohkem maad võtva postmodernse maailmapildiga ja sellest lähtuvate eetiliste muutustega.

Heites EUUL 2000. a uurimistulemuste abil pilku teistele eetiliselt keerukatele ja erinevalt tõlgendatavatele küsimustele, on nende inimeste hulk, kes vastavaid nähtusi õigeks pidas, järgmine:²⁵¹

Tabel 22. Seisukohtade erinevus eetilistes küsimustes vastavalt ususse suhtumisele (vastanute %, kes pidas vastavat nähtust õigeks).

	Surmanuhtlus	Eutanaasia	Abort	Prostitutsioon	Abieluvälised intiimsuhted	Enesetappimine	Homoseksualism
Usklikud	42	25	10	3	20	2	3
Usu poole kalduvad	56	39	21	3	30	1	4
Ükskõiksed	65	51	26	9	45	1	6
Ateismi poole kalduvad	70	53	29	13	46	5	10

Neid jaotusi vaadeldes selgub, et usklikud ja usu poole kalduvad inimesed on tunduvalt rohkem elu säilitamise ja konservatiivsema abielueetika poolt kui usu suhtes ükskõiksed ja ateismi poole kalduvad inimesed. See on ka mõistetav, sest nendel inimestel, kes ei pea kristlust oluliseks, pole ilmselt ka selget juhist eetiliste otsuste tegemiseks. Inimelu ja abielu pühadus devalveeruvad. Olukorra teeb keerulisemaks hiljutine ühiskondlik muutus kommunistlikult demokraatlikule, mis tõi kaasa ka väärtussüsteemide suure nihke ja inimeste suurenenud vabaduse ise oma elu üle otsustada. Kuna aga kommunistliku režiimi mustvalgele väärtusraamistikule ei järgnenud teist selget käitumisjuhust, jäid

²⁵⁰ Neid kahte mõttekäiku on töö autor kohanud noortega suheldes ja leidnud ka tudengite tehtud töödes, mis tegelevad teismeliste jaoks eelistatavate koostöövormide küsimustega ja nende põhjendamisega.

²⁵¹ Adapteeritud EUUE pressikonverentsi materjalist, diagramm 4.

inimesed eetilistes küsimustes triivima otsekui kompassita ja kaardita paat keset merd. Ometi ilmneb ülaltoodud statistikast, et osade küsimuste suhtes on kõik küsitletud, vaatama nende suhtumisele usku, peaaegu ühtviisi konservatiivsed. Need on prostitutsioon, enesetapmine ja homoseksualism, suhteliselt taunitud on ka abort.

Hinnates Eesti elanike põhiväärtusi MVH andmetel, selgub, et perekond ja töö on kaks kõige olulisemat väärtust (keskmised vastavalt 3,74 ja 3,18 4-pallisel skaalal, kus 4 märgib väga tähtsat). Neile järgnevad “lähedane inimene väljaspool perekonda” (3,11) ja sõbrad (3,08). Viimasel kohal olid poliitika (2,01) ja religioon (1,91).²⁵²

Sarnane küsimus esitati ka EUUL uuringus, mille järgi jaotub elunähtuste väärtustamine järgmiselt:²⁵³

Tabel 23. Eesti elanike eluväärtused tähtsuse järgi (%).

Peab eriti tähtsaks	Kõik 1995	Kõik 2000	Kuni 30a 2000	31...50a 2000	Üle 51 a 2000
Tööd	48	49	35	40	50
Perekonda	75	78	81	78	67
Sõpru, tuttavaid	14	19	34	11	12
Poliitikat	2	3	1	1	3
Vaba aega	14	19	20	13	14
Usku	10	11	5	6	10
Loodust, keskkonnakaitset	32	36	20	33	31
Eestimaa olevikku ja tulevikku	45	43	20	34	42

Kui perekond ja töö on kaks kõige olulisemat aspekti Eestis elavate inimeste elus, siis sõltuvalt uurimuses pakutud võimalustest, järgnevad kas (EUUL andmetel) Eestimaa olevik ja tulevik, loodus ja keskkonnakaitse ning sõbrad-tuttavad või (MVH andmetel) lähedased inimesed väljaspool perekonda ja sõbrad. Mõlema uurimuse järgi on usk ja poliitika kaks kõige vähem väärtustatud eluaspekti. Nende uurimuste andmed annavad huvitavat mõtlemisainet, milline peaks olema kiriku kuulutuse suund. Kas pole üheks põhjuseks, miks kirik ja usk nii vähestele inimestele Eestis huvi pakuvad, kiriku kuulutustegevuse äärmiselt väike kokkupuutepunkt inimeste igapäevase elu küsimustega — perekonna, töö, ühiskonna ja loodushoiuga?

Neid uurimisandmeid võib võrrelda Eesti protestantlike koguduste liikmete arusaamadega kristlaste ja ühiskonna suhtest (%):

²⁵² Marimaa: Lisad, Tabel 1

²⁵³ Remmel: 2001, 42

Tabel 24. Vastused küsimusele “Milline peaks olema kristlaste ja ühiskonna suhe?” (%)

Milline peaks olema kristlaste ja ühiskonna suhe?	ei ole nõus	ei oska öelda	nõus	ei vastanud
Kirikud peaksid aktiivselt osalema rahva eetiliste arusaamade kujundamises	1	6	89	5
Kirikud peaksid tegelema aktiivselt abielunõustamisega ja perekondade toetamisega	2	6	89	4
Religiooniõpetus koolides on vajalik	1	5	92	2
Kristlased peaksid aktiivselt osalema keskkonna kaitsmisel	2	17	77	5
Kristlased peaksid aktiivselt osalema poliitikas	23	24	48	5
Kristlased peaksid riiki aitama sotsiaalsete probleemide lahendamisel	4	9	83	4
Tahaksin teha rohkem teiste inimeste heaks	1	5	91	3

Siit tabelist on näha, et kuigi enamikul juhtudel valdavalt pooldatakse kiriku osalemist ühiskonnas, siis poliitikas ja keskkonna kaitsmisel osalemine on kaks kõige vähem toetust saanud väidet. Palju olulisemaks peetakse perekondade toetamist, kiriku eetilist ja õpetavat rolli. Loomulikult on nii selle kui eelmiste väärtusuurimuste loetelude puhul tegemist piiratud ja uurijate poolt etteantud variantidega, mis võivad välistada veelgi olulisemad teemad. Sellegipoolest võib märgata teatud vastuolu ühiskonna ootuste vahel (kui vaadata EUUE järgi väljendatud põhiväärtusi) ja EKNKLU järgi esitatud koguduse liikmete hinnangute vahel: see, mida ühiskond üldiselt peab olulisemaks (ühiskonna heaolu ja keskkonna hoidmine), jäävad olulisuselt alla kiriku poolt eelistatud eetilisele ja didaktilisele rõhuasetusele. Ehk kõige paremini haakuvad kristlaste püüe lahendada sotsiaalseid probleeme ja nende poolt tajutud vajadus tegelda perekondade ja abielude toetamisega. Küsimuseks siiski jääb, kas see, kuidas kogudused seda teevad (ja kas ja kui palju teevad), on relevantne ja haakub inimeste vajaduste ja küsimustega vastava teema raames. Kindlasti korreleerub ühiskonna ootustega kiriku liikmete poolt väljendatud vajadus teha rohkem teiste inimeste heaks. Kristlaste valmisolek teenida ja aidata, eeldab ka valmisolekut selleks õppida ja omandada vajalikke oskusi.

Kuid keda peaksid kirikud aitama, millistele sotsiaalsetele gruppidele peaksid nad eelkõige tähelepanu pöörama? EKNKLU käigus küsiti, milliseid inimgruppe peaksid kirikud piiratud ressursside tingimustes aitama. Vastanud pidid reastama grupid tähtsuse järjekorras, valides välja kolm kõige olulisemat.²⁵⁴ Tulemused nägid välja järgmised:

²⁵⁴ Vastus number 1, mis viitas kõige olulisemale grupile, keda tuleb aidata, sai kolm punkti. Tähtsuselt järgmised vastavalt kaks ja üks punkti. Lõpuks liideti gruppidele antud punktid kokku kumulatiivseks summaks. Kõige suurema summa saanud gruppi pidasid vastajad kõige vajalikumaks aidata.

Tabel 25. Vastused küsimusele “Keda peaks kirik piiratud ressursside tingimustes kindlasti aitama?” (kumulatiivne summa).

Tänavalapsi ja orbe	1122
Vanu ja üksildasi inimesi	688
Invaliide	341
Katastroofipiirkondades elavaid inimesi	221
Töötuid	140
Vanglast vabanenuid	124
Muud	109
Alkohoolikuid	57
Narkomaane	46
HIV-positiivseid inimesi	39
Ületöötanud ärimehi	32
Prostituute	26

Lisaks etteantutele ja eelpool kirjeldatutele, kirjutasid inimesed vabale reale (Muud...) vastuseid. Esimese grupi moodustasid vastused, kus pakuti välja erinevaid sotsiaalselt keerukas olukorras olevaid inimesi, keda tabelis polnud nimetatud: *lastega peresid; depressioonis noori; heidikuid, neid kes kellelegi teisele korda ei lähe, näiteks asotsiaalid, kes oleksid võimelised “tulema tagasi” ühiskonda; neile kes tahavad ja juba on proovinud end tappa; leski ja lahutuse tõttu üksi jäänud vanemaid; noori*. Teised ei pidanud gruppide eristamist õigeks, väites, et lähtuda tuleb konkreetsest vajadusest: *igast toodud rühmast neid, kes kõige enam abi vajavad, kõikides toodud gruppides on erineva abi vajadusega isikuid, üks grupp ei peaks olema eelistatum kui teised; oma piirkonna elanikke, nende vastavates vajadustes; igal kirikul on oma prioriteedid; Kristlase õige vastus on: neid ei saa järjestada, kõik on tähtsad, sest Jumala silmis oleme me kõik võrdsed!* Kolmandad arvasid, et aidata tuleb neid, kes on kuidagi kirikuga seotud või vajavad vaimulikku abi: *neid, kes oma mures Jumalakotta pöörduvad; kõiki ülejäänuid selles nimekirjas, ennekõike siiski oma koguduse liikmeid; oma koguduse inimesi; jumalariigi töölisi ja misjonit; vaimulikku abi otsivaid inimesi; hingehädalisi; inimesi, kes vajavad abi oma elule õige suuna leidmisel; evangeelses töös neid kõiki*.

Vastanute eelistused inimgruppide osas, keda kirik peaks aitama, näitavad, et oluliselt eelistatakse nn “turvalisemaid” gruppe: lapsi, vanureid ja invaliide. Üheks oletatavaks põhjuseks, miks alkohoolikute, narkomaanide ja HIV-positiivsete inimeste abistamist vähem tähtsustatakse, on ilmselt, et inimesed ei usu, et kirik suudab neid aidata professionaalse ekspertiisi puudumise tõttu, mida need inimesed vajavad. See pole aga piisav seletus töötute, prostituutide ja ületöötanud ärimeste puhul. Teine võimalik seletus on, et vähemtähtsustatud gruppide puhul on inimestel vähem lootust, et neid üldse saab aidata. Või et nad peavad neid inimesi ise oma hädaades süüdi olevateks, samal ajal kui lapsed ja

vanurid on vastajate oletataval hinnangul väliste olukordade tõttu raskustesse sattunud. Suur pooldavate hääle hulk vanade ja üksildaste inimeste aitamiseks lubab arvata, et ollakse harjunud mõtlema oma kiriku keskselt, millele viitavad ka mitmed vastajate endi lisatud ehk ülaloodud kolmanda grupi vastused. Selle loetelu põhjal võib teha veel ühe üldistuse: inimesed tunnevad kaasa eelkõige neile, kellega nad on kokku puutunud. Kui koguduste liikmed aga suhtlevad eelkõige omavahel, on ilmne, et nende lähemate sõprade ringi ei kuulu kuigi palju tabeli alumises osas nimetatud inimesi. Positiivseks erandiks on tänavalapsed, kellele poolehoid oli silmatorkavalt suur.

Need tulemused väärivad ilmselt edasi uurimist ja analüüsimist, kuid viitavad tendentsile “oma käsi mitte määrida” probleemsete inimgruppidega tegelemisel ühiskonnas. Samas näib, et kirikul on potentsiaali liikuda verbaalselt kuulutuselt tegevusliku kuulutuse suunas. Marimaa²⁵⁵ seob usaldust erinevate institutsioonide vastu nende tegevusega. Ta kirjutab: “...uue ja palju töotava erakonna võimuletulek võib usaldusreitingut tõsta ning kiriku märgatav sekumine parandamiseks näiteks tänavalaste olukorda, võib tõsta kiriku usaldusväärsust.”

Kui võrrelda EKNKLU ja MVH tulemusi, siis viimase andmetel peetakse ühiskonnas üldiselt kõige tõsisemaks probleemiks alkoholismi ja narkomaania (4-pallisel skaalal 3,58), millele järgnevad kuritegevus (3,57), tööpuudus (3,56), vaesus (3,50) ja tänavalapsed (3,34). 3,12 skaalapunkti sai mure hoolimatu suhtumise pärast loodusesse. Moraalsete väärtuste allakäiku ja abielude purunemist peeti vähem tõsiseks probleemiks (alla 3 palli).²⁵⁶ MVH-s paluti inimestel ka reastada kõige murettekitavamad probleemid. Vastajad hindasid kõige murettekitavamaks tööpuudust, millele järgnesid kuritegevus, alkoholism, narkomaania, vaesus, võimu võõrandumine rahvast ja tänavalapsed. Moraalsete väärtuste allakäik ja abielude purunemine jäid loetelus tähtsuselt viimaste hulka.²⁵⁷ Kuigi nende kahe uuringu tulemuste üldistusvõime on piiratud, ilmneb, et kirikute liikmed eelistaksid pigem tegelda just nende probleemidega, mida nii põletavateks ei peeta, ja vältida neid, mida laiem ühiskonna liikmed kõige põletavamateks peavad.

Eetilisi eelistusi ja väärtushinnanguid kokku võttes võib teha järgmisi üldistusi:

- Vabaabieli populaarsus kasvab noorema põlvkonna seas, samas on registreeritud (ja laulatatud) abieli igas täiskasvanute vanusegrupis vähemalt poolte vastanute eelistatuim kooselu vorm. Eesti suur lahutuste ja väike abielude sõlmimise osakaal viitab aga ideaali ja reaalsuse vahelisele lõhele.
- Teiste eetilistelt keerukate küsimuste puhul on tendents, et mida usklikumad inimesed, seda enam väärtustavad nad nii inimelu kui traditsioonilist abieli. Samas on teatud küsimustes nagu prostitutsioon, homoseksuaalsus ja

²⁵⁵ Marimaa, 9.4

²⁵⁶ Marimaa: Lisad, Tabel 4

²⁵⁷ Marimaa: Lisad, Tabel 5

enesetapp, ühiskond ühtlaselt konservatiivne. Sellest võib teha järelduse, et kristliku moraali mõju Eesti ühiskonnas on küll vähenenud, kuid mitte kadunud, ja mida lähemalt inimesed ennast usuga identifitseerivad, seda konservatiivsem on nende hoiak eetilistes küsimustes.

- Eluväärtuste võrdluses ilmneb, et kõige enam väärtustavad inimesed perekonda ja tööd, neile järgnevad Eesti ühiskonna areng kui väärtus ja keskkonna küsimused. Väärtustatakse ka sõpru. Poliitika ja religioon huvitavad Eesti inimesi suhteliselt vähe.
- Samal ajal näevad Eesti protestantlike koguduste liikmed kiriku rolli ühiskonnas just eetilis-õpetuslikuna ja väärtustavad vähem ühiskonna ja keskkonnaga seotud temaatikat. Mõlemad grupid — nii laiem ühiskond kui protestantlike koguduste liikmed — peavad oluliseks perekonda ja selle toetamist. On iseküsimus, kuivõrd ja kuidas kirik perekonda toetab. Positiivse märgina ilmneb enamike EKNKLU vastanute soov teha rohkem teiste inimeste heaks. Kui profaanses ühiskonnas elavate inimeste ja inimgruppide vajadused ja koguduse liikmete aitamissoovi tähendusrikkalt kokku tuua, võib kirik selles vallas palju teha.
- Koguduste liikmete eelistused ühiskonna probleemsete gruppide aitamisel on tugevalt tänavalaste ja orbude kasuks. Veel peetakse oluliseks vanade, üksildaste ja invaliidide aitamist. Suhteliselt vähe on valmisolekut tõsiste probleemidega täiskasvanute abistamiseks (narkomaanid, alkohoolikud, prostituudid), mille üheks põhjuseks võib olla vähene kokkupuude nendega ja teadmatuse nende probleemidest ja olukorrast.
- Samal ajal näitavad MVH tulemused, et just neid probleeme, millega tegelemist kiriku liikmed nii oluliseks ei pea, peetakse ühiskonnas kõige tõsisemaks.

2.3. Suhtumine õppimisse

Eluaegse õppimise populaarsus on Eestis viimastel dekaadidel oluliselt kasvanud. Aune Valgu andmetel osales 2001. a 13% Eesti elanikkonnast mingis täiskasvanuhariduse õppetegevuses. Kõige rohkem oli neist 20–29-aastasi — 22%. Peamiseks motiiviks õppimisel oli enese arendamine, millele järgnes erialase kvalifikatsiooni omandamine.²⁵⁸ Saar-Polli poolt 1991. a läbi viidud uuringu tulemused näitasid, et kesk-eri- ja keskharidusega inimestest õppis täiskasvanuhariduse vallas vastavalt 12% ja 14%, rakendusliku kõrgharidusega ja kõrgharidusega inimestest vastavalt 19% ja 28%.²⁵⁹

Kuid eluaegse õppimise alla kuuluvad ka erinevad vabahariduslikud vormid, mida eelnevalt viidatud 13% ei hõlma. Koguduse kontekstis toimuvad erinevad

²⁵⁸ Valk, 26

²⁵⁹ Võõrmann, 2001

õppimisviisid on kategoriseeritavad eelkõige vabaharidusena. Valgmaa, Jääger, Nõmm ja Eesmaa defineerivad Põhjamaade täiskasvanute koolituse tähtsaimat osa, rahvaharidust, järgmiselt: Rahvahariduses on “õppetegevus... suunatud iseseisva, vastutusvõimelise ja ühiskondlikuks dialoogiks valmisoleva inimese kasvamisele.” Nad rõhutavad õppija enda initsiatiivi ja õppimisekesksust, milles põhirõhk pole mitte kasvatamisel, vaid kasvamisel.²⁶⁰ Autorid iseloomustavad Eesti vabaharidussüsteemi tüüpilist õppurit kui 30–40-aastast abielus kõrgharidusega naist, kes töötab spetsialistina. Ta elab väikelinnas või alevis, talle meeldib õppida ja ta leiab aega ka seltsielus osalemiseks. Õppimismotivatsioonis mängivad olulist rolli nii instrumentaalne kui sotsiaalne motivatsioon.²⁶¹

Käesoleva töö fookus on veelgi laiem, puudutades kogu eluaegset õppimist. UNESCO järgi on ideaaliks sellise maailma kujundamine, kus igal inimesel oleks võimalik õppida kogu tema eluea jooksul.²⁶² Nii nagu teoreetilises osas mainitud, saab õppimine muutuv asjaolus ühiskonnas vajamineva paindlikkuse tingimuseks. Õppimine on äärmiselt oluline ka koguduste tingimustes, sest kogudused ei asu vaakumis ja vajavad samasugust õppimisest tulenevat paindlikkust nagu kogu ühiskond. Järgnevalt vaadatakse, mida EKNKLU andmetel arvavad õppimisest Eesti koguduste liikmed ja nendega seotud inimesed.

Õppimine on küll palju laiem mõiste kui õpetamine, kuid sellegipoolest tasub vaadata, kuidas suhtuvad inimesed täiskasvanute õpetamisse koguduses. Küsimuse “Kuivõrd peaksid kirikud teie meelest tegelema täiskasvanute õpetamisega?” juurde oli antud neli vastusevarianti: üldse mitte; piisab vaimulike koolitamisest; ainult siis, kui on tegemist usuga seotud teemadega; õpetamine on vajalik ka igapäevase elu ja eetika küsimustes. Vastanud eelistasid ülekaalukalt (93%) viimast varianti. 4% pidasid vajalikuks ainult usuga seotud teemadel koolitamist, vähem kui 1% arvas, et aitab ainult vaimulike koolitamisest, ja alla 2% arvasid, et täiskasvanute õpetamist koguduses pole üldse vaja.

Samuti küsiti, kuivõrd saavad inimesed toetust ja abi koguduse poolt korraldatavatest koolitustest (vt Tabel 14). Inimesi, kes saavad abi ja toetust koolitustest, oli kokku umbes sama palju kui neid, kes väitsid, et nad ei saa abi või ei oska öelda. Nagu eelpool märgitud, viitab “ei oska öelda” vastuste hulk vastanute väheste kogemusele — kas siis võimaluse või oma tahte puudumise tõttu. Õppimisvajadusega haakus ka väide: “Piiblis on asju, mida ma ei mõista” (vt Tabel 19). 86% vastanutest nõustus väitega, vaid 3% polnud nõus. Küsiti ka, mida inimesed arvavad õppimisest. Vastused jagunesid järgmiselt:

²⁶⁰ Valgmaa, Jääger, Nõmm, Eesmaa, 4

²⁶¹ Valgmaa et al, 29–30

²⁶² Märja et al, 214

Tabel 26. Vastused küsimusele “Mida arvate õppimisest?” (%).

Mida arvate õppimisest?	Ei ole nõus	ei oska öelda	nõus	ei vastanud
Mu elus on kogu aeg küsimusi, millele ma otsin vastuseid	5	6	84	6
Tunnen ennast piisavalt kompetentsena, kui pean oma usust teistele rääkima	27	20	47	6
Mulle meeldib käia erinevatel koolitustel	15	14	63	8
Mulle meeldib lektor, kes teab kõiki vastuseid	35	19	39	7
Kui mul on küsimusi, otsin üles mõne sõbra	19	14	60	6
Õpin vaimulikku kirjandust lugedes	9	7	79	4
Loen ilmalikku kirjandust ja ajakirju	20	6	68	6
Tajun konflikti kirikus kuuldu ja elus kogetu vahel	36	22	34	8
Tunnen ennast üksi, sest mõtlen teistest kristlastest erinevalt	68	14	11	7

Enamik vastanuist, nagu selgub, elab koos mitmesuguste küsimustega. Vaid pooled tunnevad ennast kompetentsena oma usust teistele rääkides. Enamus neist, kes ennast kompetentseks peab, nõustuvad väitega, et neile meeldib käia koolitustel. Seda võib tõlgendada mitut moodi: oma kompetentsust usaldavad inimesed armastavad formaalseid õppimissituatsioone või koolitustel käimisega kaasneb usaldus oma kompetentsusest. Samal ajal ei meeldi sugugi mitte kõigile, kes ennast tunnevad ebakompetentsena või kellel on küsimusi üldisemalt või Piibli kohta, käia erinevatel koolitustel (ja ilmselt ka ei tee seda). See viitab eluaegse õppimise palju laiemale fookusele kui seda pakub õppimine: inimesed õpivad sõpradega vesteldes, vaimulikku ja ilmalikku kirjandust lugedes, elusündmusi analüüsides.

Vahel toob õppimine aga kaasa riski, et mõeldakse teistest erinevalt ja seetõttu tuntakse ennast üksi. Vahest kinnistab just see umbes kolmandiku vastanutest traditsioonilise mõtlemisviisi külge, kus tahetakse kuulata lektorit, kes teab kõiki vastuseid. Kõiketeadva lektori eelistajad ei tunne ennast enamuses ka üksi. Teine kolmandik aga elab küsimustega, sest nad tajuvad konflikti kirikus kuuldu ja elus kogetu vahel. Ometi tunneb selle tulemusel ennast üksi vaid väike hulk inimesi.

Kui inimestelt küsiti, mis teemad neid kõige rohkem huvitavad, siis saadud punktide summa nägi välja järgmiselt.²⁶³

²⁶³ Nagu eelpoolgi, anti vastaja kolmele kõige olulisemaks peetavale variandile vastavalt 3, 2 või 1 punkti ja siis liideti need kokku. See andis kokku teemade kumulatiivse summa. Tegemist oli etteantud vastusevariantidega, millele oli vastajatel võimalik lisada oma eelistus.

Tabel 27. Kõige enam huvipakkuvad teemad (kumulatiivne summa).

Piibli teksti tundmine	468
Püha Vaimu töö	446
Inimsuhete küsimused	420
Kristlase elu kaasaja maailmas	350
Kuidas Piiblit tõlgendada	319
Oma elu tähenduse leidmine	306
Kuidas kuulutada evangeeliumi	239
Erinevad religioonid	160
Kiriku ja ühiskonna suhe	157
Erinevad kristlikud kirikud	80
Muud	48

Kuna tegemist on enamuses vastajatega protestantlikest kirikutest, kus traditsiooniliselt on Piibilil ja selle mõistmisel suur roll, on loomulik, et nii Piibli teksti tundmine kui ka tõlgendamine jäävad esimese viie kõige tähtsama teema hulka. Samal ajal on tähtsaks peetud Püha Vaimu töö temaatikat, mille üheks põhjuseks võivad olla erinevad tõlgendused ja õpetused selle temaga seoses. Kuid esimese viie sisse mahuvad ka kaks, mis viitavad vajadusele siduda kristlikku õpetust ja igapäevast elu kaasaja maailmas: inimsuhete küsimused ja kristlaste elu kaasaja maailmas. Ka oma elule tähenduse leidmine ja küsimus, kuidas kuulutada evangeeliumi, on suhteliselt suure punktide summaga. “Muude” teemadena, mida inimesed said lisada, nimetati selliseid variante nagu *eeskujulik kristlik pereelu; kuidas hakkama saada oma elus esiletulevate probleemidega ja Jumala teenimine*.

Seda, mis on inimeste vaimuliku huvi ja küsimuste sisu, uuriti ka kahe uurimuse käigus (EKNKLU ja AUK) esitatud küsimusega: “Kui saaksite esitada kolm küsimust Jumalale, millised need oleksid?” Mitte kõik inimesed ei vastanud sellele küsimusele, kuid kokku oli vastanud 456, neist mehi 142 ja naisi 314. Vanusegrupiti jagunesid vastajad järgmiselt:

Tabel 28. Vastanute jaotumine vanusegruppide kaupa (vastanute arv).

Vanusegrupp	Vastanute arv (n=456)
6–15	65
16–25	91
26–35	115
36–50	96
51–65	60
66–	29
Kokku	456

Vastanute seas oli umbes viiendik neid, kes ei olnud seotud kirikuga — enamik oli kiriku liikmed. Kuna inimesed esitasid küsimusi vabas vormis, kategoriseeriti need teemade järgi. Esimesse gruppi kuuluvad vastused väljendasid soovi, nagu näiteks: *tahan olla ingel, et taevas ringi lennata* (M6)²⁶⁴; *tahan palju lapsi* (M10); *koolis kontrolltöö küsimusi-vastuseid* (N12); *tuleks maailma rahu* (N22); *vabasta mind kas või ühest patust* (M32); *anna auto, maja ja raha* (M35); *kas teeksid mu nüüd terveks* (N37); *kingi mulle rahulik süda, et teeksin õigeid valikuid* (M54); *Jumal lase mul elada valudeta* (N73); *...et Jumal meid õnnistaks, armastaks, kaitseks* (N77); *et Jumal annaks minule tervist ja jõudu, et saaksin teisi aidata* (N83). Soovi esitajatele oli iseloomulik, et lihtsaid ja vahel ka isekaid soovide esitasid eelkõige lapsed ja need täiskasvanud, kellel polnud kristlusega kokkupuudet.

Mitmed inimesed küsisid küsimusi Jumala enda kohta: *kas Sul oli väga valus kui Sind ristile löödi?* (N8); *kuidas Jumal on tekkinud?* (M9); *kas Sa oled mees või naine?* (N9); *millal sa sündisid, kes oli enne sind, kes on su vanemad?* (M11); *milline Sa välja näed?* (M18); *kas naudid oma tööd* (M18); *milline on Su olemus, lihtsustamata?* (N34); *kas ka Tema tunneb ennast üksi?* (N43); *kuidas sa suudad olla ülihalastaja ja kõigeväeline?* (M61). Mitmed lapsed ja noored küsisid konkreetseid küsimusi Jumala olemuse ja omaduste kohta. Täiskasvanute küsimused olid tavaliselt sügavamad.

Teisi jälle huvitas Jumala toimimine: *kuidas hoiab Jumal inimesi taevas hingedena?* (N8); *kirjeldada Tema tegevust maailma algusest peale* (M24); *miks Sa ei tõesta ennast?* (M23); *kas teed vahet usklike ja mitteusklike vahel?* (N55); *miks mõne asja või inimese pärast pead paluma kaua ja mõni palve saab kohe vastatud?* (N63); *kui kaua veel talub Jumal seda ülekohut ja kurjust, mis maailmas toimub?* (M75).

Mõned inimesed küsisid maailma ja inimeste toimimise kohta: *miks sõbrad kaklevad?* (M9); *kuidas tekkis Maa?* (M10); *kuidas sai elu alguse?* (M15); *kas eluvorme leidub ka teistel planeetidel?* (M15); *kas inglitel on tiivad?* (N16); *miks on loomad alama inimesest, kes on ka tegelikult loom?* (N26); *millised vahendid aitaksid tõhusamalt keskkonda hoida?* (N27); *mis eesmärk on katastroofidel ja õnnetustel siin maailmas?* (N30); *miks andsid inimestele meelevalla teiste olendite ja Maa üle?* (N51). Ka need küsimused pakkusid huvi esmajoones lastele ja noortele. Siiski väljendasid mõned täiskasvanud omi mõtteid ja seisukohti, kuidas maailm peaks toimima.

Sageli esitati küsimusi ebaõigluse ja kannatuse kohta: *miks inimesed surevad?* (N9); *miks Jumal lubab kannatusi?* (N15); *miks sageli läheb neil paremini, kes Sind ei usu?* (N23); *miks mõned ainult kannatavad ja teised on iga päev õnnelikud?* (N32); *kui on juba raske, miks paned koormaid juurde?* (N34); *miks on mõnedel õnne rohkem ja teistel vähem?* (N50); *miks valitseb ebaõiglus?* (M50); *miks on ebavõrdsus inimeste vahel nii suures hulgas eksisteerimas?* (M72). Sellelaadseid küsimusi küsisid eelkõige täiskasvanud.

²⁶⁴ M sugudes viitab mehele, N naisele, number näitab inimese vanust.

Mitmeid inimesi huvitas nende enda elu ja tulevik: *mis peale seda elu tuleb ja mida ma taevast õppima hakkan?* (N7); *miks ma siia maailma sündisin?* (N7); *kas minu jaoks on ka olemas see õige ja kui, siis millal ma temaga kohtun?* (N16); *kes minust tulevikus saab?* (N17); *kas ma saan kunagi emaks?* (N30); *kuidas saavutada täiuslik elu?* (M37); *kas ma kohtun oma lähedastega taevast?* (N68). Esitatud küsimused on lähedalt seotud inimese arengustaadiumi ja selle ülesannetega, eriti märgatav on see teismeliste küsimustes.

Eelmises grupis väljendatule lähedased olid küsimused inimeste ja konkreetsemalt enda elu mõtte ja eesmärgi kohta: *mis on elu mõte?* (N15); *mis on Jumala plaan minu elus, kas olen Tema tahtes?* (N24); *mis on inimese elu mõte?* (N31); *mida Sa tahad, et teeksin oma eluga?* (N34); *mis on minu elu mõte?* (M39, N60) *miks ma olen siia maailma sündinud?* (M48); *mis on minu ülesanne elus?* (N66, N32); *mis on Sinu tahe minu elus?* (N44); *mis on minu eesmärk siin elus?* (N48); *millised on Sinu plaanid minu suhtes?* (M50A). Sellelaadseid küsimusi, mida esitati suhteliselt palju, sõnastasid peamiselt teismelised. Neile küsimustele on iseloomulik, et inimesed küsisid oma elu mõtet Jumalalt, st nad ootasid, et nende elu mõttekus ja suund määratakse väljaspool neid endid.

MVH järgi mõtisklevad sageli või väga sageli oma elu mõtte ja eesmärgi üle rohkem kui pool kõigi vanuseastmete inimesi, kusjuures teistest märgatavalt kõrgem protsent elu mõtte üle arutlejaid oli vanusegrupis 30–39 (77%). 15–19-aastaste seas on vastuste protsent 57, 20–29-aastaste seas 56 ja siis püsib see 63% ja 66 % vahel kuni 74. eluaastani.²⁶⁵ Sama tendentsi kinnitab ka ülaltoodud viide Jumalale esitatud küsimustest — inimestele on nende elu mõttekus ja eesmärk oluline teema.

Käesoleva uurimuse autori poolt korraldatud küsitlusest ilmnes, et hulk Jumalale esitatud küsimusi olid seotud inimese õndsusega: *kuidas teenida ära õndsus?* (M29); *kas olen armu väärt?* (M50); *kas ma olen väärt, et Jumal mind vastu võtaks?* (N69); *kas olen Sulle piisavalt meelepärane, et saada igavene elu?* (N70); *kas Sa võtad kord mind enda juurde?* (N72); *kas olen õigel teel?* (M77). Selle kategooria küsimuste esitajad on põhiliselt keskmises ja vanemas täiskasvanueas olevad inimesed.

Paljud küsisid ka surmajärgse olukorra kohta: *mis tuleb pärast surma?* (M17); *kas põrgusse jäädakse igavesti?* (N18); *milline on elu taevast?* (M22); *kas ja kuidas on elust võimalik osa saada hingena — kas teadvus säilib peale surma, saan ma näiteks jälgida oma laste käekäiku?* (N31); *kas ma tunnen taevast ära oma armsaid, kes on sinna juba enne mind läinud?* (N47); *kas patused hinged lähevad põrgusse?* (N48); *mis mõte põrgul on?* (M50); *milliseid tegevusi pakutakse taevast?* (M54); *kas on elu pärast surma?* (N57); *kas on võimalik jääda taevariiki ja enam mitte tagasi tulla?* (N64). Nagu selgub, on need ka eelkõige täiskasvanute küsimused ja tihti on neil suhetega seotud

²⁶⁵ Marimaa, 2.2

iseloom — inimesed küsivad, milliseks jääb nende suhe teiste inimestega peale surma.

Teised inimesed on järgmise küsimuste kategooria teemaks: *kas mu öde muutub paremaks?* (N9); *kuidas saaksin oma sõbrad kirikusse tuua?* (N11); *kas mu isa saab päästetud?* (N21); *kas ja millal mu pereliikmed saavad päästetud?* (N22); *kuidas aidata lootuse kaotanud, depressioonis inimesi?* (N27); *kuidas on võimalik abikaasa kirikusse suunata?* (N31); *kuidas aidata inimestel päästetud saada?* (M35); *kuidas hakkama saada inimestega, kes mind häirivad?* (M45); *miks inimesed ei õpi oma vigadest?* (N58); *mis saab meist ja meie lastest?* (M67); *kas minu omaksed pääsevad igavesse ellu?* (N69); *millal saavad päästetud meie maja elanikud?* (N68). Nagu neist küsimustest näha, on küsimuse fookuses tihti teiste inimeste õndsus. Samal ajal väljendavad mõned küsimused ka muret inimsuhete pärast ja soovi probleemides olevaid inimesi aidata.

Mõned inimesed küsisid teoloogilis-dogmaatilisi küsimusi: *miks pandi hea ja kurja tundmise puu Eedenisse?* (N15); *kas maailm on tõesti hukule määratud?* (M15); *miks Sa selle nõmeda kiusatuse õuna Aadamale ja Eevale nina ette toppisid?* (M17); *kas Aadamal oli naba?* (M19); *kas eutanaasia ei ole mingites olukordades ikkagi õigustatud?* (N26); *mida Tema arvab piiblist, selle tekstist ja selle tõlgendustest?* (N27); *miks on tekkinud erinevad konfessioonid — miks ei võiks olla kõik üks?* (N27); *mis saab neist, kes surid enne Jeesuse sündi, kui paljud pääsevad taevasse peale Jeesuse sündi?* (M30); *miks Sa andsid meile vaba tahte?* (M21); *mida tähendab mõiste “igavene”?* (M33); *kuidas ja mida teha, et imed ja tunnustähed toimiksid?* (M35); *kuidas muuta kirik kaasajal struktuurilt uueks, säilitades olulisim?* (M45); *miks ta laseb inimesel looduse hävitada?* (N49); *kuidas peaks välja nägema kaasaja kirik?* (N50); *kui vanemate patud nuheldakse laste kätte, miks siis lapsed peaksid paluma?* (N57). Need küsimused on fookuselt väga erinevad, aga väljendavad inimeste jaoks olulisi küsimuseasetusi. Mitmed küsimused on ka koguduse ja selle rolli kohta. On raske hinnata, kas küsimus Aadama nabast on esitatud pilkamisi või on selle taga tegelik huvi loomiskäigu kohta.

Kõige üllatavam ja õppimise seisukohalt ka vahest kõige negatiivsem kategooria moodustus neist küsimustest või pigem väidetest, milles inimesed esinesid teadjana: *kõik vastused leiab Piiblist* (M28, M46); *mul pole küsimusi, Jumal ise on kõikide küsimuste vastus* (M28); *minu asi pole küsida, vaid oodata Tema küsimusi ja vastuseid* (N35); *ma tean vastuseid, ei küsiks midagi, pigem tänaks* (M46); *eelistan kuulata, mis Jumal räägib* (M49); *inimene on juba ükskord nii rumal olevus, et Jumalalt Maailma Loojalt minul küll küsimusi ei ole. Kõiges sündigu Tema tahtmine. Küllap Ta ise teab, mis Tema laps vajab* (N64); *Ei esita küsimusi Jumalale. Olen Jumala looming ja Tema teab kõike, mis on minu rõõmud, mured ja mul ei ole õigust selles kõiges küsimusi esitada. Olen Jumala armu all ja selles on minu tänu* (N75). Põhimõtteliselt võib selle kategooria alla lugeda needki inimesed, kes jätsid sellele küsimusele kahes

lääbiviidud uurimuses vastamata. Sellest võib järeldada, et kristlaste hulgas on terve rida inimesi, kes motiveerivad usuliselt oma soovimatust uut teada saada.

Oli neid, kes ei soovinud lihtsalt hetkel oma küsimust esitada, kuid kes väidetavalt teevad seda Jumalaga suheldes: *ma saan alati küsida, mul pole praegu vajadust seda teha* (N32); *ma saan Talle esitada niigi tuhandeid küsimusi* (N39); *küsin iga päev läbi palve palju rohkem, kui kolm küsimust* (N42); *Jumalale saab igal ajal küsimusi esitada, iseasi, kas vastust oskame kuulata* (N44); *ma ikka küsin iga päev Jumala käest kõike, mida tahan. Palve kaudu on küll võimalik temaga rääkida ja kuulata. Küsimus on pigem, kas ma olen valmis, et teda kuulata* (N34); *ma ei küsiks midagi, sest küsin kogu aeg paljusid asju enda käest ning kui ma suudan vastata ja oma elus selle järgi talitada, siis ongi Jumal mulle vastanud* (N52).

Eelpool kirjeldatud meetod aitab Jumalale esitatud küsimuste kaudu mõista, millised on inimeste jaoks vaimulikult olulised teemad, kus nad otsivad uut teadmist, vastuseid. Ülaltoodud kategooriatest selgub, et lisaks küsimustele Jumala enda ning maailma tegutsemise kohta, huvitab inimesi enda ja lähedaste õndsus. Kuid see pole sugugi kõik: suur hulk küsimusi on esitatud elu mõtte ja tähenduse, ebaõigluse ja kannatuse, samuti erinevate õpetuslike aspektide kohta. Mõned küsimused olid ka keskkonna hoidmise ja koguduse uuenemise võimaluste kohta.

Kokkuvõtteks tuleb märkida, et eluaegne õppimine haarab palju laiemat tegevuste hulka kui koolitustel osalemine. EKNKLU järgi õpivad inimesed nii sõpradega vesteldes, vaimulikku ja ilmalikku kirjandust lugedes kui erinevatel koolitustel käies.

- Umbes kolmandik EKNKLU vastajatest nentis, et neile meeldib lektor, kes teab kõiki vastuseid. Teine kolmandik tajus vastuolu elus kogetu ja kirikus räägitu vahel, mis tähendab, et nad arutlevad asjade üle iseseisvalt ja kriitiliselt.
- Üheks keskseks elukestva õppimise eelduseks on oskus küsimusi küsida. Kujuteldavalt Jumalale esitatud küsimuste põhjal võib järeldada, et inimeste jaoks on lisaks vaimulikele küsimustele Jumala, surmajärgse elu, selle maailma toimimise, iseenda ja teiste kohta, olulised ka igapäevast elu puudutavad küsimused. Sellele viitab ka suur nõustujate protsent (93%) väitega “Õpetamine on vajalik ka igapäevase elu ja eetika küsimustes”.
- Enam huvipakkuvate teemade hulka kuuluvad nii Piibli teksti tundmine ja tõlgendamine, Püha Vaimu temaatika kui ka igapäevase elu ja inimsuhete küsimused.
- Üheks erinevatest uurimustest esile kerkivaks küsimusteks, mis inimestel ka usuga seostub, on küsimus elu mõttest ja eesmärgist. MVH hinnangul mõtiskleb elu mõtte ja eesmärgi üle kõige enam vanusegrupp 30–39 (77% vastanutest nõustus sellega).

Kokkuvõte: Eesti kontekstist esile kerkivad väljakutse elukestva õppe praktikale protestantliku koguduse kontekstis

Nagu käesoleva töö empiirilisest osast selgub, leiavad mitmed teoreetilises osas paradigmaatiliste muutustena kirjeldatud nähtused kinnitust Eesti uurimustes. Alljärgnevalt vaatleme esimese peatüki kokkuvõttes esitatud väljakutseid empiiriliste tulemuste põhjal.

1. Relevantne usuline osaduskond ja personaalne tähendusloomine

Eestlaste suhtumine kristlusesse viitab postkristlikule keskkonnale: ligikaudu kolmandik Eesti elanikest on usu suhtes ükskõiksed ja teine kolmandik ei taha või ei oska küsimusele oma suhtumise kohta usku vastata. Kirikut usaldatakse Eesti ühiskonnas vähe, MVH andmetel jääb kiriku negatiivse märgiga usaldusnivoo, st pigem usaldamatus kui usaldus, samale joonele NATO ja Euroopa Liiduga. Selles väljendub skeptilisus kiriku universaalsele apelleeriva maailmaseletuse suhtes ja inimeste religioossuse privaatne iseloom. Ligi 3000 inimest identifitseerivad ennast eristamata kristlastena või “teadmata usuga inimestena”. “Teadmata usk” viitab nn eneseloodud spiritualiteedile, kus inimene konstrueerib oma religioossuse talle sobivatest elementidest.

Eesti elanike uskumuste analüüs näitab, et kristliku sisuga uskumuste kõrval on olulist, kui isegi mitte olulisemat rolli mängimas erinevad mittekristlikud religioossete ja mittereligioossete elementidega uskumused, mis osutavad inimeste postsekulaarsele ja samas tugevalt postkristlikule maailmavaatele. Inimesi huvitavad vaimsed, kuid mitte alati kristlusega seotud küsimused. Kiriku jätkuva marginaliseerumise tulemusena ühiskonnas on oma mõju kaotamas ka mitmed kristliku moraali seisukohad. On selge tendents, et mida lähemalt ollakse seotud usuga, seda enam väärtustatakse nii inimelu kui traditsioonilist abielu.

Eesti põlvkondi iseloomustavaks tunnuseks on iga uue põlvkonna skeptilisem suhtumine kristlusesse. Nooremas põlvkonnas väheneb ka nende hulk, kes kuuluvad kirikusse. Alla 30-aastaste puhul on seda raske seostada kogetud kommunistliku režiimi ja sellega kaasnenud ateistliku propagandaga. On võimalik, et see tendents väljendab kasvavat lõhet valdavalt modernses ja sellele eelnevas paradigmas mõtleva ja ennast väljendava kristliku kiriku ning järjest postmoderniseeruva noorema põlvkonna vahel. Nooremas täiskasvanueas eestlasi iseloomustab vähene pühendumine nii kirikule kui abielule. Eestlased kui uurimuste järgi Euroopa rahvastest ühed kõige vähem usku praktiseerivad inimesed, ei oota kirikult kuigi palju. Samal ajal näitab EKNKLU, et ennast protestantlike kirikute ja koguduste liitudega sidunud inimesed Eestis on usuliselt aktiivsed ja seostavad ennast tugevalt usuliste osaduskondadega.

Kõrvuti nimetatud fenomenidega otsivad inimesed endiselt oma elule mõtet ja tähendust, neil on huvi vaimsete ja usuliste küsimuste vastu. Usulisust aga mõistetakse privaatsfääri kuuluvana, mis ei pruugi, ehkki võib, olla seotud traditsioonilise kristlusega. Osmeri ja Schweitzeri hinnangul on inimeste kesksed küsimused seotud surelikkusega, tähenduse otsimisega ja oma sügavama “minaga” kokkupuute saavutamisega.²⁶⁶ Mitmed AUK-le vastanud seostasid omavahel tähenduseotsingut ja kirikut. Seda väljendavad vastused küsimusele kiriku tähenduse ja rolli kohta: *aitab inimestel jõuda oma isikliku minani* (M18, ei²⁶⁷); *aidata inimesel leida elu mõte* (N31, ei). Kuid see tähenduseloomine ei toimu automaatselt, selle eelduseks on, et kirik seoks oma õpetust inimeste eluga. Vastanute sõnadega: *vastata inimeste küsimustele mõistlike vastustega* (N69); *Jumalasõna peaks olema rohkem argieluga seotud* (N78). Üks vastaja koguni ütles, et kui kirik vastaks tema kõige olulisematele küsimustele, siis ta ka käiks seal. Järelikult ei saa öelda, et eestlaste usulisus ja elu tähenduseotsingud oleks täiesti eemaldunud kirikust ja kristlusest — küll aga ei ole see seos endastmõistetav ja eeldab kiriku tundlikku tegevust inimeste usulises ja eksistentsiaalses õpiprotsessis.

Ka enamik kiriku liikmetest väidab endal olevat palju küsimusi nii Piibli õpetuse kui igapäevase elu kohta. Tervelt kolmandik küsitletuid tajub vastuolu elus kogetu ja kirikus räägitu vahel. See viitab võimele kirikus õpetatavat kriitiliselt reflekteerida ja vajadusele kiriku õpetust ja ümbritsevat elu koos hoida. Küsimuste olemasolus väljendub ka teistsugune suhtumine subjekti kui teadjasse — kuna teadmine luuakse kontekstuaalselt, ei saa üks inimene, ka mitte vaimulik ja jutlustaja, kunagi täielikult teada ega ette öelda seda, mida teisel on vaja mõista — erinevatel inimestel on lihtsalt erinevad elukontekstid. AUK üks vastaja väljendab seda suhteliselt teravalt: *Mina ei vaja, et keegi mulle ütleks, kuidas ma pean Piiblit mõistma* (N43, ei). Ülaltoodud on väljakutse kogudustele: teada, tunda ja mõista inimeste elukontekste, et kuulutust ja õpetust sellega mõttekalt siduda. Samas ei tähenda see valmis vastuste andmist, vaid dialoogi asumist ja võimalike lähenemiste pakkumist.

2. Avatud trinitaarne ja osaduskondlik õpetus

EKNKLU järgi on vastanud koguduste liikmed õpetuslikult ühtsed ja konservatiivsete seisukohtadega. Õpetuslikku ühtsust võib seostada tiheda jumala-teenistuste külastamisega ja suhteliselt aktiivse piiblit lugemisega. Vastanute õppimishuvigi on tihedalt seotud Piibli tekstide ja tähendusega. Samal ajal raskendab kiriku kuulutamist ja õpetamist laiemas ühiskonnas leviv usulise kirjaoskuse puudus ja *New Age*’iga seostatavate uskumuste mõju. Kui sellele lisada uurimustest esile kerkivad tendentsid nagu mitte-instituutsiooniline

²⁶⁶ Osmer, Schweitzer, 15

²⁶⁷ “Ei” viitab kirikusse mittekuulumisele.

usulisus, ükskõiksus ja soovimatus usu teemadel vestelda, on kiriku ees suur väljakutse: kuidas aidata usule lähenevatel ja kristliku õpetusega vähe tuttavatel inimestel leida usuline identiteet ja osadus teiste kristlastega?

Empiirilise osa tulemuste põhjal tasub vastust otsida kahest suunast: rõhutades kiriku osaduskondlikku rolli hingelise ja inimestevahelise toetuse võimaldamise kaudu ja liikudes kiriku rolli ja õpetuse avatuma mõistmise suunas. Uurimuste järgi peavad eestlased kirikut eelkõige hingelise toe saamise kohaks. Ka kiriku liikmed hindavad kõrgelt kirikus kogetavat hingerahu ja suhtlemisvõimalusi teiste kristlastega. Lähedases suhtlemises saab toetust ka identiteet ja õpetuslikud küsimused muutuvad arusaadavamaks ja selgemaks. Kuid kristliku kiriku osaduskondlikul aspektil on ka oma varjukülg: kui koguduse liikmete sisukas suhtlemine piirdub põhiliselt koguduse liikmetega, on oht, et kirik kapseldub endasse ja kaotab kontakti ühiskonnaga. On üllatav, kui paljud vastanud rõhutasid kiriku vajadust muutuda avatumaks ja kaasaegsemaks, kusjuures nende seas oli nii kirikusse kuuluvaid kui mittekuuluvaid inimesi. Nii kinnitavad selles peatükis käsitletud uurimused, et kristliku õpetuse relevantsuseks on vaja kõiki kolme aspekti: selget õpetuslikku põhja, osaduskondlikku fookust ning avatust uuele ja kirikust väljapool toimuvale, et kõnelda mõttekalt kõigile põlvkondadele.

3. Terviklik lähenemine inimese elule

Vajadust Piibli õpetust argieluga siduda, on eelpool juba mitmeid kordi rõhutatud. Ka EKNKLU tulemused (inimesi huvitavate teemade alusel) viitavad vajadusele Piibli teksti tundmise ja mõistmise kõrval rohkem aru saada inimsuhetest, kristlase elust kaasaja maailmas ning oma elu mõttest ja tähendusest. Vaadates küsimusi, mida inimesed tahaksid Jumalale esitada, selgub, et õndsuse ja igaviku küsimuste kõrval peetakse oluliseks paljusid argielu ja inimeseks-olemisega seotud teemasid. Sellest saab järeldada, et inimesed ise näevad oma elu terviklikult, seostades suhet Jumala ja inimestega, iseenda ja maailmaga, argipäevase ja pühapäevasega. Väga paljud täiskasvanud esitasid küsimusi ebaõigluse ja kannatuse kohta, mille kõrval teine oluline küsimuste grupp tegeles elu mõtte ja eesmärgiga.

Terviklikuma lähenemise vajadusele suhtumises ühiskonda viitab vastuolu kiriku liikmete ja mitteliikmete väärtushinnangutes ja tegutsemisprioriteetides. Kui MVH järgi on Eesti inimeste põhihuvi fookuses perekond, töö, ühiskond ja keskkond, siis kiriku liikmed peavad kiriku olulisimateks funktsioonideks ühiskonnas kristliku õpetuse ja moraali edastamist. Seda aga peetakse vähem-oluliseks laiema ühiskonna liikmete seas tehtud küsitlustes. Perekond on ainsaks kokkupuutepunktiks kiriku liikmete ja mitteliikmete prioriteetides. Vaadates, milliste inimeste aitamist kirikute liikmed oluliseks peavad, erineb see loetelu oluliselt laiema ühiskonna liikmete meelest kõige olulisematenasõnastatud probleemidest. Nende vastuolude põhjused võivad olla erinevad,

kuid kindlasti aitaks neid ületada terviklikum inimesekäsitus, kus inimeste elusfääre ja sisemist tähendusloomist nähakse omavahel seotuna. See lähene-mine on ilmselt üheks võtmeks ühiskonna kõige probleemsemate gruppide aitamisel.

4. Dialoogi edendamine

Eelnevalt on toodud hulk asjaolusid, mis viitavad suuremale dialoogi vajadusele üksikristlaste, kiriku ja ühiskonna vahel. Ühelt poolt on dialoog vajalik, et paremini mõista ühiskonnas toimuvat: inimeste ootusi, vajadusi, probleeme, küsimusi, mõtteviisi ja elukeskkondasid. Teisalt vajab kirik dialoogi, edasta-maks oma sõnumit. Kuna võimuga seostatavad autoriteedid ja suured organisat-sioonid, k.a kirik pole ühiskonnas enam nii usaldatud kui varem, vajab kristlus oma sõnumi edastamiseks inimeselt-inimesele suhtlemist, isiklike lugude ja kogemuste jagamist. See on vajalik ka seepärast, et suur osa inimestest ei jõuagi kirikusse ega praktiseeri palvet ega piiblilugemist. Eriti oluliseks muutub see 40-aastaste ja nooremate põlvkonna puhul.

Kui siiani on evangeeliumi edastamist lisaks kantslikuulutusele peetud ka üksikristlase ülesandeks, siis tavaliselt on seda mõistetud valdavalt ühe-suunalise monoloogilise tegevusena. Kaasajal aga eeldab inimestevaheline suhe dialoogilist iseloomu: jagades oma lugu peavad kristlased olema valmis õppima ka teistelt. Sisuline dialoog on äärmiselt tõhus viis näha asju uuel viisil ja õppida esitama uusi küsimusi. Nii on dialoog inimestega väljapool kogudusi äärmiselt oluline õppimisviis kristlastele endile. EKNKLU tulemuste põhjal on siin veel küllalt arenguruumi.

5. Arengu toetamine küpsuse suunas

Postkristlikus ühiskonnas kristlikku sõnumit kuulutada, järgida ja välja elada pole kerge. Erinevate väärtushinnangutega elukeskkonnad — kirik, töökoht, naabruskond, meedia, ühiskond üldse — vajavad tähendusrikka tervikuna koos hoidmist. EKNKLU tulemuste järgi võib väita, et kristlased Eesti protestantlikes kogudustes on erinevates isiksusliku ja usulise arengu astmetes. Ühed vajavad valmis vastuseid ja eelistavad suhtlemist põhiliselt kaaskristlastega, teised eelistavad iseseisvalt arutleda: püüavad elu erinevaid sfääre siduda ja otsivad lahendusi kogetavatele vastuoludele. Osa küsitletuist tunneb end üksi, sest nad mõtlevad teistest kristlastest erinevalt. See viitab üleminekule teiste inimeste poolt määratletud usult oma usuliste veendumustele. Samuti võib see viidata kriisile, mis positiivse lahenduse mitteleidmise korral viib usust kaugenemiseni. Küsimus on, kuidas kõigile neile gruppidele luua õppimist ja arengut toetav keskkond.

Kui defineerida õppimise eesmärki kui arengut küpsuse suunas, mis seob inimese Jumala-, enese- ja maailmamõistmise ühte tervikusse, aitab selle eesmärgi täitumisele oluliselt kaasa õppimisele avatud suhtumine. Vahest kõige rohkem on arengu ja küpsuse suunas liikumine pärsitud neil inimestel, kes on lõpetanud küsimise ja avastamise, grupp, mis “kolme küsimuse” uurimuses väitis, et neil ei ole vaja midagi teada saada. Seevastu viivad arengut edasi erinevat liiki vastuolud või vajadus oma seisukohti uue informatsiooni valgel taastõlgendada: suhtlemine teistsuguste inimestega, osalemine üldist heaolu edendavates tegevustes, avastamine, et on teisigi terviklikke ja mõttekaid maailmamõistmise viise väljaspool kristlust, samuti oma usu selgitamine kellelegi, kes sellest midagi ei tea ja ehk pole hoolinudki. Nende õppimiseks ja arenguks vajalike vastuolude tekkimiseks on vaja dialoogi erinevate inimestega ja elukeskkondade vahel, hoiakut, mis on avatud muutumisele ja julgeb küsida: äkki on minul või minu kirikul veel midagi õppida ja avastada?

III Artiklid:

Tervikliku elukestva õppe kontseptsiooni lähtealused

3.1 Täiskasvanu õppimine

Einike Pilli

Ilmselt on igaüks istunud klassiruumis või auditooriumis ja kuulanud õppejõudu, kes ei suuda panna kuulajaid ainekst innustuma ega haarata nende tähelepanu. Ka õppejõul endal on tavaliselt sellises situatsioonis ebamugav. Õppijad vaatavad kella, mõni loeb ajalehte, mõni haigutab ja vaatab aknast välja. Ja loengu lõpp on kergenduseks kõigile.

Kirjeldataud olukorra põhjus ei ole tavaliselt õppejõu kehvas eriala- ja ainetundmises. Pigem on probleem selles, et lektor ei ole arvestanud õppimise eripärasid, õppija ootusi ega eelnevaid teadmisi. Nüüdisaegses didaktikas pööratakse üha rohkem tähelepanu ka õppimisele. Õpetamise tulemuslikkust ja kvaliteeti ei hinnata enam ainult tulemuste põhjal, vaid ka selle järgi, kas ja kuidas on õppija õppinud. Õppeprotsessis pole kõige olulisem mitte õpetamine, vaid õppimine.

Seepärast keskendub käesolev artikkel täiskasvanud õppijale ja tema õppimisele.

- Vaadeldakse õppimise olemust ja kirjeldatakse õppimiseks vajalikke isiksuseomadusi.
- Määratletakse õppimist takistavaid tegureid ja otsitakse teid nende kõrvaldamiseks.
- Räägitakse mitmesugustest õppimise edukust mõjutavatest teguritest: motivatsioonist, tahtest, erinevatest õpistiilidest.
- Peatatakse erialase asjatundlikkuse ja karjääri küsimustel.

1. Õppimine toimub mitmel viisil

On erinevaid teooriaid selle kohta, mis on õppimine, kuidas me õpime ja mille alusel hinnata, kas õpiti või mitte. Erinevad autorid nõustuvad siiski vähemalt kolmes punktis:

- 1) õppimist motiveerivaks jõuks on vastuolukogemus õppija enesemõistmise ja tema sotsiokultuurilise keskkonna vahel;
- 2) õppides leiavad aset muutused ajurakkudevahelistes seostes;
- 3) õppimine toob kaasa vähem või rohkem püsiva muutuse inimeses: teadmistes, käitumises, väärtushinnangutes ja maailmapildis.

Esiteks, õppimist motiveerivaks jõuks on vastuolukogemus õppija enesemõistmise ja tema sotsiokultuurilise keskkonna vahel. Ehk: inimene hakkab õppima olukordades, kus ta arusaamad, suhtumised ja minapilt ei sobi enam kokku tema elukeskkonna ja harjumuspäraste kogemustega.

Õppimise põhjustajaks võivad olla mitmesugused välised olukorrad, näiteks elukeskkonna vahetus, välismaale elama asumine, töö kaotus, teadasaamine abikaasa abielurikkumisest, kindlalt loodetud töökohast ilmajäämine või surmahaigusega silmitsi seismine. C. Handy²⁶⁸ ütleb selle kohta humoorikalt, et “diskontinuiteet” pakub suurepärasest õppimiskogemust, kui me selle üle elame.

Õppimise põhjused võivad olla vähem dramaatilised ja pikema aja jooksul kujunenud: süvenev mõttetusetunne inimeses, igavus ja väljakutsete puudus, häirivalt madal enesehinnang, rahulolematust tehtava tööga, enda ressursside ammendumise tunne ning vaikne lahkukasvamine inimsuhetes. Kõigil kirjeldatud juhtudel on õppimine reaktsioon mingile küsimusele või probleemile, mis tuleb lahendada.²⁶⁹

Mõtlemiseks. Mõtle oma elule viimase kolme kuu jooksul: mida olulist oled õppinud ja mis pani sind õppima?

Teiseks seob erinevaid teooriaid arusaam, et õppides luuakse või kujundatakse ümber ajurakkudevahelisi seoseid. Vanad seosed kas kaovad või kaotavad oma jõu.²⁷⁰ Samas ei ole seoste loomine ja ümberkujunemine juhuslik, vaid sõltub mitmetest faktoritest: õppija eelnevast teadmisest õpitava teema kohta, tema huvidest ja meeles mõlkuvatest küsimustest, õpitava materjali mõistatavusest. See loetelu pole sugugi lõplik.

Et õpitut mäletada ja mõista, peavad aktiveeruma õpitavaga seotud arusaamad inimese mõtlemises. Mingi asja meeldetuletamise kiirus ja tõenäolisus sõltub sellest, kui tugevasti on teatud tähendusvõrgustiku osa aktiveerunud. Konstruktivistlik õppimisteooria rõhutab, et “mõtestatud õppimine toimub ainult juhul, kui õppijad töötlevad aktiivselt uut informatsiooni, tõlgendavad seda ja seovad eelneva teadmisega”.²⁷¹

Kai Hakkarainen ja tema kaasautorid²⁷² usuvad, et inimese pikaajalises mälus paigutuvad arusaamad suurte tervikutena, lähtudes erinevatest probleemilahenduse olukordadest. Nad viitavad ka uurimustele, mille järgi teadmist taasloovad (ehk rekonstruktiivsed) otsused tehakse mitte meeldejätmise, vaid meenutamise olukorras. See omakorda tähendab, et aktiivne kuulamine pole õppimiseks piisav, oluline on kuulnud seostada ja uuesti väljendada, lähtudes küsimustest ja probleemidest.

Mõelgem näiteks, kuidas õpime rääkima uut keelt. On oluline kuulda inimesi seda keelt rääkimas, õppida sõnavara ja lugeda raamatuid. Aga uut keelt

²⁶⁸ Handy, 1990, 55.

²⁶⁹ Handy, 58.

²⁷⁰ Seybold, 1999, 677–680.

²⁷¹ Hativa, 2000, 87.

²⁷² Hakkarainen *et al*, 1999, 27.

rääkima õpime alles siis, kui seda ise verbaliseerime. Mingis mõttes toimub uue keele rääkimisprotsessis õpitud sõnade, häälduse ja grammatika põhjal rekonstrueerimisprotsess, kus teine keel seostub meie enda mõtetega. Selline loogika ei kehti ainult keeleõppes, erinevat liiki õpitav materjal muutub tõeliselt omaseks alles siis, kui seda uuesti meelde tuletada ja väljendada.

Õppimine ei ole “teadasaamine, mida teised juba teavad, vaid oma probleemide lahendamine oma eesmärkide teenistuses, küsides, mõeldes ja katsetades, kuni lahendus muutub osaks meie elust”.²⁷³ Konstruktivistlik õppimisteooria²⁷⁴ lükkab tagasi arusaamise teadmisest kui väljaspool õppijat asuvast üksusest, mis tuleb inimesse n-õ transportida. Vastupidi, igal õppijal on keskne roll õppimises ja nii on igasugune teadmine personaalse värvinguga ja vaieldav. “Õppimine pole mitte salajase tõe leidmine, vaid uute tajumuste ja arusaamade konstrueerimine.”²⁷⁵

Õppimine võib olla kaalutletud ja eesmärgistatud otsingu tulemus, eesmärgistatud õppimistegevuse kõrvalprodukt või lihtsalt poolkogemata loodud seos. Mõnel juhul on õppimine teadlik, teisel juhul alateadlik, vahel on sellel planeeritud allikas, vahel mitte. Õppida võib organiseeritult, õppeasutuses või kursustel, kuid õppimine võib olla ka hea raamatu lugemise, filmi vaatamise või tarkade sõpradega vestlemise tulemus. Kõiki neid õppimisviise ühendab see, et luuakse või muudetakse inimese ajurakkudevahelisi seoseid, integreerimaks eelnenud ja uut infot mõjutavaid õppimistulemusi.

Mõtlemiseks. Mõttele viimasele õppimiskogemusele. Mida õppisid? Miks õppisid? Kas see oli pikema arutluse tulemus või juhuslikult loodud seos?

Kolmandaks nõustutakse, et õppimine toob kaasa vähem või rohkem püsiva muutuse inimese teadmistes, käitumises, väärtushinnangutes ja maailmapildis.²⁷⁶ Nii võib öelda, et õppimine on muutus. Kuid mitte vastupidi: kõik muutused pole veel õppimine (nagu eespool kirjeldatud vähem dramaatilistel juhtudel), kuigi need võivad saada õppimise põhjusteks.

Kuna iga indiviidi uuele õppimiskogemusele eelnev enese ja maailma mõistmine on teise õppija omast erinev, on tulemuseks erinev muutus, erinev õppimiskogemus. Õppijate keeleline, kultuuriline ja sotsiaalne taust mõjutab, kuidas õpitut mõistetakse ja tõlgendatakse. Ühest kultuurikontekstist õppijad on rohkem harjunud ise mõtlema ja arutlema, teised aga tõlgendavad õppimist eelkõige õpetaja poolt õpetatu taastootmisena. Mida multikultuurilisemaks muutub õppekeskkond, seda olulisem on neid taustamuutujaid arvestada.

Kontekstist sõltub osaliselt ka vastus küsimusele, millised muutused on õppimise puhul olulised, st milline peaks olema õppimise eesmärk. Tavaliselt seostatakse õppimist teadmiste omandamisega, vahel ka oskuste õppimisega.

²⁷³ Handy, 63.

²⁷⁴ Konstruktivistlik õppimisteooria on andnud olulise panuse tänapäevasesse arusaama õppimisest.

²⁷⁵ Rogers, 114.

²⁷⁶ Rogers, 86.

Kuid tänapäeva kiirelt muutuv maailmas on nende kahe klassikalise õppimise eesmärgi kõrval hakatud väärtustama ka muid.

Björkstrand²⁷⁷ kirjeldab nüüdisaegse professionaali kvaliteedinõudeid järgmiselt:

- erialane teadmine,
- võime leida uut informatsiooni ja seda seostada,
- koostöö ja rühmatöö oskused,
- suulise ja kirjaliku kommunikatsiooni oskused (siia võiksime lisada ilmselt digitaalse kirjaoskuse),
- keelteoskus,
- paindliku otsuse tegemise oskused,
- pinge ja ebakindluse taluvus.

Esitatud loetelu pole lõplik, kuid viitab tendentsile, et teadmiste omandamise kõrval on oluline õppida õppima. Ja et üksinda tööga toimetuleku kõrval muutuvad järjest olulisemaks mitmesugused kommunikatsiooni- ja koostööoskused ning muutuste põhjustatud psühholoogilise pingega toimetulek.

J. Mezirow mõtestab õppimise olemust, kirjeldades seda kui “protsessi, milles kasutatakse varasemat tähenduse interpretatsiooni, konstrueerimaks kogemuse põhjal uut või uuendatud tähenduse interpretatsiooni, juhtimaks tulevikus tegutsemist”.²⁷⁸ Lihtsustatult tähendab see, et uute kogemuste põhjal luuakse uusi tähendusi ja adapteeritakse uusi tegutsemisviise — see ongi õppimine.

Tähendusi võib jätkuvalt interpreteerida neljal viisil:

- 1) viimistledes olemasolevaid tähendusskeeme,
- 2) omandades uusi tähendusskeeme,
- 3) muutes lähenemisviise ja arusaamu,
- 4) transformeerides mõtlemisharjumusi ja rekonstrueerides dominantseid narratiive.²⁷⁹

Nii näiteks võib uue töökoha konkursil ukse taha jäänud inimene saada aru, et tal puudub mingi osa oskusteabest selle töökoha tarvis (1, olemasoleva skeemi viimistlemine), ja jõuda kuni selleni, et otsustab loobuda kellegi alluvuses töötamise mõttest ja luua oma firma (4, uus dominantne narratiiv). Ükski nimetatud õppimisviisist ei toimu lihtsalt, vaid täidetud peab olema hulk eeldusi.

K. Hakkarainen²⁸⁰ nimetab nelja tähendusskeemide muutumise eeldust:

- 1) rahulolematuse olemasolevate tähendusskeemidega,
- 2) uue skeemi mõistetus,
- 3) uue skeemi meeldivus,
- 4) uue skeemi pragmaatiline kaal probleemide mõistmisel ja lahendamisel.

²⁷⁷ Björkstrand, 1997, viidatud Tynjälä artiklis 1997.

²⁷⁸ Mezirow, 2000, 5.

²⁷⁹ Mezirow, 19.

²⁸⁰ Hakkarainen *et al*, 112.

Lihtsustatud näitena võib tuua järgmise situatsiooni: õppejõud saab aru, et tema kasutatav monoloogiline õpetamisviis pole tähendusrikas ega efektiivne (1); talle pakutakse koolitusel uut dialoogilist metoodikat arusaadaval kujul (2); uus metoodika, mis koolitusel läbi tehakse, jätab meeldiva emotsionaalse mulje (3) ja tõotab lahendada pikka aega õpetamist häirinud olukorda, kus kuulajate tähelepanu on raske haarata ja hoida (4).

Olulised on kõik neli tähenduse interpreteerimise protsessi, kuid kiiresti uuenevad olukorrad eeldavad üha rohkem transformatiivset-uuendavat õppimist. Seetõttu peab R. Kegan oluliseks, et eristataks informatiivset ja transformatiivset õppimist. "Informatiivne õppimine muudab seda, *mida* me teame, transformatiivne muudab meie teadmise viisi, seda, *kuidas* me teame."²⁸¹

C. Argyris kirjeldab inimeste reageerimist olukordadele, kus tegutsemise tulemused ei vasta ootustele, ühe- ja kahesilmuselise õppimise skeemi kaudu. Ühesilmuselise õppimise puhul püütakse tekkinud viga parandada tegevuste ja väliste vormide muutmiseks. Kahesilmuselise õppimise puhul minnakse kõigepealt tagasi kogu süsteemi väärtuste ja lähte-eelduste juurde ning alles nende korrigeerimise järel muudetakse tegutsemisstrateegiaid. Nii võib kahesilmuselist õppimist pidada uuendavaks ehk transformatiivseks õppimiseks.

Näiteks kui õppejõud mõistab, et tema loengud ei ole üliõpilastele mõistetavad, võib ta ühesilmuselise õppimise korral muuta veidi õpetamismetoodikat, süvenedes pikemalt keerukamatesse teemadesse ja korraldades tihedamalt teadmiste kontrolli. Kahesilmuselise õppimise korral läheb ta kaugemale: reflekteerunud enda arusaamalt õppeprotsessist ja selle eesmärkidest, uurinud järele materjali seotuse õppijate arusaamaga ja õpitava aine tähenduse nende igapäevaelus, loob ta alles siis metoodika, mis seob õpitava aine ja õppijate kogemused.

Kahesilmuseline ehk transformeeriv õppimine on keerukas, sest inimene sõltub oma eluloost ja varasematest kogemustest. Lisaks on meil kalduvus otsida teadmisi, mis sobivad kokku meie hetkeuskumuste, teooriate ja oletustega, seda nähtust nimetatakse tugevdusilluusioniks²⁸². Transformatiivne õppimine põhineb aga kriitilisel refleksioonil ehk eneseanalüüsil, mille tulemuseks on terviklik ja sisendatud arusaam enda kogemustest muutunud tegutsemiskeskkonnas.²⁸³ J. Mezirow usub, et uuendava õppimise eelduse, kriitilise refleksiooni võimalikkus kasvab ea ja hariduse lisandudes "kaasahaaravama, eristavama, lubavama, kriitiliselt reflektiivsema ja integreerituma tähendusraamistiku poole".²⁸⁴

²⁸¹ Kegan, 2000, 49.

²⁸² Saariluoma, 1990.

²⁸³ Ruohotie, 1998, 36.

²⁸⁴ Mezirow, 1998, 190.

Milliseid väljakutseid esitab õppimise mõistmine õppejõule?

Õppimine on keerukas protsess, mis toimub erineval viisil, erinevatel tasanditel, õppimiseks peavad olema täidetud mitmesugused eeldused. Kõige olulisem tõdemus on, et õppimise võti on õppija käes. Seepärast peab õppeprotsessis toimuv olema seotud õppijaga — tema huvide, eelduste ja eesmärkidega. Samal ajal ei tähenda see, et õppija kannab ainuisikuliselt vastutust oma õppimise eest.

Teiseks, kuna õppimine on ajendatud küsimustest ja probleemidest, läheb tulemuslik õpetamine just nendest liikvele. Õppimine on kõige efektiivsem, kui see on informatsiooni või kogemuste põhjal tähenduse loomise eesmärgistatud protsess.²⁸⁵

Edukates ja arenevates ülikoolides kasutatakse järjest enam probleemipõhist ainekäsitlust — probleemõpet (*Problem-Based-Learning*, PBL). Kui seda pole võimalik laiaulatuslikult kasutada, tuleb vähemalt enne teooriaosa juurde minekut sõnastada õppijate ainega seotud probleemid ja küsimused ning siis teooriat ja lahendatavat probleemi pidevalt integreerida.

Kolmandaks, õppimine kui mitmesuguste muutuste põhjus eeldab laiapõhjalisemat ja mitmekesisemat lähenemist õpetamises. Kui eesmärgiks on õppida informatsiooni seostama, peab ka õppeprotsessis seda harjutama. Kui eesmärgiks on keeleoskus, tuleb uue keele kuulamise kõrval ka rääkida.²⁸⁶ Kui tahetakse inimesi mõtlema ja arutlema õpetada, ei tohi õppejõud pakkuda valmis vastuseid ja eksamil neid tagasi oodata.

Kokkuvõtlikult võib pidada õnnestunuks õppimisviisi, milles ei asendata mitte niivõrd vanu fakte uutega, kuivõrd vaadeldakse tuttavaid asju uuel viisil. Uue informatsiooni kogumine ja uute oskuste õppimine on samas uute tähenduste loomise oluline eeldus. Õpetaja ülesanne on toetada nii informatiivset kui transformatiivset õppimist.

2. Õppimiseks vajalikud isiksuseomadused ja hoiakud

Kui õppimine sõltub eelkõige õppijast ja tema vaimsetest protsessidest, on oluline toetada õppimist soodustavaid isiksuseomadusi ja õppimisstrateegiaid.

Edukat õppijat kirjeldatakse järgmiste omaduste kaudu:

- aktiivne,
- eesmärgile suunatud,
- loova hoiakuga,
- ennast reguleeriv,
- isiklikku vastutust omav (APA²⁰).

²⁸⁵ Hativa, 52.

²⁸⁶ See tõdemus on enesestmõistetav keeleõppes, aga mitte alati uue aine “keele” õppimisel.

Need omadused võetakse kokku ennastjuhtiva õppija kontseptsioonis, mida võib defineerida järgmiselt: “Ennastjuhtivad õppijad on võimelised analüüsima iseennast ja oma kultuurimiljööd, mõistmaks, kuidas eristada seda, mida nad tunnevad, sellest, mida nad peaksid tundma, seda, mida nad väärtustavad, sellest, mida nad peaksid väärtustama, ja seda, mida nad tahavad, sellest, mida nad peaksid tahtma. Nad kujundavad välja kriitilise mõtlemise, individuaalse initsiatiivi ja arusaamise iseendast kui selle kultuuri kaasloojatest, mis neid kujundab.”²⁸⁷

Äraseletatult eeldab õnnestunud õppimine järgmisi õppija omadusi ja tegevusstrateegiaid.²⁸⁸

- Kõigepealt on oluline, et õppija püüab mõista ja struktureerida tervikut. See eeldab, et õppija püüab siduda õpitavat ainekust varasemate teadmistega. Õppija on selles tegevuses edukam, kui tal on võimalikult terviklik ja ratsionaalne maailmapilt, millesse saab paigutada uut infot ja milles varem olnud infot saab kahtluse alla seada. Samuti tuleb kasuks põhjendatud arusaam oma tegutsemisest väljaspool õpikeskkonda, mis annab oma tegevuse mõistmise, selle tulemuste nägemise ja uute tegevuste planeerimise võimaluse.
- See eeldab omakorda õppija ennast reflekteerivat ja analüüsivat hoiakut. Õppimisprotsessis vaatleb õppija kogu materjali enda seisukohalt, elab sisse käsitletavasse konteksti ja selle tegevustesse. Sel puhul võib loota, et õpitud materjal ei jää pelgalt teooria ja teadmise tasemele, vaid muudab ka õppija tegutsemisviise. Vahel võib juhtuda, et õpitud materjal ununeb, kuid mõtlemisstruktuurid ja reaalne tegevus on selle toel muutunud.
- Õppija enesehinnang ja heas mõttes enesekindlus mõjutavad, kui palju on ta nõus uusi strateegiaid ja tegutsemisviise katsetama. Peale isiksuseomaduste mõjutab õppimist see, milliste emotsioonidega suhtuvad õppijad endasse ja oma õppimisvõimesse. Õppimist toetavad positiivsed emotsioonid, nagu uudishimu, takistavad aga negatiivsed emotsioonid, nagu ängistus, paanika, ebakindlus, ja nendega seotud mõtted enesest ja õppimisprotsessist, nagu näiteks mure oma kompetentsuse pärast ja naeruväärsena tundumise hirm.²⁸⁹
- Edukat õppijat iseloomustab ka see, et ta suudab materjalist selekteerida kõige olulisema informatsiooni ja sellele keskenduda. M. Knowles²⁹⁰ kirjeldab õppimise eest vastutust võtva ja ennastjuhtiva õppija omadusi järgmiselt: võime formuleerida küsimusi; võime ära tunda informatsiooni, mis on vajalik erinevat liiki küsimustele vastamiseks; võime leida kõige sobivamaid ja kasulikumaid allikaid andmete saamiseks, valida ja kasutada kõige efektiivsemaid vahendeid, saamaks vajalikke andmeid sobivatest allikatest; organiseerida, analüüsida ja hinnata andmeid, saamaks õigeid vastuseid, ning lõpuks üldistada, rakendada ja väljendada vastuseid esitatud küsimustele.

²⁸⁷ Grow, 1991, 125–149.

²⁸⁸ Kasutatud on Rauste — von Wrighti, von Wrighti 1994. a materjale.

²⁸⁹ APA, *ibid.*

²⁹⁰ Knowles, 1980, 267.

C. Handy²⁹¹ nimetab kolme õppimist soodustavat tegurit.

1. Sobiv isekus (*proper selfishness*). Sobivalt isekad inimesed võtavad endale vastutuse iseenda ja oma tuleviku eest, neil on selge ettekujutus, mida nad tulevikult tahavad, nad tahavad olla kindlad, et saavutavad seda, ja usuvad, et see on võimalik.
2. Teise nurga alt lähenemine (*reframing*) tähendab asjade, probleemide, situatsioonide ja inimeste teisest perspektiivist vaatamist. C. Handy nimetab, et sellele aitab kaasa erinevate distsipliinide kombineerimine.
3. Negatiivse võimalikkus tähendab julgust elada vigade ja ebaõnnestumistega. Et kogeda õnnestumisi, peab olema enne valmis kogema ebaõnnestumisi.

Ilmselt võib seda õppimiseks sobivate isiksuseomaduste ja õppimist toetavate strateegiate loetelu jätkata, kuid kolm peamist kategooriat on selge ja loogiline mõistus, aktiivne püüd informatsiooni endale relevantset tõlgendada ja adekvaatselt tugev enesehinnang.

3. Kuidas kõrvaldada õppimistakistusi

Vahel ei aita aga positiivsete suundumuste toetamisest. Õppeprotsessis võib ette tulla piiranguid või takistusi õppimisele. Need takistused võivad tuleneda nii õppijast, õpetajast kui õppeprotsessist laiemalt. Ka võib neil olla erisugune iseloom.

Õppimist võib takistada õppeprotsessis tekkiv mitmesugune müra.²⁹²

- Kuulamise ja kuulmisega seotud müra võib tuleneda õppejõu sõnavara mittemõistmisest, tema segasest hääldusest või kiirest kõnetempost, halvast kuuldavusest ning muudest häirivatest teguritest.
- Nägemisega seotud müra tuleneb kas loetamatust kirjast lüümikutel või tahvlil, liiga kiirest esitusest (õppijad ei jõua kirjutada), ebaselgetest paljundusmaterjalidest või muudest visuaalsetest ärritajatest.
- Loogikamüra tekib, kui esitatakse mitterelevantset informatsiooni, õpetatav ei ole loogilises järjestuses, oluline ei eristu ebaolulisest või kasutatakse liiga palju õppijatele mõistetamatut informatsiooni.
- Õppija sisemine müra, millel võib olla emotsionaalne, intellektuaalne või psühholoogiline loomus, kuid tavaliselt need kattuvad. Sisemine müra võib õppimist takistada, kuna inimese tähelepanu on valiv ja seetõttu suudab ta arutada vaid üht asja korraga. Kui ühe asjaga tegeldes saab inimesele osaks üllatav või erandlik ärritaja, koondub kogu tähelepanu sellele. Ja kui mingi ärritaja on väga tugev, segab see teistele keskendumist. Nii on täiskasvanul raske pühenduda õppimisele, kui näiteks abielus on tõsine kriis, töökohalt on karta koondamist või kui silmapiiril on mingi uus erutav võimalus. Kogu

²⁹¹ Handy, 63–70.

²⁹² Järgnev toetub Hativa 11. ptk-le.

mõtteenergia koondub sellele. Mida rohkem vaimset jõudu tuleb kasutada olukorra emotsionaalseks valitsemiseks, seda vähem ressursse jääb õppimiseks ja probleemi lahendamiseks.²⁹³

Õppimist võivad takistada ka psühholoogilised tegurid²⁹⁴ nii õppija kui õppekeskkonna poolt. C. Handy nimetab kolme takistust:

- 1) nende-sündroom,
- 2) enda tähtsusetuks pidamine,
- 3) andestuse puudumine.

Nende-sündroomi puhul ei võta inimene endale vastutust oma elu, otsuste ja õppimise eest. Õppejõult oodatakse õigeid vastuseid, detailseid juhiseid, ei otsita ise lahendusi, vaid oodatakse, et keegi esitab need valmis kujul.

W. Perry²⁹⁵ ja M. Belenky²⁹⁶ kirjeldavad ülikoolialiste õppijate liikumist mustvalgest arusaamast suhtelisuse tajumise kaudu oma veendumuste ja pühendumisteni. Perry uuris noormehi, Belenky neide. Mõlema puhul on alguses tegemist autoriteediusuga, suhtumisega, et õppejõud teab õigeid vastuseid. Sellelt liiguvad noormehed mitmesuse ja relativismi tajumise kaudu pühendumisele, kus inimene võtab ise vastutuse oma seisukohtade eest. Belenky uurimuse kohaselt muutub teadmine naiste jaoks subjektiivseks ja intuiitivseks, siis jõutakse relativismi ja lõpuks konstrueeritud teadmiseni.

Nende-sündroomi toetab ka eesmärkide vargus²⁹⁷. Kui õppijad on seatud täitma õpetajate, õppekava koostajate ja teiste inimeste eesmärke enda omade asemel, rikub ja vähendab see õppimissoovi. Kui õppijate soove ja huvisuundi ei küsita ega arutleta nende üle, toetab see arusaamist, et õpitakse õpetaja jaoks ja õpetaja eesmärkide saavutamiseks.

Enda tähtsusetuks pidamine ja võltsalandlikkus iseloomustab neid inimesi, kes võivad küll esitada küsimusi, aga ei usalda omaenda võimet vastuseid leida ja seetõttu ei liigu ka muutunud tegevuse suunas.

Õppimist võib takistada ka andestuse puudumine. Õppimisel on risk, et kõike ei mõisteta õigesti ja kõike ei tehta õigesti. Kui eksimusi karistatakse ega nähta neid kui osa õppimisest, kaob julgus õppida. Kui valesid vastuseid naeruvääristatakse, kaob varsti julgus ja tahtmine kaasa mõelda. Sealjuures on õppimisprotsessis oluline nii teistele kui ka endale andestamine.

Lisaks mürale ja psühholoogilistele takistustele tuleb õppeprotsessis olla teadlik järgmistest õppimispiirangutest. Esiteks on inimesel piiratud võime teadmist pelgalt mõtlemise abil käsitleda. Kui õppimisprotsess ei anna võimalust teadmisi uuesti väljendada, rühmas läbi arutada ja vaielda, paberil skeemidena reprodutseerida, keerukaid mõtteid lihtsustada ja teistele seletada, jääb õpitu tähendus inimesele tihti poolikult mõistetavaks. Ainult mõttes õppides ei saa

²⁹³ Rauste — von Wright, von Wright, 1994.

²⁹⁴ Handy, 70–76.

²⁹⁵ Perry, 1970, 1981.

²⁹⁶ Belenky, 1986.

²⁹⁷ Handy, 71.

õppija tavaliselt ka õigel ajal tagasisidet oma arusaamise korrektsusest ja selgusest.²⁹⁸

See on üks põhjus, miks õpetamine suurtes amfiteatri stiili auditooriumides, kus õppijatel on raske omavahel suhelda ja kogu õppimine on suunatud õppejõu kuulamisele ja vaatamisele, esitab õppejõududele väga suure väljakutse.

Õppeprotsessi võib piirata ka õppija omadus koguda ootustepõhist informatsiooni. See tähendab, et õppija valib teda ümbritsevast infotulvast välja selle, mis seostub ta ootuste, kogemuste ja huvidega. Kui oleme kirjutanud essee või artikli näiteks õppimise takistustest, märkame erinevates kirjutistes ja eluolukordades samalaadset temaatikat kergemini. Kui täiskasvanud õppijad on tulnud õppima sooviga leida lahendust konkreetsele tööprobleemile, otsivad nad seda loengutest. Seetõttu võib muu informatsioon jääda märkamata või läbi kaalumata.

Õppimist piirab ka teadmiste kontekstuaalne iseloom.²⁹⁹ See tähendab, et kõige paremini suudame nii meenutada kui kasutada õpitud materjali selles kontekstis, kus seda õppisime, olgu siis tegu füüsilise (klassiruum või töökontekst), sotsiaal-emotsionaalse (toetavad inimesed) või teadmiste kontekstiga (alusraamistik, mis toetab teatud teadmiste omandamist). Erinevas kontekstis võib inimene õppida erinevalt: mõnes toetavas kontekstis paremini kui keskmiselt, ebasoodsas kontekstis jälle halvemini.

Kuna teadmised võivad olla jagatud inimese mõtlemise ja keskkonna vahel³⁰⁰ (vahel tuleb meenutamiseks algkonteksti tagasi minna), on oluline õppimise käigus aktiveerida samalaadseid olukordi ja luua seoseid, esitada küsimusi, imestada, otsustada ja teadmisi kohandada. Oluline on pidev teooria ja praktika sidumine, reaalsest praktikast kerkinud küsimuste esitamine ning neile teooria ja õppijate arutlusvõime abil vastuste otsimine. Et piiravaid tegureid ületada, tuleb luua innovaatilisi ja reaalse tegutsemiskonteksti sarnaseid õpikeskkondi.

Õppimise toetamine õppeprotsessis tähendab müra identifitseerimist ja miinimumini viimist, psühholoogiliste takistuste mõistmist ja ületamist ning õppeprotsessist tulenevate piirangute ülekavaldamist uute õppimiskeskkondade ja metoodikate loomisega.

²⁹⁸ McKeachie, 132–133.

²⁹⁹ Hakkarainen *et al*, 114.

³⁰⁰ Hakkarainen *et al*, 119.

4. Õppija õpimotivatsiooni ja õpitahte tugevdamine

Lisaks õppimiseks vajalike isiksuseomaduste ja õppimisstrateegiate olemasolule ja takistuste ületamisele mõjutab õppimise tulemuslikkust ka õppija motivatsioon. Täiskasvanud õppija õpimotivatsioon on tugevalt seotud sotsiaalse keskkonnaga ja sellest tulenevate rollidega.³⁰¹ Tihti juhib täiskasvanud õppijat mitu motiivi korraga. Motivatsioon on seotud õppija eesmärgiorientatsiooni, väärtuste, uskumuste ja ootustega.³⁰²

Kuna ka tugevalt motiveeritud õppijatel võib olla raskusi selgete eesmärkide seadmise ja nende suunas liikumisega, pööratakse järjest enam tähelepanu motivatsioonile ajaliselt järgnevale tahtefaktorile.³⁰³ Tahte ja motivatsiooni dünaamika mõjutab tegelikult kogu õppimisprotsessi. Inimese motivatsiooni ja tahet mõjutab nii suhtumine iseendasse kui teistesse, millest oli juttu eespool.

Motivatsiooni ja õppimistahte ülalhoidmiseks peaks täiskasvanute õppe-situatsioon vastama järgmistele tingimustele.³⁰⁴

1. Õppekeskkond on turvaline ja toetav. Sellele aitab kaasa respekt iga õppija vastu, kokkukuuluvus- ja koostööõhkkond, hea organiseerimine, meeldiv füüsiline keskkond ning mentorisuhted õppijate ja õpetajate vahel.
2. Õppijate huvi on haaratud optimaalselt keerukate ja relevantsete teemade ning ülesannete kaudu. Eelduseks on, et teemale lähenetakse probleemi või küsimuse põhjal, materjali esitatakse loogiliselt, julgustatakse kriitilist refleksiooni ja ollakse avatud ootamatutele mõttekäikudele.
3. Õppimine baseerub õppijate kogemustel. Selleks peab õppijatesse suhtuma kui teadjatesse, nende kogemusi tõsiselt võtma ja teooriaga integreerima, otsima koos vastuseid hetkeküsimustele nende elus ja püüdma vastata õppijate vajadustele.
4. Õppijate enesejuhtimist toetatakse. See tähendab, et õppijate õppima õppimist julgustatakse, neile luuakse võimalus kontrollida enda õppimisprotsessi ja teha valikuid etteantud piirides. Enesejuhtimist toetatakse ka meetodite ja refleksiooniga, milles täiskasvanud õppija õpib ümber vananenud ja düsfunktsionaalsed teadmised ja oskused ning õpib andma hinnangut oma-enda õppimisele ja selle tulemuslikkusele elukeskkonnas.
5. Õppimine puudutab nii mõistust kui südant. Õppimiseks ei piisa faktilise info ja teoreetilise analüüsi edastamisest, vaid neid tuleb toetada narratiivide, sümbolite, ettekujutust ja fantaasiat nõudvate küsimuste ning kindlate tegutsemiskeemidega. Sellisel lähenemisel saab toetust ka õppijate motivatsioon ja tahe ning õppimine on tulemuslik.

³⁰¹ Knowles, 1980, Rogers, 2002.

³⁰² Ruohotie, 1999, 75.

³⁰³ Ruohotie, *ibid*, 79.

³⁰⁴ Blair, 2001, 49–50.

Rita ja Kenneth Dunni³⁰⁵ hinnangul sõltub 78% õppimisvõimest järgmistest faktoritest:

- huvi aine vastu,
- suhtumine õpetajasse,
- esitatava materjali relevantsus.

Ülejäänud 22% on seotud individuaalsete erinevustega, millest peamised on

- keskkonnategurid (hääled, valgustus, temperatuur, ruumikujundus);
- emotsionaalsed tegurid (motivatsioon, püsivus, vastutustunne ja juhtimine);
- füüsilised tegurid (taju, aeg, vähene söömine, liikumine);
- psühholoogilised tegurid, st erinevad õpistiilid.

Emotsionaalsetest teguritest, nagu motivatsioon, vastutustunne ja tahe, oli juttu, keskkonna- ja füüsilisi tegureid on õppijal võrdlemisi kerge enda juures hinnata. Seetõttu keskendume hetkeks psühholoogilistele teguritele, mis väljenduvad põhiliselt õpistiilide kaudu.

5. Õpistiilid

Õpistiilidele on oluline keskenduda, sest tavaliselt õpetavad õppejõud selles stiilis, nagu nad ise õpivad. Analüütiliselt mõtlevad õppejõud läbivad loengutes keerukaid mõttekäike, millega sugugi kõik õppijad ei suuda kaasa minna. Praktiliselt mõtlevad õppejõud tegelevad rohkem konkreetse reaalsusega kui selle taga olevate tähenduste ja ideedega. Et õpisiituatsioonis saaks toetatud võimalikult paljude õppijate õppimiseelistused, tuleb õpistiile tunda ja oma õpetamispraktikat laiendada. Hiljutine uuring³⁰⁶ näitab, et õppijakesksed täiskasvanute koolitajad tähtsustavad individuaalset lähenemist õppijale ja erinevaid õpistiile, teemakesksed koolitajad mitte. Sellest võib omakorda teha järelduse, et õppijale suunatus, õpetamise tähtsustamine ja õpistiilide arvestamine käivad käsikäes.

Õpistiil iseloomustab inimese viisi õppida. R. Dunni hinnangul on inimese õpistiil kõige märgatavam situatsioonides, kus kontsentreerutakse õppimaks rasket materjali.³⁰⁷ Tavaliselt väljendatakse õpistiile vastanditena, nagu näiteks aktiivne–passiivne, konkreetne–abstraktne, konvergentne–divergentne, teraviklik–seriaalne, fookustamine–skannimine, rigiidne–paindlik.³⁰⁸

Nendest vastanditest moodustatakse kombinatsioone, millest vahest tunnuimad on P. Honey-Mumfordi neli õpistiili³⁰⁹.

³⁰⁵ Dunn, 1987, 60–63.

³⁰⁶ Aria, 2004.

³⁰⁷ Dunn, *ibid.*

³⁰⁸ Jarvis, 1998, 108.

³⁰⁹ Honey, Mumford, 1992.

1. Tegutseja on õppija, kes hindab vaheldusrikkust, tegevuste vaheldumist. Tegutseb ilma pika kaalumiseteta, ei salli pikemat rutiini ega kordamist.
2. Teoreetik on distsiplineeritud, naudib detailseid protsesse. On ratsionaalne ja objektiivne, esitab huvitavaid küsimusi. Teoreetik ei tunne ennast hästi mitmetimõistetavuse ja tunnetel põhinevate väidete korral.
3. Arutleja on mõtlik ja põhjalik, seetõttu ei talu tagantkiirustamist. Suudab hästi kuulata ja infot seostada, kuid diskussioonis jääb tagaplaanile.
4. Pragmaatik küsib, kuidas õpitut realselt kasutada. Mõtleb majanduslikult ja realistlikult. Teda tüütab kõik, millega pole midagi peale hakata.

Õpistiile on lisaks kirjeldatuile vaadeldud mitme teise nurga alt, keskendudes põhjalikult mõnele aspektile³¹⁰.

1. Isiksuse mudelid, mis viitavad põhilistele isiksuse omadustele, nagu ekstravertsus ja introvertsus.
2. Informatsiooni töötlemise mudelid, mis analüüsivad info tajumise ja töötlemisega seotud erinevusi.
3. Sotsiaalse interaktsiooni mudelid, mis vaatlevad õppijate suhtlemist ja käitumist õppimisel.
4. Eelistatava õpetamise mudelid, mis kontsentreeruvad õppimist vahendavale viisile (kuulmine, nägemine, lugemine).

Uurijate rühm³¹¹ kombineeris erinevaid faktoreid ja lõi selle põhjal kolm põhilist lähenemisviisi.

1. Pinnapealne lähenemine (*the surface approach*), mis koosneb välisest motivatsioonist ja pinnapealsest õppimisest.
2. Sügav lähenemine (*the deep approach*), milles sisemine motivatsioon kombineerub sügava õppimisviisiga.
3. Organiseeritud-strateegiline lähenemine, kus on saavutusorientatsioon ja võistlev motivatsioon koos õppimisstrateegiatega.

Need kolm lähenemist tähendavad erisugust õppimisviisi: pinnapealse lähenedamisega inimene tahab saada ülesanded tehtud võimalikult kergesti, sügava lähenemise korral on oht takerduda detailidesse ja mitte jõuda õigel ajal valmis, strateegilise lähenemisega õppija kombineerib õppimisviise sõltuvalt sellest, kui oluliseks ta õpitavat materjali peab. Õppeülesannete puhul on oluline täita ühtmoodi kõigi lähenemisviisidega õppijate nõudmised. Näiteks võimaldada lisamaterjali sügava lähenemisega õppijale ja arvestada saavutust võimaldavat aspekti organiseeritud-strateegilise lähenemisega õppija puhul.

Erinevate viiside tõttu infot vastu võtta, tajuda, töödelda ning õppesituatsioonis suhelda tuleb õppejõul olla paindlik ja tal peab olema mitmekülgne arusaam õpetamisest. Tegutsejale tuleb luua vaheldusrikas õpiprotsess, teoreetikule peab leiduma piisavalt faktidel põhinevat ja relevantset abstraktset materjali, arutlejale tuleb anda aega diskuteerida ja küsimusi esitada ning

³¹⁰ Claxton, Murell, 1988, <http://www.askeric.org/plweb-cgi/obtain.pl>

³¹¹ Biggs, Entwistle, Ramsden jt, viidatud Hativa, 59.

pragmaatikute tarvis peab teoorial olema praktiline tähendus ja väljund iga-päevaelus.

Ükskõik, milline on õppija õpistiil ja eelistus, kõige olulisem on, et õppimine jätkuks pidevalt, ka väljaspool organiseeritud õppevormi. Üks oluline osa elukestvast õppest toimub seoses tööga. Seepärast keskendub artikli viimane osa erialase asjatundlikkuse ja karjääri arendamise küsimustele.

5. Erialane asjatundlikkus ja karjäär

Suur osa täiskasvanuõppest on erialase suunitlusega. Tavaliselt eelneb õppimisele töötamiskogemus. K. Ruul³¹² võrdles 2003/2004. õppeaastal kasvatus-teadusi õppivaid päevaõppe tudengeid ja avatud ülikooli täiskasvanud õppijaid. Täiskasvanud õppijatest (n=78) töötas täiskohaga 79% ja poole kohaga 9%, päevaõppes õppivate tudengite puhul (n=69) olid vastavad protsendid 20 ja 14. Täiskasvanud õppijate seas oli mittetöötajaid 12%, tudengite seas aga 66%.

Kirjeldatud statistika näitab, et täiskasvanud õppija toob õppeprotsessi kaasa töökogemuse. Kuna töökeskkond moodustab olulise osa täiskasvanud õppijat motiveerivast kontekstist, on ta eesmärgiks üldjuhul ka erialane areng ja edenemine. K. Hakkarainen jt³¹³ usuvad, et vastamaks teadmispõhise ühiskonna väljakutsetele, tuleb erialaoskusi ja asjatundlikkust hakata üksikisiku omaduste kõrval vaatlema ka meeskondade ja võrgustike ühiste oskustena.

Erialase arengu juures on olulised mitmed faktorid. P. Ruohotie hinnangul ei vaja arenevad organisatsioonid mitte töökogemusi, vaid inimesi, kes on võimelised teadmisi looma. Uusi teadmisi luuakse saadud informatsiooni põhjal isiklike kogemuste kaudu. Uue lähenemise järgi tõlgendatakse karjääri kui kompetentsuse kasvu, milles lisanduvad oskused ja asjatundlikkus ning kasvab suhtlemisvõrgustik. Kogemuste lisandudes ja kasvuprotsessi edenedes võivad eelnevad teadmised ja oskused muutuda ja ümber kujuneda.³¹⁴

Paindliku karjääriarengu puhul räägitakse integreeritud identiteedist, mille leidmisel tuleb lahendada järgmised küsimused: kuidas sobitada kokku töö- ja pereelu (ja sellega seotud paindlikkuse nõue), kuidas tõlgendada oma ameti-identiteeti muutuvate tööülesannete keskel, kuidas hoida tasakaalus erinevaid rolle ja kontrollida oma elu terviklikkust ning muuta saadud kogemused minapilti toetavaks.³¹⁵

R. Kelley ja J. Caplan kirjeldavad tippude strateegiaid³¹⁶ järgmiste võtme-kontseptsioonide kaudu.

Võtmestrategiaks on

³¹² Ruul, 2004.

³¹³ Hakkarainen *et al*, 146.

³¹⁴ Ruohotie, 1998, 33–34.

³¹⁵ Ruohotie, 1998, 75–76.

³¹⁶ Kelley, Caplan, 1993, 128–139.

- algatusvõime, mida võib mõista kui vastutuse võtmist oma tegevuse arengu ja jätkuvuse eest. Algatusvõimeline inimene ületab oma tööülesannete piire, püüab lahendada probleeme ja pakkuda välja ideid, ta arutab oma ideid kolleegidega ja kasutab ära saadud kriitikat. Tema tegevus on tulevikku suunatud.

Järgmised olulised strateegiad on

- asjatundjavõrgustiku loomine ja
- oma mina valitsemine.

See tähendab hoiakut, kus inimene ei piirdu oma teadmistega, vaid otsib abi kolleegidelt väljaspool oma organisatsiooni.

Nimetatutele lisanduvad

- rühmas toimimise efektiivsus,
- juhtimis- ja allumisoskus,
- avar nägemisviis,
- selge eneseväljendus,
- organisatsiooni kui terviku valitsemine.

Nii peaks täiskasvanute õppimine peale kitsalt erialateadmiste ja -oskuste toetama väga erinevaid alasid inimeste elus, aidates tekkida integreeritud identiteedil ja kujuneda oma töö parimal viisil tegemiseks vajalikel võtmestrateegiatel.

Kokkuvõte

Rõhuasetuse üleminek õpetamiselt õppimisele on kaasa toonud suurenenud vajaduse mõista, kuidas toimub õppimine. Kuna õppimise võti (kuigi mitte kogu vastutus) on õppija käes, on keskne küsimus, kuidas toetada õppijat. Järgnevalt on antud mõned kokkuvõtvad soovitusel.

- Püüa lähtuda õppijate vajadustest, küsimustest ja probleemidest.
- Püüa koos õppijaga leida optimaalselt keerukaid ja relevantseid õppimisülesandeid, mis tuginevad õppija kogemustele ja elukeskkonnast tekkinud küsimustele.
- Tunne õppijate konteksti ja loo seoseid õpitava ainese ja tegutsemiskeskkonna vahel.
- Püüa luua emotsionaalselt ja intellektuaalselt turvaline õppekeskkond, milles õppijad julgevad analüüsida endale olulisi kontseptsioone.
- Kasuta erisuguseid võimalusi, toetamaks õppija positiivset enesehinnangut.
- Luba eksimusi ja väljenda andestavat hoiakut nii enda kui teiste suhtes.
- Toeta iseseisvust, aktiivsust ja loovust õppeprotsessis.
- Julgusta kriitilist analüüsi nii enda kui oma elukeskkonna suhtes.
- Toeta terviklikku teemakäsitlust ja erista olulist vähem olulisest.

- Püüa muuta info käsitlemise protsess nähtavaks ja sõnastatuks, kasutades suurtele paberitele kirjutamist ja nende ülesriputamist, arvutiesitlusi, mõistekaarte, arutelu, debatti jne.
- Püüa vältida mitmesugust õppeprotsessi segavat müra: visuaalset, kuulmisega seotud ja loogikavigadest tulenevat. Aita õppijal toime tulla oma sisemise müraga.
- Ole teadlik erineval viisil õppivatest täiskasvanutest ja kasuta laia meetodite ja ülesannete skaalat, millest õppijad saavad valida endale sobivaima.
- Püüa toetada laiapõhjalisi õppimise eesmärke: lisaks erialateadmistele koostöö, kommunikatsiooni, info leidmise ja seostamise, keelte ja paindliku eluviisi oskusi.
- Kombineeri erinevaid distsipliine ja elukeskkondi, saavutamaks uudseid lähenemisi ja innovaatilisi lahendusi õppeprotsessis esile kerkivatele küsimustele.
- Toeta õppijate erialast arengut, mille kaudu nad õpivad iseseisvalt looma uusi teadmisi ja oskuslikult integreerima oma elu eri rolle.

Kasutatud kirjandus

- Aria, K. 2004. Täiskasvanute õpistiilide arvestamine õpisisuainetes. Magistritöö. Tallinn.
- APA, 1997. Learner-centered psychological principles. Washington DC: American Psychological Association.
- Argyris, C. 1980. Inner contradictions of rigorous research. New York: Academic Press.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., Tarule, J. 1986. Women's ways of knowing. New York: Basic Books.
- Blair, C. 2001. The Art of Teaching the Bible: A Practical Guide for Adults. Geneva Press.
- Claxton, C., Murrell, P. 1988. Learning Styles. ERIC Digest. (19.08.03) <http://www.askeric.org/plweb/cgi/obtain.pl>
- Dunn, R. 1987. Can students identify their own learning styles? Education Leadership, February, pp 60–63.
- Grow, G. 1991. Teaching Learners to be Self-Directed. Adult Education Quarterly, 41, pp 125–149.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. WSOY.
- Handy, C. 1990. The Age of Unreason. Harvard Business School Press.
- Hativa, N. 2000. Teaching for effective learning in higher education. Kluwer Academic Publishers.
- Honey, P., Mumford, A. 1992. The Manual of Learning Styles. Maidenhead: Peter Honey
- Jarvis, P. 1998. Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Tallinn.
- Kegan, R. 2000. What "Form" transforms? In J. Mezirow (Eds), Learning as Transformation, pp 35–70. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kelley, R., Caplan, J. 1993. How Bell Labs creates star performers. Harvard Business Review, July-August, pp 128–139.
- Knowles, M. 1980. The modern practice of adult education. Chicago: Association Press.
- McKeachie, W. 1999. McKeachie's Teaching Tips. Houghton Mifflin Company.
- Mezirow, J. 1998. On critical reflection. Adult Education Quarterly, Vol 48, iss 3, pp 185–199.

- Mezirow, J., 2000. Learning to Think Like an Adult. In J. Mezirow (Eds), *Learning as Transformation*, pp 3–34. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, W. 1970. *Forms of intellectual and ethical development in the College years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perry, W. 1981. Cognitive and ethical growth: the making of meaning. A. W. Chickering (Eds), *The modern American College*, pp 76–116. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rauste — von Wright, M., von Wright, J. 1994. *Koulutus ja oppiminen*. WSOY.
- Rogers, A. 2002. *Teaching Adults*. Open University Press.
- Ruohotie, P. 1998. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Edita.
- Ruohotie, P. 1999. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY.
- Ruul, M. 2004. Täiskasvanud õppijate ja tudengite õpimotivatsioonide võrdlus Tartu Ülikooli näitel. Lõputöö.
- Saariluoma, P. 1990. *Taitavan ajattelun psykologia*. Otava.
- Seybold, K. S. 1999. Learning. In D. Benner, P. Hill (Eds), *Baker Encyclopedia of Psychology and Counselling* (2nd ed), pp 677–680. Baker Books.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailu yliopistossa. *Aikuiskasvatus*, 3, s 257–262.

3.2. Challenges of Postmodernity to Religious Education

Einike Pilli

University of Tartu

International Baptist Theological Seminary in Prague

Introduction

It happens now and then in human communication that people speak their own “language”, without truly comprehending each other. A similar situation may take place between people with a different philosophical framework, different understanding of the world and themselves. The possibility of lack of understanding between people grows in contemporary world, which is described by Derrida³¹⁷ through loss of single universal language.

Church and school are considered the most conservative institutions in society. In the case of Religious Education, this often comes together. Using philosophical language, children in school are living, in many ways, in a postmodernity as cultural milieu³¹⁸, while the church and its teaching are often described in a pre-modern way reduced to traditionalism or a modern way, reduced to rational-moralistic way of thinking.

However, in the case of Religious Education, we are not called to serve the interests of the church, but the children and youth in school. Grenz states that “we are not called to serve the past, but the future” and “transmission from the modern to postmodern is a big challenge for the church in its calling to serve a new generation.”³¹⁹

Before going to look at this adjustment more deeply, let us stop shortly on three milieus and models of thinking: premodern, modern and postmodern. According to Greer³²⁰, premodernists viewed the world as an undifferentiated whole with singular perception of truth. They tended to think dualistically, depending on the opinions of the person in power where understanding of truth grew out from their tradition and culture. Modernists understanding can be described through two epistemological moves: subject-object split and notion of radical doubt. Reason became the tool to determine absolute and universal truth and condemnation of all opposing positions. Postmodernists insist that person

³¹⁷ Derrida, J. *Of Grammatology*. Baltimore, London: Johns Hopkins University Press, 1976.

³¹⁸ In following article, “postmodernity” is used to describe the cultural milieu, while “postmodernism” refers to the philosophical reflection. However, these concepts overlap.

³¹⁹ Grenz, S. *A Primer on Postmodernism*. W. Eerdmans Publishing Co, 1996, p 19.

³²⁰ Greer, R.C. *Mapping postmodernism: a survey of Christian options*. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press, 2003, p 218–228.

cannot empty his/her mind and therefore thinks within the context of language, both spoken and unspoken. Therefore they do not believe into universal truth and one single universal language.

In the following article I would like to draw the paradigmatic framework of the development from premodern to postmodern and name some key concepts that make postmodern thinking different from its predecessors. Though, divisions and historical order of the premodern, modern and postmodern are not clear-cut, it is important to concentrate on main characteristics.

Emerging from that, three key characteristics of postmodernity will be distinguished. Then, each key characteristic will be analyzed from the point of view of teaching Religious Education. In conclusion, some of the main challenges of postmodernity to Religious Education will be named.

1. Paradigmatic framework: the characteristics of the milieu of postmodernity

One of my colleagues, hearing that I wanted to write an article with the present title said disappointedly that if I managed to define what postmodernity is, I will get the Nobel prize.

Certainly, the term, “postmodernity” is fluid in its character, taking different forms in different cultures and contexts. Also, dividing history into periods always does violence to reality. Periods are overlapping and consist of each others’ elements. It is especially true about postmodernism. Jenks writes, “Postmodernism is fundamentally the eclectic mixture of any tradition with that of the immediate past; it is both the continuation of Modernism and its transcendence.”³²¹

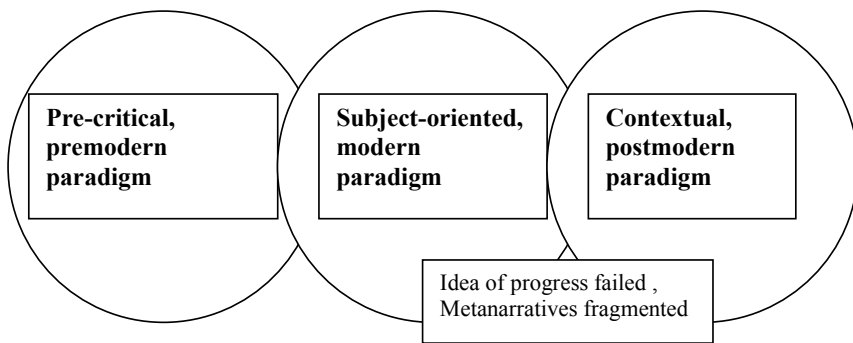
However, there are some major changes in the ways of thinking and meaning making, paradigms. Kuhn defines paradigm as “an entire constellation of beliefs, values, techniques which are shared by the members of a particular community.”³²² He calls radical transformation of the ways how scientists view the world, “paradigm shifts.” Hans Küng³²³ describes the paradigm shifts of Christianity through broader historical background, showing how different historical events contributed to the change of theology. Following analyses is partly based on His ideas.

Following, I would like to follow the line from premodern to postmodern and look at main developments, both philosophical and theological.

³²¹ Jencks, C. What is Postmodernism? 3d ed. New York: St Martin Press, 1989, p 7.

³²² Kuhn, T. The Structure of Scientific revolutions. Chicago, University of Chicago Press, 1970.

³²³ Küng, H. Christianity: Essence, History, and Future. Continuum: New York, 1996.



Paradigm	Emphasis	Self-understanding through...	Religious scene
Premodern	Traditional	Big narrative	One religion in one culture — Roman Catholic
			One religion in many cultures— Orthodox
			Whose power those religion and culture — Protestant
Modern	Individual	Rational orientation, science as important guideline, technical progress	Influence of historical-critical theology in all churches, growing secularism
Postmodern	Contextual	Break of the metanarrative, contextual narratives	Multireligious cultures, growing ecumenism, very different spiritual movements, including New Age

The premodern paradigm is traditional. It is characterized by a big, commonly agreed narrative which authority was normally not doubted. This authority was held by pope in Roman Catholic Church and by Bible in protestant movement.

The modern paradigm “developed in western culture with the Enlightenment in the seventeenth century and extended through two-thirds of the twentieth century.”³²⁴ It was characterized by individualist, rational thinking. McClendon and Murphy claim, that in modernism, epistemology became the centre of philosophy, replacing cosmology and metaphysics. They write, “This is the age of scepticism, reductionism, individualism, and the flight from (traditional) authority.”³²⁵

³²⁴ Detweiler, R. Introduction. In: The Blackwell Encyclopedia of Modern Christian Thought, ed. McGrath, A. E. Blackwell, 1997, p 456.

³²⁵ Stout, J. The Flight from Authority. Notre Dame: Notre Dame University Press, 1981.

Historical-critical theology, grown out from modern ways of thinking³²⁶, had its influence in all churches. As a result, Protestant churches were divided into two main groups: “liberals” and “conservatives” (the latter includes both evangelicals and fundamentalists). On the other hand, increased emphasis on human beings and their rationality leading to progress contributed to growing secularism.

The post-modern paradigm grew out from failure of ideas of progress, which was experienced strongly with dictatorships and led to understanding, that modern ideal did not work. This brought forth the appreciation of relatedness (either in tone of relativism or in a tone of contextualism),³²⁷ accompanied by skepticism regarding knowledge of a language-independent reality and big metanarratives.

Different authors, even if they would not identify themselves as postmodern, have looked for the way out of that. Wittgenstein is criticizing the rational approach of modernity: “One of the most dangerous ideas for a philosopher is, oddly enough, that we think with our heads or in our heads.”³²⁸ Instead of that he concerned himself with the patterns of ordinary language used within a given social matrix.

MacIntyre³²⁹ stresses the necessity of a social and narrative-historical account of any action that is rendered to be intelligible. He explains the failing of Enlightenment Project following: “moral judgments are linguistic survivals from the practices of classical theism which have lost the context provided by these practices.”³³⁰ What emphasizes the tight connectedness of meanings and understandings with the context they have been created.

MacIntyre calls the context where we create our narratives and make sense out of human action, tradition. For him “A living tradition then is a historically extended, socially embodied argument, and an argument precisely in part about the goods which constitute the tradition”³³¹.

Tradition and narrative are interconnected. Our personal stories intersect “in those practices in which we are co-participants”³³².

The same also applies to Christian traditions and their practices. On the broader religious level, the focus shifts from modern question “Is there a God?”

³²⁶ Küng, *ibid.*, covers.

³²⁷ Grenz, *ibid.*

³²⁸ Wittgenstein, L. Zettel, In: ed Anscombe, G. E. and Wright, G. H. University of California Press, 1970, p 605.

³²⁹ MacIntyre, A. *After Virtue: A Study of Moral Theory*. Notre Dame: Notre Dame University Press, 1981.

³³⁰ MacIntyre, *ibid.*, p 57.

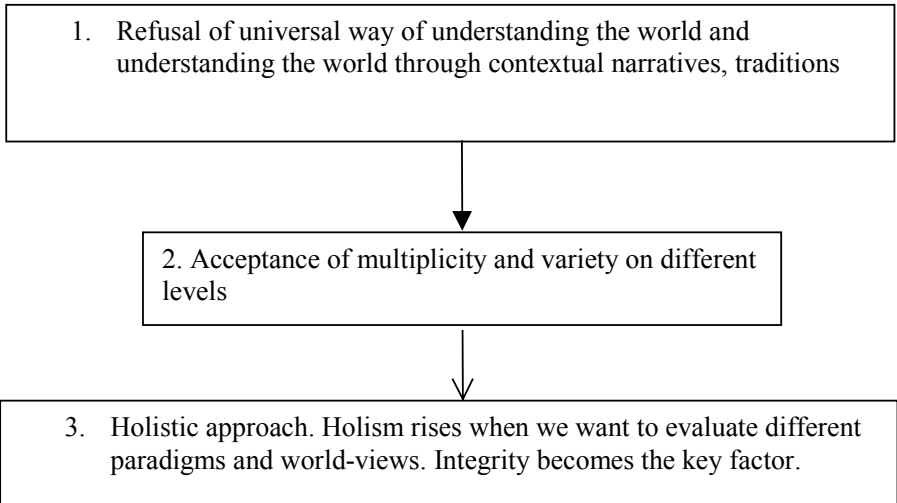
³³¹ MacIntyre, *ibid.*, p 222.

³³² Kallenberg, B.J. *The Master Argument of MacIntyre’s After Virtue*. In: *Virtues and Practices in the Christian Tradition*, ed. Kallenberg, B.J., Murphy, N. Trinity Press International, 1997, p 24.

to the postmodern question “Which God?”³³³ as the contexts of believers are different. Grenz and Franke³³⁴ are suggesting that to read the biblical text theologically means to read with a conscious awareness of our participation in the historical faith community. Thus, different authors are sharing the same postmodern understanding: historical-geographical context plays a crucial role in making meaning.

2. The three key concepts of postmodernity and Religious Education

Defining postmodernity is a contradiction in terms: postmodern thinkers do not believe into universal definitions. It is also impossible, because this is the culture in which we live and to which we do not have a distance through the history, therefore it is not fully graspable by concepts. However, there are some *key-concepts of postmodern situation*, upon which different authors agree:



These three key concepts are interrelated. The contextual nature of meaning-making gives rights to different stories and different world-views. The challenge of Religious Education is how to pass on and explain religious stories that have often claimed to be meta-narratives, the ground explanative theory.

The acceptance of multiplicity makes room for a variety of experiences in the classroom. The challenge for teaching Religious Education would be

³³³ Dockery, D. S. The Challenge of Postmodernism, In: The Challenge of Postmodernism ed. Dockery, D. S. Baker Books, 1997.

³³⁴ Grenz, S., Franke J. Beyond Foundationalism: Shaping Theology in a Postmodern Context. Westminster John Knox Press, 2001.

relating learners' experiences to historical-geographical narratives, to help them understand both the material and themselves better.

The search for holism and integrity influences different dimensions of human life: science, doing missions, and being a congruent person. Similarly, it challenges Religious Education teachers to combine different ways of learning, which touch the person as a whole being: mind, body, and soul.

2.1. The contextual nature of meaning-making

Nicholas Lash writes: "In the world as it is and as it has ever been, there is no such thing as 'universal' memory or 'universal' language. There are only particular memories and particular languages. Therefore, in speaking only 'from' some particular circumstances, places and times, the church does not succeed in speaking intelligibly or accessibly to those whose circumstance and experience, language and memory, are 'other' than those that it has made his own...what is at issue here is not whether the message of the gospel, as 'encoded' in particular languages and symbol-systems, is universally 'agreeable', but whether or not it is universally accessible."³³⁵

Therefore, the first question to ask is: *what is the context*, or in terms of MacIntyre, the tradition where the meaning-making of our students takes part? In which practices are they co-participants?

Traditional answers might be: family, nation, religious community. However, it is not so easy any more. Many families have broken down and combined again in several different ways. Not many children grow up with their biological parents and share the narrative of "our family". Of course, families still influence the meaning-making a lot, but their role is diminishing.

It is not much easier with national tradition, either. Globalization, increasing mobility, international marriages, and multinational communities make the "national narrative" less and less applicable. At the religious level, if children have any religious identity at all, many of them do not attend church regularly to participate in its tradition.

What is left, then? Probably the answer lies in the ways in which children and youth spend their time. A big part of their days (and nights) is spent with different forms of media: television, music, cinema, options increasingly offered via Internet — chat rooms, E-mails, messengers etc. These are the contexts, which might be called traditions only partly, because these often do not have clear goal, telos, in which children and youth create their narratives, their ways of understanding the world around them.

I propose that several of these forms of "participating in practices" bear the desire for social attachment. According to GfK (Growth from Knowledge)³³⁶

³³⁵ Nicholas Lash, *Theology on the Way to Emmaus*. SCM Press Ltd, 1986, p 25.

³³⁶ Young Voices Survey, <http://www.gfk.com>.

research at 2001, the main values of the Y-generation (from age 14–19) are: freedom, beauty, and social attachment.³³⁷ The peer group is another important context where meaning is created and shared, often with the help of media.

The contextual nature of meaning-making has several implications for teaching Religious Education.

First, it does not sound legitimate to students to talk about universal religion and “one truth”. Even if the teacher believes it, there are better ways to express it. It is always better to start with small narratives, whether telling personal stories or stories from the context of students (their peers or characters from media).

On the other hand, if the historical context of the children is predominantly Christian, it gives the right to introduce the main teachings of this religion. Making meaning in the world starts from knowing your own contextual narrative.

Secondly, children know the “language” and content of their “tradition” quite well, but might be illiterate in the “languages” of other contexts. In the case of secularization, for example, they do not know religious terminology and sometimes not even the most “classical” stories of the local dominant religion. For making connections between students’ lives and religious narratives, it is good for the teacher to know some “language” of the children’s tradition, music, movies, etc.

The challenge of the first key concept, the contextual nature of meaning-making, is how to motivate students to learn stories of different contexts than theirs, by respecting these, and learning from these. It is especially challenging in Post-Socialist countries where children are indoctrinated into modern secularism.

Also, accepting this key concept may be difficult for dedicated Christians who believe that the Christian Gospel is indeed the meta-narrative that everybody has to accept. However, as Lash said, our task is to make the message of the gospel accessible, not agreeable. And we have to do it in the language of our students.

2.2. The acceptance of multiplicity and variety

Let me start with a story. One day an 8-year old boy, who had grown up in a Christian home, said to his parents: “Mother and father, I do not believe in God in the same way you do. I believe there are many gods, Greek and Roman and others, it’s just that our God is the strongest.”

This view describes the mindset of contemporary children and youth; they are not growing up in a mono-religious world any more. Entertainment media takes care of it. In an increasingly multicultural world, they might also have

³³⁷ Hakman, T. Pölvkond Y-i palgejooned. In: Luup nr 8, 2001.

friends from other religious backgrounds. As well, they have friends who do not believe in God at all. This is why children come to know the diversity of opinions and situations in quite early age.

This acknowledgement has an influence on the teaching aims. If we accept a variety of opinions, then the goal is no longer to reach a similar understanding, especially if we do not deal with facts. Chopp and Taylor describe the change of thinking as “from melting pot...to collage as a more adequate way to express the relationship of diverse groups of people”³³⁸



Grenz adds, “the postmodern outlook is evident in what is called “bricolage”. In pointed defiance of the traditional attempt to coordinate individual pieces of clothing in a unified look, the postmodern style intentionally juxtaposes incompatible or heterogeneous elements.”³³⁹

The change in teaching aims also influences methodology. Grenz is convinced that “the postmodern outlook demands a ‘post-pedagogical classroom’. No longer is teaching merely the transmission of a discipline or knowledge that lies prior to the educational experience; rather, it should encompass the active production of (as well as deconstruction of) meaning.”³⁴⁰

This brings us to the experiential ways of learning, where different experiences are set side by side and all are similarly appropriate. We may compare it with the difference between empirical science and art. Wilson-Kastner holds the view that religious issues have more to do with experiential and artistic forms: “If one were to search among other human acts for a comparison, the best would be, I think, aesthetic experience. Insight, intuition, creativity, and appreciation—each has its analogue in faith...”³⁴¹

However, in the practice of teaching and learning, we have to keep a balance between cognitive-rational and experiential ways of learning. John Eldredge writes: “...we need to hold the creeds in one hand and our favorite forms of art in the other.”³⁴² Both experiencing and understanding the experience as part of larger framework, are important in learning.

³³⁸ Chopp, R. S., Taylor, M. L. *Reconstructing Christian Theology*. Minneapolis: Fortress Press, 1994, p 6.

³³⁹ Grenz, *ibid.*, p 37.

³⁴⁰ Grenz, *ibid.*, p 44.

³⁴¹ Wilson-Kastner, P. *Faith, Feminism, and the Christ*. Philadelphia: Fortress Press, 1983, p 6.

³⁴² Eldredge, J., Curtis, B. *The Sacred Romance*. Thomas Nelson Publishers, 1997, p 204.

During the last decades, the combination of two polarities, the cognitive-rational and experiential view, has become increasingly popular. Heuristic learning in its different forms has caught the attention of pedagogical practice. Problem-based learning as one of these methods starts with experience and looks for rational solutions, interrelating these two extremely important sides of human life. However, there are many other possibilities.

Cognitive-rational	heuristic	experiential
--------------------	-----------	--------------

Learning is always a combination of several factors, cognitive-rational, emotional, and pragmatic. Hakkarinen et al³⁴³ describe four conditions for conceptual change:

1. Lack of satisfaction with existing concepts;
2. New concept should be understandable to internalize it;
3. New concept should be attractive to start the enormous cognitive work of internalizing it;
4. New concept should offer promising opportunities to understand and solve problems of everyday life.

McLaren³⁴⁴ calls it dialogue between credibility and plausibility, applying it to the Christian message. Here credibility answers the intellectual questions: is the message logical, intelligent, believable, and supported by sufficient evidence? Plausibility explores additional social and emotional questions: would I want to live with this message, does it make me better person, would their culture be enjoyable to me, and will what I give to believe this message be compensated by sufficient benefits.

Dockery adds to it, saying that the church has to offer Christianity as plausible and authentic first, before defending its credibility.³⁴⁵

The challenges of the second key concept, acceptance of multiplicity and variety, are as follows. First, it invites us to enjoy the collage of different expressions and experiences. However, it stays “in the air” if it is not interpreted by and mirrored with the historical-geographic contexts and their narratives. Brown³⁴⁶ argues, that “video-dependent society”, especially children, live in “non-historical” world. Through television, historical events can be “experienced” at any time as long as they are recorded on film.

³⁴³ Hakkarinen, K., Lonka, K., Lipponen, L. Tutkiva oppiminen. WSOY, 1999.
³⁴⁴ McLaren, B. D. A New Kind of Christian. A Leadership Network Publication, 2001.
³⁴⁵ Dockery, *ibid.*, p 17.
³⁴⁶ Brown, W E, Theology in the Postmodern Culture: Implications of the Video-dependent Society. In: The Challenge of Postmodernism, *ibid.*, p 314–323.

Therefore, one challenge of Religious Education is to help children and youth find the framework for their different experiences and to start understanding others' experiences in the broader context. Also, knowing learners' problems and looking for solutions to these from different religious narratives makes learning meaningfully authentic for them.

Second, art in general and pictures in particular have an important place in the meaning-making of the postmodern generation. Not just books and pictures for coloring, but different forms of moving pictures are the familiar languages of children. Pleasant experiences of the learning process make the whole subject more interesting and credible.

2.3. The holistic approach

In the world of variety and multiplicity, we still need some guidelines for evaluating different approaches. Kuhn³⁴⁷ offers a holistic view of science, where a certain paradigm is accepted or rejected as a whole. According to the holistic approach, the integrity of certain system becomes important.

Other authors share this view. MacIntyre³⁴⁸, for example, gives three evaluation criteria to evaluate a good theory: does it have consistency, is it coherent; does it make sense of life; and is it good, do you enjoy it?

There are also attempts to write holistic theology. John Stott is one of the leading authors in this area. He is convinced that "God has given us social as well as evangelistic responsibilities in his world."³⁴⁹ This reflects his opinion that words and deeds have to compliment each other.

That means that the holistic approach goes throughout big paradigmatic levels, but is also influences the personal level. Grenz explains, "Postmodern holism entails an integration of all the dimensions of personal life — affective and intuitive as well as cognitive. Wholeness also entails a consciousness of the indelible and delicate connection to what lies beyond ourselves, in which our personal existence is embedded and from which it is nurtured."³⁵⁰

The latter idea is important, especially for Christians who tend to live in the subculture of "holy and selected". If their faith and belief does not correlate with and influence the "secular" part of their life, it misses integrity and congruence, which is so important for authentic postmodern Christianity.

³⁴⁷ Kuhn, *ibid.*

³⁴⁸ MacIntyre, A. *Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1990.

³⁴⁹ Stott, J. *Issues Facing Christians Today*. Marshall Pickering, 1990, p XI.

³⁵⁰ Grenz, *ibid.*, p 14.

The principle of holism also touches the realm of spirituality. Murphy³⁵¹ offers the concept of “physical anthropology” instead of modern, inner, and hidden form of spirituality. However, though sounding like opposites, Murphy’s view is quite holistic, as she speaks about “restoring the whole person”³⁵² and “restoring proper balance between inner and outer.”³⁵³ For her this also means also new understanding of God’s care of history and society, the entire cosmos.

Thus the holistic principle passes through different levels of human life. It is also influencing the teaching of Religious Education. O’Brien writes about Theological Education: “If the educational goal is a level of personal integration that can shape lifestyle, rather than systematic mastery of a theological subject, the focus shifts to wholeness, healing, and community rather than academic success.”³⁵⁴

Similarly, in Religious Education, caring for the learners’ integrity and personal consistence is one of the main challenges. It often involves an attempt to support healing in personal relationships. On the other hand, the teacher has to be as congruent as possible with his/her views, attitudes, and ways of living.

Another challenge is to approach the whole world and its problems with an attitude of concern. Postmodernism is often characterized as a pessimistic period of history, because all the world seems so fragile and breakable. Teaching children and youth to feel part of the suffering world, but looking together for answers, free them from the feeling of helplessness. Taking care of nature, poor people, the old and suffering, learning to share what they have, also teaches students lesson so important for a happy and holistic life at the personal level.

Conclusion

Postmodernity, however we define it, brings new challenges for every level of living and working. It is also true at the level of Religious Education. Simplifying and synthesizing the writings of different authors, we may conclude that postmodernity has three interrelated key concepts: the contextual nature of meaning-making, the acceptance of multiplicity and variety, and the holistic approach.

All three concepts have raised challenges for teaching Religious Education. However, it does not always mean acting by the dictates of postmodern thinking. It means integrating the positive postmodern elements and trying to overcome its weaknesses.

³⁵¹ Murphy, N. Theology in a postmodern age: beyond modern inwardness. Lecture 3 at IBTS, 2003.

³⁵² Murphy, *ibid.*, p 10.

³⁵³ Murphy, *ibid.*, p 9.

³⁵⁴ O’Brien, M. R. Practical Theology and Postmodern Religious Education. In: Religious Education, Vol 91, No 3, 1999, p 325.

The contextual nature of meaning-making challenges both teachers and students to understand their own contextual religious story and to know other religious stories as well. It does not mean agreeing with these, but knowing the main religious stories will be important in the globalizing world. The interesting contradiction raised here is that religious narratives are usually not considered as contextual small narratives, but big meta-narratives.

The acceptance of multiplicity and variety emerges from a previous key-concept. Here the teaching aim is not to reach a similar understanding, characterized by the image of the “melting pot”, but to enjoy a variety of different opinions and experiences, often described as “collage”. The suggested way of teaching involves the active production of meaning by learners, where it looks for ways to mirror the learners’ experiences in the larger historical-geographical framework. New heuristic methods, which bring the cognitive and affective into balance, may help learners to find solutions to different problems from religious narratives.

A holistic approach looks for integrity and coherence in different levels of human living. In teaching Religious Education, it means taking care of the learners’ personal integrity, sometimes also supporting the healing processes. In the broader dimension, holistic teaching involves embracing the whole world and looking together for ways to make it better a place to live.

Hopefully, answering these challenges will help us to better serve the children and youth of the postmodern world. The teaching of Religious Education may have an important and nonreplicable role in the “collage” of different subjects in school, if it knows and speaks the language of learners and tries to find a balance between postmodern ideas and the long history of teaching.

3.3. Supporting Christian Lifelong Learning: Defining the Goal and Overcoming the Barriers

*Einike Pilli, M.A.
Tartu University*

Introduction

In the field of the contemporary adult education theory two important ideas prevail: seeing a learning from lifelong perspective and emphasising learning, both intentional and unintentional, instead of teaching. In spite of a growing emphasis on the broadly understood need for a lifelong process of learning and the desire and the need felt by most adults to continue to learn³⁵⁵, one may say that these ideals are not always practically realised in the lives of individual Christians and Christian communities.

First, not all people continue to develop spiritually. Francis³⁵⁶ draws together the results of The Church Congregation Survey saying that while 60–69% of people (depending on denomination) from four denominations agree that they are growing in their Christian faith, 14–23% of them feel that they are less close to God than they used to. For the latest group, spiritual development has stopped, not continued.

Fowler³⁵⁷ adds that many adults do not even construct the fourth stage of his faith development theory, which normally emerges in late adolescence or early adulthood. This stage is described by personal and independently reflected faith where people do not believe because others do, but because it becomes meaningful for them.

Secondly, there are groups of Christians, especially evangelicals, who see the goal of Christian life too narrowly. For example, research was done among 41 teachers from the Estonian Baptist and Free Church Union during the winter and spring of 2004. They were asked about the aims of their teaching. Five options were given: supporting development toward Christian maturity, giving knowledge, developing skills, motivating for Christian service, and evangelising. Only 12 respondents (29%) set supporting development toward Christian maturity as the highest goal. The same number of people — 12 — claimed that evangelising is the highest goal of Christian teaching.

McLaren asks, “Is getting individual souls into heaven the focal point of the gospel?”³⁵⁸ He answers no, calling this kind of understanding “individualized

³⁵⁵ Garrison, 1997.

³⁵⁶ Francis, 2000.

³⁵⁷ Fowler, 1981.

³⁵⁸ McLaren, 2001, p 129.

and consumeristic". As a result, Christians lack integrity between "their" spiritual world and the secular world of "others".³⁵⁹ Accordingly, this narrow approach keeps Christians from seeing life in holistic terms and developing the care for others, both inside and outside of the church. However, if the Christian church would like to have a meaningful role in its socio-historical context, it has to strive toward building integrity between secular and sacral worlds and sincere care for others. Learning might be a tool for acquiring this understanding.

Thirdly, in a plural and overwhelmingly secular world Christians can react in two ways immaturely. The first way is being too rigid, not open to other understandings, and having an attitude that all that is different is bad. Another way is to be too adaptive to the influences of the secular world, and thus losing Christian values. Perry³⁶⁰ describes the process where person develops by learning from a dualistic black-and-white stage through understanding of multiplicity and relativity toward personal commitments and clear values. Thus, people with dualistic or relativistic views have not reached the expected adult-like phase of ethical development, which is described by recognising multiplicity, however, making a clear commitment in the midst of this.

These and several other reasons emphasise the need for the continuous learning of Christians. However, learning does not always happen automatically, it needs direction and support. Therefore, the current article is dealing with two major questions: how to define the goal of Christian lifelong learning and how to identify and overcome the learning barriers.

The first question deals with identifying the goal of Christian learning: should the goal be the greater knowledge of the Bible, memorising creeds and dogmas, learning some special skills to serve as laypersons in the church, or learning the most successful strategies of evangelism? This article suggests that one looks to the Christian life of the learner from a more holistic perspective, and defines the goal of lifelong learning as achieving maturity and wisdom. The concept of Christian maturity as the learning goal emphasises "being" instead of "doing", "virtues" instead of "rules", understanding instead of mere knowing.

Another set of questions are closely connected to the first question: What stops people from developing? Where are the blocks and barriers of learning situated? What prevents Christians from achieving their potential in maturity and wisdom? The current article explains some more severe barriers of learning, situated both in the thinking of Christian communities and in the individuals.

These two questions will be answered by first describing the broader background of the theoretical concepts of lifelong perspective in learning and learner-centeredness. Secondly, the goal of lifelong learning, that is maturity, is stated and explained. Thirdly, the learning process with special emphasis on the conceptual change is described. Then, the main learning barriers and ways to

³⁵⁹ Pilli, 2003.

³⁶⁰ Perry, 1981.

overcome these are explained. The conclusion draws the picture of self-directed Christian learner.

Theoretical framework

For understanding the broader theoretical framework, two key concepts, lifelong perspective of the learner and the centrality of the learner, will be explored.

Lifelong perspective of learning.

Knowles, the key figure in the growth of the theory and practice of adult education³⁶¹, separated pedagogy and andragogy from each other, claiming that pedagogy is ‘the art and science of teaching children’ whereas andragogy is ‘the art and science of helping adult learn’.³⁶² Elias³⁶³ criticizes Knowles’s approach of andragogy as opposed to pedagogy, because it “cut[s] adult educators off from educators in general”.³⁶⁴ He believes that a more fruitful way is to view adult education within the concept of lifelong learning.

The idea of lifelong education was adopted as a “master concept” by the UNESCO in 1970. Its origins have been traced back to the writings of Dewey, Lindeman and Yaxlee.³⁶⁵ However, according to Rogers, the discourse of adult education as a distinctive field was replaced with the concept of continuing or lifelong education only during the 1980s. He believes it has been caused by the growing strength of postmodern thinking and the increasing appreciation of the significance of anthropological concepts to education.³⁶⁶

Cross-Durrant explains, “The concept of lifelong education embraces the basic notion of relating school (and later, college, university, etc) learning to the whole sphere of recognizing all of life’s situations, institutions, professions, etc, as strategically potential educational agencies, thus formalising the notion.”³⁶⁷ Thus, the concept of lifelong education is not only prolonging the period under attention, but has changed the way how learning and learners have been understood. General education theory, too often narrowed to deal only with children and youth, is still looking for answers to the challenge of the concept of lifelong education or learning.

³⁶¹ Jarvis, 1987, p 185.

³⁶² Knowles, 1980, p 43.

³⁶³ Elias, 1982.

³⁶⁴ Elias, *ibid.*, p 115.

³⁶⁵ Tight, 1996.

³⁶⁶ Rogers, 2002.

³⁶⁷ Cross-Durrant, 1987, p 84.

Centrality of the learner.

Term ‘life-long learning’ leads us to the second important theme: the centrality of the learner. The change of emphasis from teaching to learning has taken place in general educational philosophy. Nesbit calls ‘the centrality of learning’ a dominant characteristic of modern adult education.³⁶⁸ Knowles, with his definition of andragogy, supports this thinking. Likewise, Edwards and Usher³⁶⁹ describe this change of attitude moving from the earlier focus on lifelong education to lifelong learning.

Schreiner³⁷⁰ confirms this change by describing the concepts which dominate political debate about education and training: “life-long learning”, “education for active citizenship” and “towards the learning society”. Edwards and Usher³⁷¹ add that in the midst of technological and socioeconomic change, lifelong learning becomes the means of attaining and maintaining the flexibility. All these concepts emphasize the active role of the learner in shaping and controlling his life by learning.

Once learning has become central, “a greater multiplicity of activities is seen as involving learning and hence can be deemed educational.”³⁷² Therefore, individuals are encouraged to become lifelong learners in different life situations and more responsible for their own life discourses.

These two concepts have been discussed also in the theory of Christian education. Moran emphasizes the desirability of lifelong learning and defines all adulthood as a process of maturation.³⁷³ *Unfinished business* confirms this: “The Church needs to take seriously the journey of faith, the process whereby individuals develop and progress, and the significance of the stages and phases through which they pass”.³⁷⁴

Human beings have been described as active participants in their own development³⁷⁵. By andragogical terms, there is a striving toward ‘self-directed Christian learners’. Also, an increasing emphasis has been laid on the holistic nature of spiritual development, involving the body, mind and heart.³⁷⁶ As human beings are integrated wholes, the whole person must be considered in teaching-learning process.³⁷⁷ Two key words in describing the successful learning and worship experiences for new generation of young adults are ‘multi-sensory’ and ‘interactive’.³⁷⁸

³⁶⁸ Nesbit, 1999, p 273.

³⁶⁹ Edwards, Usher, 2001.

³⁷⁰ Schreiner, 2001.

³⁷¹ Edwards, Usher, *ibid.*

³⁷² Edwards, Usher, *ibid.*, p 276.

³⁷³ Moran, 1994.

³⁷⁴ *Unfinished Business*, 1994.

³⁷⁵ Dettoni, Wilhoit, 2002.

³⁷⁶ Meehan, 2002.

³⁷⁷ Dettoni, Wilhoit, *ibid.*

³⁷⁸ Kimball, 2003.

This process of lifelong learning and continuous activity of learner needs support and direction. Therefore we should start from defining the goal of lifelong learning process.

Defining the goal: What is Christian maturity?

In a very broad understanding, learning means change. This change may be individual, organizational or communal and societal change. This article concentrates on individual change, which Caffarella relates as “acquisition of new knowledge, building of skills, and examination of personal values and beliefs.”³⁷⁹

Individual change through lifelong learning needs direction. The term ‘maturity’ conveys probably the best concept among different goals offered. Moran³⁸⁰ claims that word ‘maturity’ demands a filling out of meaning, as it may be understood in various ways. Following, different views and characteristics of maturity will be described, to understand and give particular meaning to an otherwise generalised definitions of Christian maturity.

There are generally two different ways of looking at the concept of maturity as the goal of development. Gooden³⁸¹ holds the view that “maturity is a relative concept, and one can be mature or immature at any age. One evaluates the maturity of a given period of life by the person’s ability to manage the issues of that period, not by his or her ability to manage the issues of a period ahead of him.”³⁸² Levinson shares the same view, as he writes, “The tasks of one period are not better or more advanced than those of another, except in the general sense that each period builds upon the work of the earlier ones...”³⁸³ Both of their views concentrate more on the tasks and skills of certain periods of life than inner personal development.

Another, more common understanding sees the personality in lifelong process of maturation. This approach is more suitable also for the concept of lifelong learning. Abi-Hashem describes this as a progress, not perfection; as a journey, not an arrival point. He writes, “Maturity is the ability to transform schooling into learning, knowledge into wisdom, incidents into insights, and casual encounters into rich experiences.”³⁸⁴ This is a deeper understanding than the ability to react to certain period-related tasks, indicating the continuous increase of personality’s stability, depth, inner security, and integrity.

³⁷⁹ Caffarella, 2002, p 11.

³⁸⁰ Moran, 1983.

³⁸¹ Gooden, 1988.

³⁸² Gooden, *ibid.*, p 99.

³⁸³ Levinson et al., 1978, p 320.

³⁸⁴ Abi-Hashem, 1999, p 731.

Peters and Carter conclude the signs of maturity in five basic dimensions:

1. having a realistic view of oneself and others;
2. accepting oneself and others;
3. living in the present but being informed by the past and future;
4. having guiding values;
5. developing one's abilities and interests so as to cope with the task of living.³⁸⁵

Abi-Hashem adds some important characteristics: tolerating ambiguity, not always having answers or knowing all, and projecting a sense of integration and harmony rather than fragmentation and splitting.³⁸⁶

This corresponds with the five characteristics of wisdom which include rich factual knowledge, rich procedural knowledge, life-based contextuality, relativism, and uncertainty.³⁸⁷ Sternberg et al.³⁸⁸ add that wisdom should serve the common good.

Merriam emphasises several points of agreement between different views in wisdom, which also correlate with the concept of maturity. He writes, "Wisdom is grounded in life's rich experience and therefore is developed through the process of aging."³⁸⁹ He adds that wisdom means the ability to move away from absolute truths, to be reflective, and to make sound judgements related to our daily existence.

Jung describes the process of maturation as individuation, which includes the differentiation and the full development of various areas of self and the integration of them into the personality. Gooden writes, "Making the unconscious conscious is a process of insight that requires courage, risk, and a level of faith that has depth."³⁹⁰ It requires acknowledgement of a person's humanness, instead of imaging oneself as being in the state of sinlessness.³⁹¹

Gooden³⁹² calls the process of development "faith-work" where three processes of growth emerge. The first process is increasing integration by inclusion of various aspects of life and self. The second process involves taking certain life direction and remaining faithful to it. If these two processes do not phase consistency between inner personal world and outward life experiences, the possibility emerges for a change in the framework of meaning, a transformation.

Mezirow describes transformative learning as "the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open,

³⁸⁵ Peters, Carter, 1999, p 547.

³⁸⁶ Abi-Hashem, *ibid*.

³⁸⁷ Baltes, Staudinger, 1993.

³⁸⁸ Sternberg, et al., 2000.

³⁸⁹ Merriam, 1999, p 165.

³⁹⁰ Gooden, *ibid.*, p 100.

³⁹¹ Abi-Hashem, *ibid*.

³⁹² Gooden, *ibid*.

emotionally capable of change, and reflective, so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true and justified to guide action.”³⁹³

On the basis of the concept of maturity, we may conclude with key-words such as self-knowledge, a sense of interdependence and interrelatedness, a sense of complexity and relativity, clear values and commitments, contextual sensitivity, coping with life, and non-possessive care for others.

For Christians it all happens inside the Christian paradigm. Fowler describes the goal of all faith development as “wider and more accurate response to God and toward more consistently humane care for other human beings.”³⁹⁴ Grenz³⁹⁵ adds that Christians should follow their vocation to live as the people of God in the particular social-historical context in which they are situated. Now, knowing the direction, the next question is how learning happens.

Learning and the conceptual change

Learning, including lifelong learning is an activity with which we are involved every day and in different circumstances. Its nature may be intentional or unintentional, conscious or subconscious, deriving from planned or not planned sources. However, at times we have concentrated learning experiences, which Rogers³⁹⁶ calls “learning episodes”. These episodes are characterised by intentional and purposeful nature, active role of learner, and deriving by more or less clearly perceived learning objectives.

Learning takes place either in the form of conceptual enrichment or conceptual change.³⁹⁷ Conceptual enrichment represents slight increase of knowledge involving formation of new beliefs, learning facts, more detailed kind of knowledge, and small changes between concepts. Conceptual enrichment enables solving problems in new ways.

Conceptual change, on the other hand, means learning new basic concepts and explanation principles as the basis for thinking and solving problems. This process changes hierarchical relationships between concepts which a person has internalized from the environment. In radical conceptual change a person gives up previous ontological (concerns with the utmost nature of reality) presuppositions and achieves new presuppositions.³⁹⁸ The following article concentrates mostly on the issue of conceptual change as being more difficult and important for learning toward maturity.

³⁹³ Mezirow, 2000, p 7–8.

³⁹⁴ Fowler, 1984, p 38.

³⁹⁵ Grenz, Franke, 2001, p 16.

³⁹⁶ Rogers, *ibid.*

³⁹⁷ Thagard, 1990.

³⁹⁸ Chi, 1992.

One form of conceptual change is what Mezirow³⁹⁹ describes as “critical reflection of assumptions”. He believes that the activity of critical reflection of one’s assumptions is distinctly an adult dimension. “Critical thinking and rationality are the basis in the sense that they alone allow for the possibility of the intelligent evaluation and criticism of ideology.”⁴⁰⁰

This is central for understanding how adults learn to think for themselves rather than act on the concepts, values, and feelings of others. Vygotsky⁴⁰¹ describes a similar process where people internalize culturally created conceptual tools into thinking tools of a person.

Thus, the process of conceptual change takes place in the interplay between a person’s thinking patterns and culturally created conceptual frames.⁴⁰² Although cultural influence continues to affect the process of meaning-making, critical awareness and reflection of it’s ‘frames’ is important for emancipation and maturation of a person. The same direction of emancipation is written into Fowler’s theory of faith development, but without being the ultimate value in a person’s faith.

The process of emancipation is closely related to the concept of self-directed learning. Brookfield⁴⁰³ describes three possible approaches in the concept of self-directed learning: “developing intellect”, the humanist approach with emphasis on self-actualisation, and the “critical consciousness” approach described by Freire and Mezirow. All these are important, but without critical consciousness meaningful learning outcomes are very difficult to achieve.⁴⁰⁴ The critical awareness of one’s assumptions is important part of conceptual change.

However, conceptual change is not easily achievable. Several levels of human experience have to come together. In order for these to happen, Hakkarinen et al⁴⁰⁵ describe four conditions for the conceptual change to occur:

1. Lack of satisfaction with existing concepts;
2. New concept should be understandable to internalize it;
3. New concept should be attractive to start the enormous cognitive work of internalizing it;
4. New concept should offer promising opportunities to understand and solve problems of everyday life. This list shows the complexity of deeper and more gradual learning experiences. It involves affective, practical, cognitive, and social dimensions.

³⁹⁹ Mezirow, 1998.

⁴⁰⁰ Mezirow, 1998, p 187.

⁴⁰¹ Vygotsky, 1962.

⁴⁰² Jarvis, 1992.

⁴⁰³ Brookfield, 1985, p 19.

⁴⁰⁴ Garrison, *ibid.*, p 30.

⁴⁰⁵ Hakkarinen, et al., 1999.

There are several reasons, why conceptual change is difficult to achieve⁴⁰⁶:

1. Thinking and acting are closely connected⁴⁰⁷. Changing thinking also means changing acting. Even if people understand the need to change their understanding, they may resist it because it makes them to change some comfortable ways of acting.
2. A concept and the ways how a concept is achieved are connected. Authoritative sources — people, books, and emotionally meaningful experiences, make people to grasp understandings they've achieved.
3. Concepts are interconnected. Changing one changes many others. Therefore, the core concepts are the most difficult to change as they are tightly connected to many others.

In many cases, a change of concept is most easily achievable during the period of major changes in the environment. Jarvis describes it as one of the main paradoxes of human learning: "To achieve the best conditions for learning, the ideal state of harmony has to be disturbed and disjuncture has to occur between the learners and their natural world, or their socio-cultural world, or both."⁴⁰⁸

Mezirow explains, "We become critically reflective of those beliefs that become problematic. Beliefs are often inferential, based on repetitive emotional interactions and established outside of our awareness."⁴⁰⁹ He lists some phases of meaning which may require clarification, including a disorienting dilemma; self-examination with feelings of fear, anger, guilt, or shame; a critical assessment of assumptions; recognition that one's discontent and the process of transformation are shared; and exploration of options for new roles.⁴¹⁰

Times of regression, pain, conflict, and confrontation may either prevent further growth or they may be occasions for deeper insight and appreciation. Thus, psychosocial and spiritual developments are complimentary, but not overlapping areas in human development.⁴¹¹

In conclusion, conceptual change in the learning process through critical awareness of one's assumptions and emancipation from culturally created meanings is far more complex than conceptual enrichment. Yet, conceptual enrichment can often lead to conceptual change. If this is to happen, several prerequisites have to be fulfilled: new concepts should be logical, attractive, and practically promising. If these coincide with the disturbed harmony and problematic nature of previous beliefs, then there is a stage set for conceptual change.

In spite of the felt need of learning in problematic situations, the learning does not always happen. In these cases we may talk about learning barriers.

⁴⁰⁶ Adapted from Hakkarinen et al.

⁴⁰⁷ Thagard, *ibid.*

⁴⁰⁸ Jarvis, 1992, p 84.

⁴⁰⁹ Mezirow, 2000, p 20.

⁴¹⁰ Mezirow 2000, p 22.

⁴¹¹ Elias, *ibid.*, p 67.

Barriers of learning

The importance of identifying and overcoming learning barriers rises in various situations where the development and learning are stopped or hindered. It is important in cases where reality and people's self-understandings are not in correlation: where Christians lack contextual sensitivity by thinking that they are better than non-Christians; when persons lack self-knowledge and accuse others for their own problems; where people do not cope with everyday life and therefore are concentrating only on their own needs.

Also, it is important in cases where Christians lack clear values and commitments, not knowing how to act in changing moral scene; where they are not open to different opinions and understanding, either religious or secular, because they only think in dualistic and rigid terms. These signs of immaturity influence both the lives of individual Christians and Christian communities. Therefore, as church life becomes stagnated and isolated from the world outside of its walls, it is consequentially necessary to deal with these barriers.

As learning is not automatic and requires energy, thought, courage, and support, it may be difficult to start this process, and while started, keep it going. It is easier to give up on it, to relax, and rest on one's experience, but as Handy says, "That is to cease to grow."⁴¹² Therefore, the lifelong process of learning may need support and conscious effort in dealing with possible barriers and blocks, both in communal and individual nature.

Community barriers.

One of the barriers of Christian communities to grow and develop is the presumption that there is nothing to learn as long we follow the text of the Bible. This barrier derives from the too narrowly set goal of Christian learning.

Christian communities that act according to this traditional theology, claim to have the finalised truth, the unquestionable "metanarrative" in all its details. As the text of Bible is final and unchangeable, traditionalists "emphasize the close identification of central doctrinal affirmations what is 'directly taught in Scripture.'"⁴¹³

According to that understanding, the text of the Bible has the final and unquestionable authority and the only goal of learning. This attitude is especially present in the Fundamentalist teaching and it is spreading through their missions work throughout the world. Though extreme, some elements of traditional theology are present in many evangelical churches. Ruyter⁴¹⁴ describes Fundamentalist education through five characteristics which include the methodology answering all questions with quotes from the Bible and an attitude which does not respect critical questions and thinking.

⁴¹² Handy, 1990, p 63.

⁴¹³ Grenz, Franke, *ibid.*, p 8.

⁴¹⁴ Ruyter, 2002.

Disrespect toward critical thinking leads to the “banking” model of teaching, which Freire⁴¹⁵ identifies as ‘the ideology of oppression’. He describes the banking way of teaching in terms of absolute authority of the teacher, where teacher confuses the authority of knowledge with his own professional authority and sets it in opposition to the freedom of the students. It does not appreciate the partnership between the teacher and the learner, and also it does not speak about the leading and active role of the learner. Logically this inhibits or stops the active learning process in many ways.

On the contrary to the described understanding, Grenz defines theology as “an ongoing, second-order, contextual discipline that engages in critical and constructive reflection on the faith, life, and practices of the Christian community. Its task is the articulation of biblically normed, historically informed, and culturally relevant models of the Christian belief-mosaic for the purpose of assisting the community of Christ’s followers in their vocation to live as the people of God in the particular social-historical context in which they are situated.”⁴¹⁶

Thus, Grenz recognizes the ongoing, lifelong nature of Christian meaning-making through theology, the interplay between message of the Bible and historical-cultural context as the environment of learning and the importance of assisting the people of God during the process, without telling them in authoritarian way what to believe. The only norm is coming from the Bible, but its interpretation has to be in correlation with socio-historical context and with the life of Christian community.

Returning to the topic of learning barriers of community, the presumption that there is nothing to learn as long we follow the text of the Bible, is not the only possible barrier. There might be also the wish to continue living in past where many good things happened and measuring everything with the words of authorities from the past. Another barrier may rise from the fear of confrontation by a different and frightening reality outside the church and therefore reinforce the isolation and sub-culture of Christian church. And there are several others.

Whatever are the communal learning barriers are, the reasons are often in the need of comfort and security, fear to lose the “status quo” or power, unwillingness to deal with new challenges, and an improper understanding of theology. All of these things hinder the development of community and thus influence the effectiveness of fulfilling its mission.

Supporting the learning and maturation process of individual members may become the way to overcome community barriers. Conversely, communal learning barriers influence the thinking of its members and thus may cause personal learning barriers. In addition to these, there are several learning barriers which grow out from problems of a personal nature.

⁴¹⁵ Freire, 1981.

⁴¹⁶ Grenz, Franke, *ibid.*, p 16.

Personal barriers.

As human learning may be understood very broadly, the reasons for personal learning barriers may also vary. Physical barriers like failing eyesight or hearing or situational causes like tiredness, worry, and hunger may be easily explained and overcome. Others might have more difficult psychological or intellectual nature.

Psychological barriers.

Rogers⁴¹⁷ lists some psychological barriers like fear of failing, reluctance to join the methods of learning, too narrow self-horizon, lack of self-trust, and fear of the ambiguous and disorder. These come together in one of the most common psychological barriers of learning, defensiveness. It keeps us from critically investigating our experiences and beliefs based on them. Ruohotie⁴¹⁸ defines defensiveness in learning as a person's effort to stay faithful to his or her explanations and beliefs by avoiding objective testing of these. By doing so, a person tries to keep control over his or her life.

Ruohotie lists some reasons for defensiveness: the need to maximize victory and avoid defeat, the need to hide from hard feelings of ambiguity, danger, and incompetence, the need to keep our rational attitude, framing our acting with clear objectives to evaluate our life according to how these are fulfilled.⁴¹⁹

Argyris⁴²⁰ supports these assertions by saying that people have mental maps with regard to how to act in different situations. These maps are called "theories-in-use" and contrasted to the "espoused theories", words we use to present others as leading our actions. Argyris describes the governing values of theory-in-use to achieve the purpose as the actor defines it, win, not lose, suppress negative feelings and emphasize rationality. As such, the primary strategies are: control environment and task unilaterally and protect self and others unilaterally.

These strategies are operationalized by unillustrated attributions and evaluation, advocating courses of action which discourage inquiry, treating one's own views as obviously correct, making covert attributions and evaluations and face-saving moves such as leaving potentially embarrassing facts unstated. Logically, the consequences include defensive relationships, low freedom of choice, reduced production of valid information and little public testing of ideas.⁴²¹

In an other paper, Argyris⁴²² concludes beyond describing the theory-in-use by saying that this typical theory makes learning impossible.

⁴¹⁷ Rogers, *ibid.*

⁴¹⁸ Ruohotie, 1999.

⁴¹⁹ Ruohotie, *ibid.*, p 225.

⁴²⁰ Argyris, Schön, 1974.

⁴²¹ Argyris, Putnam, 1985, p 98.

⁴²² Argyris, 1991.

Mezirow describes defensiveness as the process where the sense of perceptions are filtered through a frame of reference which selectively shapes and delimits perception, cognition, and feelings by predisposing our intentions, expectations, and purposes.⁴²³ A theological frame of reference, which is supported by the feeling of belonging, may keep people from learning.

Fowler⁴²⁴ characterises transition from conformist stage three to Individuative-reflective stage four as possibly frightening and somewhat disorienting time of being apart from one's conventional moorings. It might be the case even more if the person's religious group reinforces the conventionally held and maintained faith system, supporting the dependence on external authority and group identity. The process of learning, maturing and becoming 'one's self' does not occur in isolation, nor is neutral and unbiased.⁴²⁵ Therefore, our maturation process is, more or less, influenced by the communities we are in.

Changing our understanding about the way how we believe and make meaning of the world, might be difficult. Astley and Francis⁴²⁶ describe the results of their empirical research, where personality, attitude toward Christianity, and openness of worldview were explored. They found out that there is no significant relationship between attitude toward Christianity and an open worldview. What this means is that people with positive attitude toward Christianity are not, according to this research, more or less open-minded than people with negative attitude toward Christianity.

However, there was clear evidence that individual differences in personality were significantly correlated with both attitude toward Christianity and openness of worldview.

People with a bigger need of safety may face more psychological barriers. "Maybe", writes McLaren, "because some people come to religion for certainty, clarity, and simplicity".⁴²⁷

There are several ways to overcome psychological barriers. The first category of ways is of emotional nature. Mezirow⁴²⁸ believes that supporting qualities that constitute emotional intelligence may help to overcome psychologically threatening learning experiences. Another way is to reduce competition and criticism by creating safe environment for learning. This includes giving enough time to people to think through new ideas and different understandings. The bigger the change, the more time people may need.

Argyris offers the intellectual way of dealing with inconsistencies. He believes that people can be taught to identify inconsistencies between their

⁴²³ Mezirow, 1996, p 162.

⁴²⁴ Fowler, 1981, *ibid*.

⁴²⁵ Jarvis, 1992, *ibid*.

⁴²⁶ Astley, Francis, 2002.

⁴²⁷ McLaren, *Ibid.*, p 96.

⁴²⁸ Mezirow, 2000.

espoused and actual theories of action. To that, they need to collect valid data, analyze it, and constantly test the inferences drawn from the data.⁴²⁹ In this process, rationality is used to overcome psychological barriers.

The third way to deal with barriers is through experiential methods. As thinking and doing are tightly connected, it might help to change the doing first and then expect thinking to follow. For example, in the case of people with very dogmatic theological understanding, it might be useful to let them experience the fellowship of people with slightly different doctrinal understanding and then later discuss the issue.

In addition to psychological barriers, learning might be hindered also by intellectual barriers.

Intellectual barriers.

Though psychological and intellectual barriers are often interconnected and overlapping, it is worth considering them separately. One of the intellectual barriers in the education process might spring from too difficult learning material. If the topic is too complicated, full of long definitions or abstract theory without concrete examples, learning is often blocked. For example, if beginners of first-year Bible school are expected to listen to the complicated and not visually supported lecture in science philosophy, meant for master- and doctoral level theology students in a foreign language they do not know too well, almost no learning happens.

Furthermore, it may create an attitude toward some subjects as boring and not meaningful. Mezirow writes, “If we are unable to understand, we often turn to tradition, thoughtlessly seize explanations by authority figures, or resort to various psychological mechanisms, such as projection and rationalization, to create imaginary meanings.”⁴³⁰ This often leads to inadequate understandings. One good example comes from the Estonian language. During several centuries, Estonians were attending Mass in Latin. They turned the words of the setting of communion “hoc est corpus meum” to a phrase which still sounds like a tricky and magical formula, ‘hokuspokus’. Another result of learning barriers might be seen in withdrawal from learning, either physical or mental.⁴³¹

It is not too difficult to overcome this barrier. However, it requires looking to the process of learning from the point of view of the learner. It should carry the attitude that learning is more important than teaching. In addition, it takes more effort and time to teach in a way that learners will understand. It means expressing material in different ways — by pictures, movie clips, diagrams and powerpoint slides. It also means involving learners in the process in various ways — by asking questions, telling examples and stories, drawing it together, discussing, illustrating and sometimes being involved with bodily expressions.

⁴²⁹ Argyris, 1991.

⁴³⁰ Mezirow, 2000, p 3.

⁴³¹ Rogers, *ibid.*

Another more serious intellectual barrier is caused by pre-existing knowledge. Adults come seldom to the learning process without any previous knowledge about the learning topic. Adult learners usually have already invested energy and emotional capital in acquiring certain knowledge and experience. However, the previous knowledge is not always adequate, up-to-date, and logical. If new information is challenging or contradicting previous knowledge, it may create a learning barrier. The barrier is stronger if it is emotionally tied with some significant authority figure or authoritative text.

In the case of Christian learning, serious blockage in learning may occur for example when a person has learned from the sermons of a pastor the concept of verbal inspiration of Biblical texts and then listen to a Seminary Bible School teacher lecture about the formulation of the New Testament canon. Or if a person has learned to hear that the answer to all his or her problems is praying more and reading Bible more, he or she may, facing marital problems, be incapable of working on his or her character or even turning to specialists.

The third kind of intellectual barriers are caused by existing prejudices. Some topics or some people or some activities might recall negative or even dangerous images, and they do not want to deal with these. In secular countries, especially those who come from socialist background, there are many prejudices among non-Christians about Christian teaching. Between Christians these themes might be homosexuality, work of the Holy Spirit, miraculous healing, or ordination of women.

One of the methods of overcoming intellectual barriers because of pre-existing knowledge or prejudices is unlearning. Roger believes that for adults the process of unlearning is as important as the process of learning. The new material learned cannot be left on top of old understanding. If these two do not come together, there is the need for unlearning.

The process of unlearning does not mean straight contradiction, putting authority against authority or stressing the weight of contemporary practices against authorities of the past. It is rather a lengthier activity of helping the learner to examine how the incorrect pattern came about and has been reinforced through a long acceptance and use. Although this is a long and difficult process, it is crucial for continuous and lifelong learning of adults.

Blair believes, “that ‘unlearning’ is a critical part of studying the Bible.”⁴³² In this process, learners have to unlearn their childhood misconceptions, pre-formal reasoning, simplistic understanding and knowledge shaped by cultural references. Often, certain theological emphases have influenced the misconceptions of the Bible, too.

As it was said, religious precepts become embodied in a culture and many people learn them uncritically.⁴³³ Hull⁴³⁴ believes that the task of Christian adult

⁴³² Blair, 2001, p 44.

⁴³³ Jarvis, 1992, p 29.

⁴³⁴ Hull, 1985.

education should be setting adult free from the naïve and absolute ideological enclosures. This does not mean absolute relativity of beliefs, but a different way of being informed and influenced by the community. It involves learning Christian truths and understandings and being involved in the practices of a Christian church, yet having reflected and personally constructed beliefs and meanings.

In conclusion, barriers in Christian lifelong learning may have different nature. They may originate from the community's understanding or from an individual's psychological and intellectual problems. Nonetheless, overcoming these barriers is crucial for supporting the lifelong maturation process of Christians.

Conclusion: toward self-directed Christian learner

Christian adult education programs may have several important goals like increasing the knowledge of the Bible, knowing central creeds of Christianity or learning the skills of evangelism. However, all these “stay in air” if it is not internalised and personalised by the learner. Concentrating on teaching instead of learning may result in what Kimball⁴³⁵ calls ‘consumer Christians’ with ‘gas-station mentality’ who come to the Sunday service to get their weekly portion of spiritual learning. If a learner does not become active in the learning process, a self-directed learner, as Knowles⁴³⁶ calls it, we cannot speak about holistic lifelong development toward maturity.

Handy⁴³⁷ describes three central characteristics of people, whose learning process is not easily blocked. He calls these characteristics “the lubricants of change”. These might easily be used for describing the self-directed Christian learner.

The first is called “a proper selfishness”. By that he means people who take responsibility for themselves and for their future and who believe in their capability to be successful. One may add that these people are investing in themselves and trusting themselves in the best sense. This does not exclude trusting God, because Christians find self-trust often in their relationship with God.

The second, “a way of reframing” involves seeing things, problems, situations or people in other ways, from another perspective than usual. It means asking “why?” about the present and “why not?” about the future. Astley and Francis describe this as an open attitude toward new and conflicting viewpoints, other people's ideas, novel experiences, critical reflection on traditional beliefs, and dialogue with other believers and non-believers.⁴³⁸ It also means looking into the issues around with a fresh Biblical understanding based on principles, not rules.

⁴³⁵ Kimball, *ibid.*

⁴³⁶ Knowles, *ibid.*

⁴³⁷ Handy, *ibid.*

⁴³⁸ Astley, Francis, *ibid.*

The third characteristic of Handy's list is called 'negative capability'. This is reflecting capacity to live with mistakes and failures because "getting it wrong is part of getting it right". Handy believes that living with your limits is easier if it is combined with the belief that overrides the uncertainty. For Christians, it means believing in God.

Elias⁴³⁹ confirms it, saying that one characteristic of a mature religious faith is the ability to live without absolute certainty without knowing all the answers. McKenzie⁴⁴⁰ calls it 'other-accepting attitude' which recognizes the complexity of truth, and humbly finds it in opposing viewpoints.

This is controversial to the attitude of banking approach of learning which so often characterises Fundamentalists and sometimes conservative evangelicals, too. Hull⁴⁴¹ describes conformist Christians by their passive acceptance of authority, inability to deal with crises, and by being too set in the received ways to think creatively. All these three characteristics are causing blockages to continuous learning.

Yet, learning is crucial for meaningful living as Christians. It is important for the continuation of spiritual development, for understanding the appropriate goal of Christian living, to having clear values in the midst of pluralism, and for representing Christianity meaningfully in secular world.

These developments do not happen by occasional teaching events, though they are important. More is needed. To continuously mature through life by conceptual enrichment, and especially by conceptual change, learners should become self-directed learners taking responsibility for their own learning. As learning does not always happen automatically and requires energy, thought, and courage, good modelling and support are needed.

One aspect of support is to help learners to overcome various barriers, especially of psychological and intellectual nature. Different ways are suggested. One of the best ways for Christian communities to develop is to invest into the learning of its individual members. The ways to overcome personal learning barriers of psychological mature include reducing competition, giving enough time, rationalisation, and using experiential methods. Intellectual barriers might be reduced by clear and appropriate learning material, the process of unlearning, and reflecting on uncritically acquired knowledge.

A self-directed Christian learner who moves toward maturity is characterised by the belief in one's skills to change and develop, which Handy calls a proper selfishness and by skills to solve crises and problems by reframing the typical understanding. A self-directed Christian learner is independent, open, and creative, but not yet perfect, able to live with uncertainty, trusting that there is One who knows all the answers.

⁴³⁹ Elias, *ibid.*

⁴⁴⁰ McKenzie, 1982.

⁴⁴¹ Hull, *ibid.*

References

- Abi-Hashem, N.** (1999). Maturity. D. G. Benner, P. C. Hill (Eds.), *Baker Encyclopaedia of Psychology and Counselling* (pp. 731–731). Baker Books, 2nd edition.
- Argyris, C., Schön, D.** (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D.** (1985). *Action Science, Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C.** (1991) Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*. May-June, 99–109.
- Astley, J. Francis, L.** (2002). Christian Education and Openness: An Empirical investigation among undergraduates. *Religious Education*, 97, No. 1, 4–22.
- Baltes, P., Staudinger, U.** (1993). The Search for a Psychology of Wisdom. *Current Directions in Psychological Science*. 2, 75–80.
- Blair, C.E.** (2001). *The art of teaching the Bible. A practical guide for adults*. Louisville, Kentucky: Geneva Press.
- Brookfield, S.** (1985). Self-directed learning: a critical review of research. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caffarella, R.S.** (2002). *Planning Programs for Adult learners*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chi, M.** (1992). Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science. In R. Goere (Ed.), *Cognitive Models of Science* (pp. 129–186). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cross-Durrant, A.** (1987). John Dewey and Lifelong Education. In P. Jarvis (Ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education* (pp. 79–97). London and New York: Routledge.
- Dettoni, J., Wilhoit, J.** (2002). Introduction. In J. Dettoni, J. Wilhoit, J. (Eds.), *Nurture that is Christian* (pp. 19–43). Michigan: Baker Books.
- Edwards, R., Usher, R.** (2001). Lifelong learning: A Postmodern Condition of Education? *Adult Education Quarterly*, 51, No. 4, 273–287.
- Elias, J.** (1982). *The Foundations and Practice of Adult Religious Education*. Malabar, Fla: Robert Krieger Publishing Co.
- Francis, L. J.,** (2000). The Pews Talk Back: The Church Congregation Survey. In J. Astley (Ed.) *Learning in the way* (pp. 161–186). Gracewing.
- Freire, P.** (1981). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fowler, J.** (1981). *Stages of Faith*. Harper San Francisco.
- Fowler, J.** (1984). Faith and the structuring of Meaning. In C. Dykstra, S. Parks (Eds.), *Faith Development and Fowler* (pp. 15–44). Birmingham, Ala: Religious Education Press.
- Garrison, D. R.** (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48, No. 1, 18–33.
- Gooden, W.** (1999). Responses and Comments from an Adult Development Perspective. In K. Stokes (Ed.), *Faith Development in the Adult Life Cycle* (pp. 85–119). The Religious Education Association.
- Hakkarinen, K, Lonka, K, Lipponen, L.** (1999). *Tutkiva oppiminen*. WSOY.
- Handy, C.** (1990). *The Age of Unreason*. Harvard Business School Press.
- Hull, J.** (1985). *What prevents Christian adults from learning?* SCM Press.

- Jarvis, P.** Malcolm Knowles. (1987). In P. Jarvis (Ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education* (pp. 169–187). London and New York: Routledge.
- Jarvis, P.** (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kimball, D.** (2003). *The Emerging Church*. Zondervan.
- Knowles, M.** (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Association Press.
- Levinson et al.** (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
- McKenzie, L.** (1982). *The Religious Education of Adults*. Birmingham, Ala: Religious Education Press.
- McLaren, B.** (2001). *A New Kind of Christian*. Jossey-Bass.
- Meehan, C.** (2002). Promoting spiritual development in the Curriculum. *Pastoral Care in Education*, 20, Iss. 1, 16–25.
- Merriam, S.** (1999). *Learning in Adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J.** (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46, No. 3, 158–172.
- Mezirow, J.** (1998). On Critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, Iss. 3, 185–199.
- Mezirow, J.** (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moran, G.** (1983). Looking at the Images: The perspective of Religious Education. Stokes, K. (Ed.), *Adult Life Cycle* (pp. 149–178). Religious Education Association.
- Nesbit, T.** (1999). Mapping Adult Education. *Educational Theory*, 49, No. 2, 265–279.
- Peters, D., Carter, J.** (1999). Healthy personality. In D. G. Benner, P. C. Hill (Eds.), *Baker Encyclopaedia of Psychology and Counselling* (p. 547). Baker Books, 2nd edition.
- Pilli, E.** (2003). Sekulaarse ja sakraalse pingeväli: kuidas muuta seda kreatiivseks? *Kristliku Kasvatuse Ühiskondlikud Aspektid*. (In Estonian and Finnish). Seurakuntaopiston ja diakonia.ammattikorkeakoulun Järvenpään yksikön julkaisuja, No. 6, 12–19.
- Perry, W.** (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A.W. Chickering (Ed.), *The modern American college* (pp. 76–116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, A.** (2002). *Teaching Adults*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Ruohotie, P.** (1999). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Ruyter, D.** (2002). Fundamental Education: A Critical Analysis. *Religious Education*, 96, No. 2, 193–208.
- Schreiner, P.** (2001). Towards a European Oriented Religious Education.) H.-G. Heimbrock, C. Scheilke, P. Schreiner (Eds.), *Towards Religious Competence: Diversity as a challenge for Education in Europe* (pp. 253–267). Münster: LIT Verlag.
- Sternberg, R., Forsythe, G., Hedlund, J. Horvath, J., Wagner, R., Williams, W., Snook, S., Grigorenko, E.** (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Thagard, P.** (1990). Concepts and conceptual change. *Synthese*, 82, 1990, 255–274.
- Tight, M.** (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London and New York: Routledge.
- Unfinished Business.* (1994). Working Group of the Consultative Group on Ministry among Children, CCBI Publications.
- Vygotsky, L.** (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT.

3.4. Church and Adult Education in Estonia A Postmodern Perspective

*Einike Pilli, M.A.
Tartu University*

Abstract

The shift from the modern to the postmodern way of thinking is not easy, but it is an essential task for the Church. An even greater challenge would be, in the words of Richard Niebuhr, “not to conform to the world but transform it”. The article proposes that Christian Adult Education might be helpful tool in both processes. The educational process is described as a holistic process of three steps: content-oriented, learner-oriented and community- orientated learning. Theoretical perspectives are examined against the practice of Adult Education in Estonian churches.

Introduction

The world is going through many rapid changes. Along with technological, ecological, and nationality issues, it is believed that a major shift has occurred in the world view of people in general. The new world view is described as the postmodern paradigm.

The Church and its members are often described as preserving tradition and resisting change. However, in today’s changing environment not even the Church can remain unchanged if it wants to retain its vitality and continue fulfilling its mission.

Learning inside the Christian community is a helpful tool in assisting change. When learners achieve new understandings, this can be called *perspective transformation*, to borrow a term from Jack Mezirow.⁴⁴² This transformation may lead to the transformation of churches and religious communities.

Also, if these learners fulfill their mission as individuals and as a community of faith, a transformation of society may be caused. In a constantly changing environment, continuous learning is the prerequisite of a meaningful and successful life and service, both on the personal level and on the communal level.

Furthermore, lifelong learning is seen as a distinctive characteristic of the postmodern paradigm. R. Edwards and R. Usher argue that “... lifelong learning and a postmodern condition are implicated with each other in the

⁴⁴² For example: Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

incredulity, performativity, decentering, and lack of mastery that they manifest and to which they point.”⁴⁴³ They illustrate it with the fact that while information is constantly changing and becoming more rapidly available, it results in a decentralization of information. Nobody can fully “master” the world any more. This translates into a need for continuing, lifelong education.

The present article will examine these issues from an Estonian perspective. Estonia has undergone political changes that have had an especially profound effect on the Church — the environment transforming from institutionalized atheism under the Soviet Union to that of an independent European country. Partly because of recent history, Estonia is very secular country: only 20 % of the population are somehow influenced by Christian Churches⁴⁴⁴. Most Christian Churches in Estonia are members of the Estonian Council of Churches.

The present article will begin with the description of postmodern changes in society. These changes challenge churches to serve the world of tomorrow, not only by learning its language but by transforming it. The third section of the article focuses on the holistic, three-step approach of Christian Adult Education in Estonia. The theoretical bases will be illustrated with qualitative results from research conducted in Estonia (2002⁴⁴⁵) among pastors from four Protestant denominations: Lutheran, Baptist, Methodist, and Adventist, comparing its results to three approaches or steps in Christian Adult Education.

Describing the context

All learning takes part in a certain context in space and time. Therefore I would like to start by describing the context and the main changes to it.

Even though the Christian message has succeeded in adapting itself to various contexts in time and space, “theological history also provides numerous examples of the inappropriate accommodation of Christian faith to various ideologies and cultural norms.”⁴⁴⁶ This process of accommodation becomes especially important in periods of transition. The latest transition between modernity and postmodernity is believed to be one of the biggest transitions in human history, compared to the transformation from the Middle Age to the Enlightenment.⁴⁴⁷

It is not easy to define and characterize postmodernity. Detweiler describes postmodernism as the era in Western culture following modernism, an era

⁴⁴³ Edwards, R., Usher, R. Lifelong learning: A Postmodern Condition of Education? In: *Adult Education Quarterly*, August, 2001, p 284.

⁴⁴⁴ Hansen, H. *Luterlased, õigeusklikud ja teised*. Tallinn 2002.

⁴⁴⁵ Aavik, L. *Täiskasvanukoolitus Eesti Kirikute Nõukokku kuuluvates evangeelsetes kogudustes*. Unpublished paper, Tartu University, 2002.

⁴⁴⁶ Grenz, S., Franke, J. *Beyond Foundationalism*. Westminster John Knox Press, 2001, 4.

⁴⁴⁷ McLaren, B. *A New Kind of Christian*. Jossey-Bass, 2001, p 33–38.

which began with the Enlightenment in the 16th century and extended through two-thirds of the 20th century.”⁴⁴⁸

Stiver⁴⁴⁹ illustrates this by mentioning the three most common characteristics of postmodernity:

1. stringent criticism of modernity;
2. perceived need for “radical surgery”, unavoidability of paradigm shift;
3. development of a “sketch”, usually rather vague, of what such a new paradigm might be.

Thus, as a phenomenon, postmodernism opposes the principal modern values: the rule of reason, optimistic anthropology, emphasis on morality, and an image of the world as controllable machine.⁴⁵⁰

Considering the “new sketch”, or more simply changes in the postmodern world, we see that not all of these are philosophical in nature. However, all changes — including technological ones- influence philosophy and theology.

William R. O’Brien has described the multiple transitions that have happened in the Western world over the past decades:

- from hierarchical organization to networking;
- from industrial society to knowledge society;
- from broadcasting to narrowcasting;
- from bureaucratic processes to entrepreneurial projects;
- from unlimited growth to survival.⁴⁵¹

In addition to these macro-level changes, we as individuals face other important changes on our micro-level. What is characteristic of all of these changes is that they are interconnected and interrelated.

Globalization means that world is getting “smaller” because of the development of technology and the progress of transportation. The unification of Europe makes traveling easier than ever before. As a result, nations become increasingly pluralist, with different cultures and different religions living side by side. In the future, we will no longer live in “Christian countries” or “Islamic countries”, never mind “Lutheran countries” or “Catholic countries”. Everything will be mixed and combined in a multicultural and multireligious world.

The rapid development of technology is influencing people’s world views and relationships. Despite rapid communications, people tend to be increasingly alone. Ecological problems are caused in part by increasing consumerism, while

⁴⁴⁸ Detweiler, R. Introduction. In: *The Blackwell Encyclopedia of Modern Christian Thought*, ed. A. E. McGrath. Blackwell, 1997, p 456.

⁴⁴⁹ Stiver, D. A. *The Uneasy Alliance between Evangelicalism and Protestantism: A Reply to Anthony Thiselton*. In: *The Challenge of Postmodernism: An Evangelical Engagement*, ed. D. Dockery. Wheaton, Ill. Bridge Point, 1995, p 242.

⁴⁵⁰ Grenz, S., Olson, R. *20th Century Theology: God & the World in a Transition Age*. Inter Varsity Press, Ill., 1992.

⁴⁵¹ O’Brien, W. R. *Mission in the valley of postmodernity*. In: *Global Good News*, ed. H. A. Snyder. Abingdon Press, 2001, p 13.

the gap between the rich and the poor appears to be widening. This process in and of itself brings increasing violence, addictions, drug abuse and HIV risks.

Moral pluralism and hedonistic individualism is having the greatest impact on the concept of family⁴⁵². But it also influences confidence in large institutions and membership of the Church. The phenomenon “believing without belonging” is one manifestation of this.

However, there are also some *positive changes*. The development of technology and more efficient spreading of information provide people with more knowledge about the world and more potential to influence it. Technology takes down many hierarchical borders and makes people more equal. In a process of growing secularization, churches find themselves in increasing ecumenical cooperation. Also, as polarity and heterogeneity in local increase, people come to be more tolerant to different kinds of “others” — whether this “otherness” stems from religion, family background, health, culture, education or other factors.

All these changes influence the way we see the world and find meaning in it, both on the personal level and on the communal level. They also influence Christianity and its visible forms in local society.

Changes in context and culture call for a new paradigm for the Church and Christians too. A typical reaction might be to say: “Change is bad”. This does not help us, nor can we say that postmodernism is only a secular phenomenon that has no bearing on the spiritual dimension. We should find ways to deal with it.

Grenz supports this, saying, that “we are not called to serve the past, but the future” and “transmission from the modern to postmodern is a big challenge for the Church in its calling to serve new generation.”⁴⁵³

However, this is not a *one-way street*. Not all changes are good just as not all changes are bad. At a time of accommodation with cultural changes, Richard Niebuhr challenges the Church *not to conform to the world but to transform it*.⁴⁵⁴ Therefore, the question is not only how to accommodate to the best part of a new paradigm, its way of thinking and its “language” — the question is also about what Christianity may and should have to offer to this postmodern paradigm and how to respond to its challenges.

I would identify the main challenges of postmodernity as follows:

- In an individualistic, often hedonistic world of increasing virtual communication, people are *looking for meaningful social connections*. Anderson writes: “Americans are seeking meaningful relationships out of deep-felt loneliness.”⁴⁵⁵ The same is true of Europeans.
- As there is no “great story” or supreme authority any more, people are lost unless they find their personal, national, and *religious identity* on a deeper

⁴⁵² Pilli, E. Kristlik haridus postkristlikus kontekstis. In: Kristlik Kasvatus 1. 2003, p 3.

⁴⁵³ Grenz, S. Postmodernismi aabits. Logos, 2003, p 22.

⁴⁵⁴ Niebuhr, H.R. The Social Sources of Denominationalism, New York: Holt, 1929.

⁴⁵⁵ Anderson, L. A Church for the 21st Century. Bethany House Publishers, 1992, p 34.

level. Alongside growing secularism people are interested in religious matters.

- A pessimistic world view (opposite to the optimistic anthropology of modernity) and overemphasized bad news in the media create a feeling of helplessness. People are looking for *broader meaning in the lives* than just materialistic welfare and for a sense of control over their lives.

Education, especially Christian Adult Education, is a response to these challenges.

Christian Adult Education in postmodernity

Knowles⁴⁵⁶ has described three possible concepts of adult education:

1. Adult education as a process. It encompasses practically all experiences “that result in gaining new knowledge, understanding, skills, attitudes, values, and interests.”⁴⁵⁷ This is taking place both alone and with others.
2. Adult education as a set of organized activities. These may be carried out by a wide variety of institutions for the accomplishment of specific educational objectives.
3. Adult education as a social movement.

One area of adult education, Christian Adult Education, involves all these three concepts. Thompson⁴⁵⁸ describes five models:

1. inculturation model;
2. needs assessment and participation model;
3. group-dynamic model;
4. social-political change model;
5. ecumenical model.

The inculturation model is often carried out as a spontaneous process in human life (Knowles’s first concept), but it may also happen as a part of organized activities (Knowles’s second concept). The needs assessment and participation model is mostly organized, while the group-dynamic model may overlap with all three of Knowles’s concepts. The social-political change model is clearly similar to Knowles’s third concept. The ecumenical model may also involve all three, but mostly the social change concept.

While using these models or concepts, it is important to acknowledge that in everyday life learning takes place in many ways on many levels and moves toward different goals simultaneously. Even though it is difficult and maybe

⁴⁵⁶ Knowles, M. An Adult Educator’s Reflections on faith development in the Adult Life Cycle. In: Faith Development in the Adult Life Cycle. Ed. K. Stokes, The Religious Education Association, 1988

⁴⁵⁷ Knowles, *ibid.*, p 65

⁴⁵⁸ Thompson, N. Adult Religious Life and Nurture. In: Changing Patterns of Religious Education. Ed Taylor M. J. Abingdon Press, 1984, p 266–273.

even impossible to discriminate between different ways of teaching and learning, using these classifications may be helpful.

Three steps: learning as transformation

I now propose to look at three basic orientations in Christian Adult Education. All these have been identified earlier, but they have often been presented as mutually exclusive opposites (e.g. teacher-orientation vs. learner-orientation, subject vs. experience, pedagogy vs. andragogy, etc.), similar to the secular andragogy.

I would like to propose a holistic perspective of learning where various orientations are vital parts of the process. The orientations are closely linked to the questions of goals of Christian Adult Education. And questions of goals of Christian Adult Education are linked to questions of goals of the Christian Church. The way the Christian Church understands itself and its way of teaching and learning are mutually influential. It means that *changing the way of teaching and learning may change the Church and vice versa*.

As this article deals with changes in context and the need of Christian Adult Education to react appropriately, transformation must be set as the goal of learning.

Mezirow describes transformative learning: “Perspective transformation is the process of *becoming critically aware* of how and why our assumptions have come to constrain the way we perceive, understand, and feel about our world; *changing these structures* of habitual expectation to make possible a more inclusive, discriminating, and integrating perspective; and, finally, *making choices or otherwise acting* upon these new understandings.”⁴⁵⁹

This process is important for Christian Adult Education too. But in the secular context, we must start from the beginning — teaching the ABC of Christianity.

Three steps in transformative learning

Orientation	Target focus	Role in the life of the Church
Content orientation	Focus on closer social group	Maintaining status quo of the Church
Learner orientation	Focus on individual	Directed toward change in individuals
Community orientation	Focus on broader social group	Directed toward change in communities

⁴⁵⁹ Mezirow, *ibid.*, p 167.

Three steps in Christian Adult Education may be compared to the life span of a person.

As with a small child who has to learn certain things from the environment by imitation, the first approach, *content orientation*, is important in Christian Adult Education. A person cannot understand and change things he/she does not know about.

As a person reaches adolescence, identity formation becomes the main issue. When a teenager continues only imitating others instead of finding personal solutions, it is a symptom of problems. In human development, even struggle and rebellion is accepted during this period of life. In Christian Adult Education, this period corresponds with the *learner-centered approach* and experiential learning. Here, the transformation of individual personality becomes central.

One sign of maturation in the lives of adults is turning from self-centeredness toward the needs of other people. Most developmental theories (Kohlberg, Piaget, Selman, Fowler, etc.) emphasize this phenomenon of broadening horizon. Similarly, Christian Adult Education which deals only with interests and needs of learners, becomes limited in certain point. Therefore, the learning process should be additionally directed by the needs of other people and toward the transformation of the community. This is important both at the level of congregation and the level of society in general. This is called *communal orientation*.

Step one: Content-orientation

This approach might also be called tradition-oriented or social learning. It corresponds to the inculturation model in Thompson's list. Content-orientation Christian Adult Education serves two main goals: getting to know the main message of Christianity and providing feeling of belonging through group identity.

During early Christianity, people who wished to enter the Christian community- catechumens- had to live in the community for certain time, learn the most important teachings of Christianity and change their way of living to conform to the morals of this community. This learning was often implemented through verbatim repetition of the words of teachers and learning of the most important texts. The decision on whether catechumens could become full members was taken by community leaders on the basis of the catechumens' lifestyle and knowledge.

This kind of learning is important for understanding what it means to be a Christian, and especially important in a secularized culture where people have little knowledge about the core of Christian message.

This kind of teaching and learning is still the main way of introducing Christian beliefs to prospective Church members Estonia.⁴⁶⁰ It involves passing on the teaching of the Bible, Christian morals and lifestyle, and many unwritten laws of the local Church community. Also, in some Evangelical Churches, a certain time period is prescribed for observing whether the prospective member's life and knowledge is suitable that he may be allowed to join the community of believers.

When people become more closely connected with the Church, they are invited to Bible groups or Bible school. While different denominations use slightly differing terms for these, most Bible study learning is content-based.

When 17 Estonian pastors were asked about the goals of Christian Adult Education in their Church, 11 of them stated the goal as to give people new knowledge, 7 mentioned spiritual growth, and 6 mentioned practical knowledge for everyday life. Also, growth of fellowship was mentioned 6 times and supporting church members 4 times. It is apparent that Christian Adult Education in Estonia is seen to have important goals both intellectual and social.⁴⁶¹

As observed above, learning has a social aspect in addition to its intellectual objectives. In education psychology this is called social learning, a process very important for small children is acquiring language skills, certain behaviour patterns, and skills in interacting with other people. In this process, many things are learned through observation and imitation. Also, as parents and other adults introduce different topics and new areas of knowledge, everything is accepted without questioning the authority of the teacher. This is a period where structures of meaning and primary world view are created, forming the basis for later actions.

The content-centred or traditional approach is important for the feeling of being loved and belonging. According to Maslow,⁴⁶² the need for belonging has to be fulfilled before the need of self-actualization can emerge. Accordingly, learners are given much emotional support during this phase in addition to cognitive knowledge regarding content.

Considering the challenges of postmodernity stated above, it is clear that social learning within a Christian community may offer meaningful social connections and a feeling of belonging. It also offers group identity that one can connect to, and thus many forms of Christian Adult Education also involve social elements.

In summary, the content-oriented learning is an important prerequisite to transformative actions, both the personal and the communal level. This is an appropriate starting point.

⁴⁶⁰ Aavik, *ibid.*

⁴⁶¹ Aavik, *ibid.*

⁴⁶² Maslow, A H, *Motivation and Personality*. 2nd Ed., New York, Harper & Row, 1970.

However, this orientation has limitation. If this is the only form of Christian Adult Education, it becomes exhausting very quickly. Sermons and lessons get tedious because the things are repeated over and over again. Theory does not always connect with reality and people's questions. As a result, people lose interest and do not attend Church and its teaching activities any more. Put simply, it becomes boring.

Estonian pastors mentioned the following factors as contributing to attendance in the courses they have organized: attractiveness of the subject and meeting peoples' needs (mentioned 8 times) well-distributed information and good advertising (6 times); connection with the Church and personal invitation (5 times). These results show that even though there other important aspects in attendance, a well-chosen subject meeting people's needs is the single most important factor.

There are also two dangers inherent in the content- oriented and tradition-oriented approaches: indoctrination and inculturalization.

Indoctrination means expounding only one way to considering things and presenting this in an authoritative way, without allowing room for questioning. Looking back in the history of Christian Adult Education, Leon McKenzie is critical: "The tendency of many religious educators of adults is to form adults [indoctrinate? — my comment] rather than provide programs of religious education that stimulate critical inquiry."⁴⁶³

Indoctrination in the Church is greater risk for theologically fundamentally oriented Evangelical circles. Glenn Hinson writes about this danger: "So at a time when Europeans cry freedom, Fundamentalism comes on the scene with a mentality and program of control."⁴⁶⁴

The issue of indoctrination becomes more critical within the postmodern paradigm. In heterogeneous and pluralistic world, people (especially adults) come to learn situations with very different prior knowledge and backgrounds, and they expect their opinions to be respected. Also, as many structures are shifting from hierarchical order to networking, an authoritative way of teaching is simply not acceptable to many people. Tolerance is found to be one of the principal values of young people today.⁴⁶⁵

In a postmodern world, the "Christian meta-narrative" is not the single existing story. A world where people live side by side with people from other nationalities and religions consists of many small narratives and cannot be

⁴⁶³ McKenzie, L. *The Religious Education of Adults*. Religious Education Press, 1982, p 52.

⁴⁶⁴ Hinson, E G, *Christian Fundamentalism: Hope or Disaster for European Christianity?* Unpublished manuscript, IBTS archives, 1992, p 15.

⁴⁶⁵ Hakman, T. Y-Generation. In: Luup, August 2001.

described by “one true way” of seeing things. Furthermore, everyone is shaped by his own meta-narrative “which makes each of us who we are.”⁴⁶⁶

McLaren, in his book *The Church on the Other Side*, describes six errors in modern apologetics that are in different ways connected to the danger of indoctrination:

1. Circular reasoning — Proving Christianity with the words of Bible. Neither Paul nor Jesus quoted extensively from the Bible; instead, they started where their listeners were (Paul with Greek poetry, Jesus with stories from people’s everyday lives).
2. Defensiveness — Apologetics is a reactive discipline (when an obstacle emerges, it reacts, mostly negatively) instead of being proactive.
3. Combativeness — Listeners are seen as enemies (for instance scientists with regard to the theory of evolution).
4. Worldliness — The Bible is understood as a textbook, a technical vocabulary. However, much of the Bible is poetry, art, stories emerging from the understanding of the era in which they were told.
5. Distraction — “Apologetics got distracted from hunting tigers to chasing field mice”. They focus on minor problems instead of major, real questions that people have.
6. Dishonesty — In desperation, they exaggerate: Jesus answers all your questions, and so on.⁴⁶⁷

All these errors diminish the importance and influence of the message taught. Christian Adult Education has to avoid these traps to be successful.

The second danger of content-based orientation is associated with the problem of *creating distinctive Christian subculture*. George Hunter III describes the culture barrier as the main obstacle for people to consider the Christian faith. According to his research three out of four people he interviewed mentioned this barrier, meaning that Church members use “alien language”, they have a foreign taste in music, art, and architecture, “they love their traditions more than they love the surrounding community” and they dress and act in “abnormal” ways.⁴⁶⁸

Indoctrination and inculturalization have one thing in common — they are oriented toward keeping the status quo. Thus, there is a risk of content-orientation being oriented toward stability, not change, toward upholding current understanding and procedures, not transformation. In a time of great transitions, this may prove fatal to some institutions, including Churches. Thus we have to move toward the second step, learner-orientation.

⁴⁶⁶ Cooling, T. Commitment and indoctrination: a dilemma for Religious Education. In: *Issues in Religious Education*, ed. L. Broadbent, A. Brown. London: Routledge and Falmer, 2002, p 47.

⁴⁶⁷ McLaren, B. *The Church on the other side*. Zondervan, Grand Rapids, 2000, p 74–78.

⁴⁶⁸ Hunter, G. H. III, The case for culturally relevant congregations. In: *Global Good News*, *ibid.*, p 99–100.

Step Two: Learner-centered Approach

Learner-oriented teaching has been seen as the opposite of content-centred. The learner-centred approach begins “where learners are” — from their questions, needs, life tasks, etc. Facing the challenges of postmodernity is easier if one provides meaningful social connections through shared experiences and through finding a deeper personal identity in a religious aspect. This may also lead to a search for the meaning of life as people explore their experiences and look to the future.

Probably the best-established form of the learner-centered approach is experiential learning. This approach (discussed by various authors in different ways) focuses on learning from everyday experiences. It corresponds to the needs-assessment and group-dynamic models in Thompson’s list above.

Interestingly, a similar division — between content and experience — has also been identified between liberal and conservative theology. Grenz writes: “Liberals constructed theology on the foundation of an unassailable religious experience, whereas conservatives looked to an error-free Bible as the incontrovertible foundation of their theology.”⁴⁶⁹

Experiences have been described as the basis of reviewing previous understandings and structures of meaning. For Mezirow,⁴⁷⁰ experience is a tool in producing learning that promotes growth and change in the individual. Thus, learning may be seen: “--not only as aggregation of new knowledge but as continuous changing and development of individual.”⁴⁷¹ Mezirow’s term for the process of gaining coherence between previous meaning schemas and new experiences is *perspective transformation*.

As perspective transformation is always personal matter, it occurs mostly within the learner-centered approach. For the learner, “learner-centred” means at least three things: learning that applies to life situations here and now; being treated as “knowers”; and having one’s needs met.⁴⁷² Before any transformation or change can happen, people have to get in touch with their thoughts, inner beliefs and “meaning frames.”

Different kinds of perspective transformations may occur in the format of Christian Adult Education. The first is becoming a Christian. Another big change is moving from the conventional-conformist faith toward reflected and individually meaningful faith. Finally, there are many major or minor perspective transformations depending on the situation of the individual learner.

While the Estonian pastors in the previously discussed study mentioned mission and evangelism as goals of Christian Adult Education 10 times, and

⁴⁶⁹ Grenz, S. *Beyond Foundationalism*. Westminster John Knox Press, 2001.

⁴⁷⁰ Mezirow, J. *ibid*.

⁴⁷¹ Hakkarinen, K. Lonka, K, Lipponen, L. Tutkiva oppiminen. WSOY 1999, p 29.

⁴⁷² Blair, C. E. *The Art of Teaching the Bible*. Geneva Press, 2001, p 37.

practical application of Biblical truth is mentioned 6 times, none of them mentioned critically examined and independent religious identity as a goal.

First transformation — becoming a Christian

Christian Education in secular world presents a different approach for learners to see the world and themselves. Thus, it often deals with very deep and broad concepts. Changing a concept radically is described by Chi⁴⁷³ as change where person gives up previous concepts and accepts new ontological hypotheses or presuppositions about the utmost nature of reality.

Hakkarinen et al⁴⁷⁴ describe four conditions for conceptual change:

1. Lack of satisfaction with existing concepts;
2. The new concept should be understandable to internalize it;
3. The new concept should be attractive to start the enormous cognitive work of internalizing it;
4. The new concept should offer promising opportunities for understanding and solving problems in everyday life.

There are various obstacles to changing from a secular to a Christian approach.

One reason why it is so difficult to change concepts is the fact that concepts are organized into larger groups or organizations.⁴⁷⁵ Changing one concept means changing the entire system. This is especially true with religious concepts that permeate all human life and understanding. The Christian structure of meaning may be “a disorienting dilemma,” as Mezirow describes it: too different to be assimilated into the current structure of meaning.

Another obstacle is pointed out by McLaren⁴⁷⁶, who believes that most of non-Christian people live in a world different from that of Christian people (even young people). While many secular people have already crossed the line to postmodernity few Christian have done so. Consequently, the Christian world view, firmly tied up with modernity, is neither understandable nor attractive.

However, the reasons for a person’s becoming or not becoming Christian might be not only cognitive and intellectual, but emotional too. McLaren⁴⁷⁷ describes this as a dialogue between ability and plausibility of the Christian message. Credibility answers the intellectual questions: Is the message logical, intelligent, believable, and supported by sufficient evidence? Plausibility

⁴⁷³ Chi, M.T.H. Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science. In: R. N. Giere ed. *Cognitive models of science*. Minnesota Studies in Philosophy of Science XV. University of Minneapolis Press, 1992.

⁴⁷⁴ Hakkarinen, et al, *ibid*.

⁴⁷⁵ Hakkarinen, et al, *ibid*.

⁴⁷⁶ McLaren, 2001, *ibid*.

⁴⁷⁷ McLaren, 2001, *ibid*.

explores additional social and emotional questions: Would I want to live with this message, does it make me better person, would their culture be enjoyable to me, will what I give to believe this message be compensated by sufficient benefits? And so on. This meets the two last conditions of conceptual change, according to Hakkarinen et al.

As people are learning to appreciate the message of Christianity, they go through a process called perspective transformation. Becoming Christian is one of biggest concept changes of any kind.

The purpose of perspective transformation through learner-centered approach of Christian Adult Education is not only for people to become Christians. Stopping here would support assumption very common in Evangelical churches: once you believe to God, there is no need for further readjustments, let alone transformation. You have crossed the line.

Second transformation — finding independent faith inside a postmodern framework

As with adolescents searching for their identity and values, the process of individuation is important to Christians. James Fowler, in his book *Stages of Faith*,⁴⁷⁸ explains this as the transition from synthetic-conventional faith to the individuated — reflective faith. As Fowler describes it, where genuine movement toward stage four is underway, the person must face certain unavoidable tensions:

- Individuality vs. being defined by a group or group membership;
- Subjectivity and the power of one's strongly felt but unexamined feelings vs. objectivity and the requirement of critical reflection;
- Self-fulfillment or self-actualization as a primary concern vs. service to and being for others;
- The question of being committed to the relative vs. struggle with the possibility of an absolute.⁴⁷⁹

This process becomes quite critical in highly secularized and pluralist world with many opinions about what the truth is. In addition, Fowler believes that many churches tend to keep their members at the conformist stage where everyone have a similar understanding. We may also say that churches tend to keep people in modernist paradigm while all world is thinking in a postmodern paradigm. For a person who looks for independent and meaningful faith, this may translate into a dilemma between staying in a secure group of similarly thinking people and taking the risk of being different and not understood by others.

⁴⁷⁸ Fowler, J. *Stages of Faith*. San Francisco: Harper and Row, 1981.

⁴⁷⁹ Fowler, *ibid.*, p 182.

In certain cases, this dilemma may result in “living in two worlds”. McLaren⁴⁸⁰ writes that some Christian people who are postmodern switch back to modern thinking when they are anywhere that is Christian or religious. This means that their faith is not accommodated into existing thinking patterns. McKenzie writes: “Quite often those who are at home in the ‘churchy’ culture appear to be unable to discuss non-churchy issues; they seem to be sealed off from the concerns of the work-a-day world; they seem to be contained within a separate reality.”⁴⁸¹

However, there is no real serving and transforming of community before faith has been personalized and becomes connectable to existing thinking patterns. We may compare this with Erik Erikson’s note that there is no real intimacy or generativity in a person’s life before identity is achieved⁴⁸². Also, if faith continues to operate in a modern paradigm, there is little hope for transforming the world. The two languages are too different.

Nicholas Lash writes about the need to “learn the language”: “In the world as it is and as it has ever been, there is no such thing as ‘universal’ memory or ‘universal’ language. There are only particular memories and particular languages. Therefore, in speaking only ‘from’ some particular circumstances, places and times, the church does not succeed in speaking intelligibly or accessibly to those whose circumstance and experience, language and memory, are ‘other’ than those that it has made his own--what is at issue here is not whether the message of the gospel, as ‘encoded’ in particular languages and symbol-systems, is universally ‘agreeable’, but whether or not it is universally accessible.”⁴⁸³

However, McLaren believes that a person cannot make the transition from modernity to postmodernity alone. He/she needs a sponsor — someone who has already settled and acclimatized and who can help another person to do the same. This sponsor is often described as a *mentor*.⁴⁸⁴ This kind of “perspective transformation” — from the modern to the postmodern paradigm, learning the language and making Good News available in it — is often supported by learner-centred form of Christian Adult Education.

Looking to the Estonian case, the question of orientation is closely connected to the question of methods. The most frequently used teaching method is lecture –mentioned 13 times in the above study.⁴⁸⁵ We cannot say that lecture supports learner-oriented learning. However, the Estonian pastors in the study also mentioned group-work 9 times and discussion 8 times (these may

⁴⁸⁰ McLaren, 2001, *ibid*.

⁴⁸¹ McKenzie, L. *The Religious Education of Adults*. Religious Education Press, 1982, p 91.

⁴⁸² Erikson, E H. *Identity and the Life Cycle*, Psychological Issues, monograph 1, 1959, p 95.

⁴⁸³ Nicholas Lash, *Theology on the Way to Emmaus*. SCM Press Ltd, 1986, p 25.

⁴⁸⁴ McLaren, 2001, *ibid*.

⁴⁸⁵ Aavik, *ibid.*, p 49.

overlap). This means that as regards methods there may be interaction between the learners' experiences and the themes taught.

In summary, experiential Christian learning always starts where the learners are — in their language, their structures of meaning and their questions. But it has larger goal in mind: to help individual learners find internalized faith that conforms to the Christian message and the everyday context. This is prerequisite to the successful transformation of communities.

Step three: Community-oriented Approach

As observed above, gaining maturity means broadening social horizon. This is true not only with human beings; it may also be said about Churches and their teaching.

Some signs of this maturation are visible. O'Brien writes: "Although nearly thirty-four denominations exist, there is less "brand loyalty" now than any time during the age of proliferating denominations."⁴⁸⁶ The 20th century has been called century of ecumenism. This means recognizing other Christians as co-believers.

Still, it is not all that God asked us to do. Christians have long way to go. To illustrate this, let us take the example of money. D.L. Watson reports that in 1980-s Christians spent 97% of the money they earned on themselves, and 95% of church income was spent in home churches and their ministries.⁴⁸⁷ Individualist materialistic or even hedonistic thinking has affect Christians just like other people.

Yet the Church is part of wider community. It does not exist because of itself and its members, but because of God's calling to make Him present in this world. "Christians are intercessors for the world, representing God to humankind and humankind to God."⁴⁸⁸ God sends himself, His son and his Church...⁴⁸⁹

Sociologist Rodney Stark attempts to explain the spread of Christianity during its first centuries,⁴⁹⁰ describing a Christianity that flourished in an urban religious free market, outperforming individualistic paganism with a rich, committed community life in which love was demonstrated in intense face-to-face relationships. The Christian faith offered hope and transformed social networks into communities of equality and acceptance.

⁴⁸⁶ O'Brien, W R. Mission in the Valley of Postmodernity. In: Global Good News, *ibid.*, p 21.

⁴⁸⁷ Watson, The mystery of evangelism. In: Global Good News, *ibid.*, p 31.

⁴⁸⁸ Snyder, H. Churches in the mode of mission. In: Global Good News, *ibid.*, p 91.

⁴⁸⁹ Snyder, *ibid.*, p 74.

⁴⁹⁰ Stark, R. The Rise of Christianity: A Sociologist Reconsiders History. Princeton University Press, 1996

This raises the question: Is the Christian church serving its broader community in similar ways? Or is it occupied with itself like a teenager? Gregory Leffel even believes that the “church cannot find its true identity outside of its relentless mediation for the world.”⁴⁹¹ This mediation is also about supporting justice, peace, and integrity of creation.

Similarly, people cannot face the pessimism of postmodernity with the feeling that they as Christians cannot do anything about this world and its problems. If we want to meet the third challenge of postmodernity — helping people to find a broader meaning for their lives — we have to teach them how to do it.

Turning back to the concepts of learning, we find that the learner-centered approach has its limits here. As long as we are dealing with the experiences of believers and trying to find meaning in their lives, we are running in a closed circle for several reasons. Firstly, the experiences inside the Church (at least the expected experiences) often differ from the “real world” outside. It might be easier to close one’s eyes and not to see the dark side of life. Secondly, neither an individualistic Christian community or a closed, club-like Christian community finds its purpose in itself. Therefore the learner-centred step is not the end — stopping here means stopping halfway there.

Considering the Estonian study again, we find that only 2 pastors out of 17 mentioned “the growing relationship between church and society as the goal of Christian education.”⁴⁹² In most cases, society has seen as the object of mission, no more. However, Christian Adult Education in its various forms itself been seen as a form of mission, where evangelization is sought through answering learners’ needs.

However, the community-oriented approach means more than having people come to the Church and hear the Gospel. The goal of Christian Adult Learning in its third step is acknowledging the broader community and the people living there. It means going where they are and respecting them as they are. The goal is not to exclude others outside the Church but to include them. This involves not so much the growth of the Church community as the improved quality of all society.

In the above Estonian study, the Estonian Methodist Church is clearly most community-oriented. They contemplate self-help courses for unemployed people and courses for mothers in shelter. They also conceive computer courses for local people, language courses, and various conferences.⁴⁹³

In summary, the facilitation of personal transformation cannot be seen as the only goal of Christian Adult Education, nor can the strengthening and growth of the local Church community be the only goal, even though both of these goals are

⁴⁹¹ Leffel, G. Churches in the Mode of Mission: Toward a Missional Model of the Church. In: *Global Good News*, *ibid.*, p 75.

⁴⁹² Aavik, *ibid.*, p 50

⁴⁹³ Aavik, *ibid.*, p 53

involved. The third goal of the Adult Education in the Church is to prepare people to serve the broader community through communal transformation. Only this kind of learning leads people to full dependence on God and service of others.

Conclusion

There are many ways of learning and teaching in Christian Adult Education, mirroring the human life span. There is a time to learn the language, to imitate and to belong, a time to find oneself and reflect on the things learned, also a time to serve others and to take care of the needs of society.

Living among many changes means having to be ready to learn and change. Learning is about the change, about the transformation. But personal transformation is not enough — the process must be directed toward a broader transformation of the various communities around us; and as the process continues, the transformations have to continue also.

Then and only then may we talk about a holistic perspective of Christian Adult Education and a true transformation of the postmodern world.

Bibliography

- Aavik, L. 2002. Täiskasvanukoolitus Eesti Kirikute Nõukokku kuuluvates evangeelsetes kogudustes. Unpublished paper, Tartu University.
- Anderson, L. 1992. *A Church for the 21st Century*. Bethany House Publishers.
- Blair, C. E. 2001. *The Art of Teaching the Bible*. Geneva Press.
- Chi, M. T. H. 1992. "Conceptual Change Within and Across Ontological Categories: Examples from Learning and Discovery in Science." *Cognitive Models of Science*. Ed. R. N. Giere. Minnesota Studies in the Philosophy of Science. Vol. 15. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cooling, T. 2002. "Commitment and Indoctrination: a Dilemma for Religious Education." *Issues in Religious Education*. Ed. L. Broadbent & A. Brown. London: Routledge and Falmer.
- Detweiler, R. 1997. "Postmodernism." *The Blackwell Encyclopedia of Modern Christian Thought*. Ed. A. E. McGrath. London: Blackwell.
- Edwards, R. & Usher, R. 2001. "Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education?" *Adult Education Quarterly*, August, 273–287.
- Erikson, E. H. 1959. *Identity and the Life Cycle. Selected Papers. Psychological Issues*, Monograph; Vol.1, No.1. New York: International Universities Press.
- Fowler, J. 1981. *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: Harper and Row.
- Grenz, S. 2003. *Postmodernismi aabits*. Tallinn: Logos.
- Grenz, S. & Franke, J. 2001. *Beyond Foundationalism*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
- Grenz, S. & Olson, R. 1992. *20th Century Theology: God & the World in a Transition Age*. InterVarsity Press, III.

- Hakman, T. 2001. "Y-Generation." *Luup*, August 2001.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hansen, H. 2002. *Luterlased, õigeusklikud ja teised*. Tallinn.
- Hinson, E.G. 1992. Christian Fundamentalism: Hope or Disaster for European Christianity? Unpublished manuscript, IBTS archives.
- Hunter, G.H.III 2001. "The Case of Culturally Relevant Congregations." *Global Good News. Mission in a New Context*. Ed. H. Snyder. Abingdon Press.
- Knowles, M. 1982. "An Adult Educator's Reflections on Faith Development in the Adult Life Cycle." *Faith Development in the Adult Life Cycle*. Ed. K. Stokes. The Religious Education Association. New York, NY: Sadlier.
- Lash, N. 1986. *Theology on the Way to Emmaus*. London: SCM Press.
- Leffel, G. 2001. "Churches in the Mode of Mission." *Global Good News. Mission in a New Context*. Ed. H. Snyder. Abingdon Press.
- Maslow, A.H. 1970. *Motivation and Personality*. 2nd Ed. New York: Harper & Row.
- McKenzie, L. 1982. *The Religious Education of Adults*. Religious Education Press.
- McLaren, B. 2000. *The Church on the Other Side*. Zondervan, Grand Rapids.
- McLaren, B. 2001. *A New Kind of Christian*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Niebuhr, H.R. 1929. *The Social Sources of Denominationalism*. New York: Holt.
- O'Brien, W.R. 2001. "Mission in the Valley of Postmodernity." *Global Good News. Mission in a New Context*. Ed. H. Snyder. Abingdon Press.
- Pilli, E. 2003. "Kristlik haridus postkristlikus kontekstis." *Kristlik Kasvatus* 1/2003.
- Snyder, H. 2001. "Churches in the Mode of Mission." *Global Good News. Mission in a New Context*. Ed. H. Snyder. Abingdon Press.
- Stark, R. 1996. *The Rise of Christianity. A Sociologist Reconsiders History*. Princeton, N.J. (San Francisco): Princeton University Press.
- Stiver, D.A. 1995. "The Uneasy Alliance between Evangelicalism and Protestantism: A Reply to Anthony Thiselton." *The Challenge of Postmodernism. An Evangelical Engagement*. Ed. D. Dockery. Grand Rapids, MI: Baker Book House.
- Thompson, N. 1984. "Adult Religious Life and Nurture." *Changing Patterns of Religious Education*. Ed. M. J. Taylor. Abingdon Press.
- Watson, D.L. 2001. "The Mystery of Evangelism." *Global Good News. Mission in a New Context*. Ed. H. Snyder. Abingdon Press.

3.5. Longing for a Better World: Towards a Critical Approach in Adult Christian Education

Introduction

Christian education in the Church, including adult Christian education, has a tendency to reinforce historically developed understandings of the Bible, Christian doctrine, and the Christian way of living. While the majority of these are still relevant and acceptable, there are views and values that do not fit into the contemporary world for several reasons. In the case of adult education in the Church, the discrepancy between what is taught and what ‘works’ grows larger as adults compare their life experiences and theory with each other.

Though there are several attempts to move toward dialogical methods in church adult education, the majority of teaching is designed to reproduce the ‘good old’ ways of thinking, valuing and acting, and often done in a monologist way. This may be called the ‘socialisation’ model, where both the curriculum and the ‘right’ outcome of learning are usually decided beforehand.

Several historically developed traditional understandings of Christianity may not be appropriate for the following reasons:

First, the **changing context of societies is creating different questions and using different language than church-based education**. In the religiously and culturally diverse global village where we live, many traditional understandings are coming under question. People who live amidst the growing role of media and information technology, pluralistic values and multi-religious communities⁴⁹⁴, have become suspicious about universally understood metanarratives, Christianity included. Even more, many people do not speak or even understand the language of Christianity any more.

Secondly, **changes in context result in changes in thinking**. In the postmodern, “one is always questioning the discourse within which one is located”.⁴⁹⁵ Edwards and Usher continue: “The decline of the power and plausibility of metanarratives and the greater significance accorded localized and particularized knowledges require skills of working with difference and desire in a variety of sites and modes of provision with a diversity of learners.”⁴⁹⁶ Therefore, new ways of thinking require new ways of teaching, which welcome diversity and difference and are not acting from the imagined power-position.

⁴⁹⁴ J. Dettoni, J. Wilhoit, (Eds.) Introduction, *Nurture that is Christian* (Grand Rapids: Baker Books, 2002, 3rd Ed).

⁴⁹⁵ R. Edwards, R. Usher, University adult education in the postmodern moment: trends and challenges. *Adult Education Quarterly*, Vol 47, Number 3,4, 1997, p. 166.

⁴⁹⁶ Edwards, Usher, *ibid.*, p. 166.

Thirdly, the **‘knowledge transmission’ or ‘banking’ model of education does not always lead to learning**. According to cognitive learning theories, learning takes place by the active engagement of the mind in processing data, the instruments of perception, the emergence of insights and the development of memory.⁴⁹⁷ Tynjälä⁴⁹⁸ derives two main prerequisites from her research to successful learning: teaching has to support the learner’s construction of knowledge, and in social interaction learners come to better learning results. Therefore, the transmission model is giving way to the transformation model.⁴⁹⁹

Furthermore, Freire connects this way of teaching with the ideology of oppression. He writes: “In the banking concept of education, knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing. Projecting an absolute ignorance onto others, a characteristic of the ideology of oppression, negates education and knowledge as process of inquiry.”⁵⁰⁰ Even though this comparison might be slightly exaggerated, it is true to a certain extent.

Fourthly, **adults are described as self-directed and experience-bound learners, whose orientation to learn is problem- or task-centred.**⁵⁰¹ They want to explore questions which are real and important to them and want to decide the direction of their actions for themselves. Often the questions which church adult education is answering are not the questions of actual adult learners. As long as there is no agreement between questions and answers, there will be little change for the better. Only if adult learning in the church correlates with the changes of society, and its broader context, can we expect transformation, both for the learners and society.

Therefore, the current article argues that to get the best results both for the Church and in the wider world, church adult education has to involve deep dialogue between the Christian message and all of its participants, with an understanding of what has developed through history. Through this conversation, sharing and evaluation of material taught in the light of the life experience of the participants in their context, the Christian message can emerge afresh and meaningful to the present generation of adult learners, both not-yet-believers and church members. But how do we achieve this?

One possible way to answer these challenges is to turn to the critical approach. Brookfield writes about adult education, “Within major adult

⁴⁹⁷ A. Rogers, *Teaching Adults* (Philadelphia: Open University Press, 2002).

⁴⁹⁸ P. Tynjälä, Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailu yliopistossa. *Aikuiskasvatus* No. 3, 1999, pp. 259–260.

⁴⁹⁹ W. Wardekker, S. Miedema, Identity, Cultural Change, and Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 23:2, 2001, pp. 76–87.

⁵⁰⁰ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 1981), p. 58.

⁵⁰¹ M.S. Knowles, Contributions of Malcolm Knowles, *The Christian Educator’s Handbook on Adult Education*, K.O. Gangel, J.C. Wilhoit (Eds.) (SP Publications Inc: Victor Books, 1993), p. 97.

education research journals and at major research conferences, critical theory and postmodernism are influential theoretical resources.”⁵⁰² The critical approach, which finds its starting point in the Frankfurt school of thought, has continued and developed in postmodern thought.

Blake and Masschelein describe critical theory as:

1. A critical stance toward society in its actual and developing forms;
2. Informed by a strong ethical concern for the individual;
3. A rejection of all possible excuses for hunger, domination, humiliation, or injustice; and
4. A longing for a better world.⁵⁰³

Thus, the emphasis is not on socialisation, but in critical evaluation of society and emancipative processes. Nesbit writes, “For many, the debate over the primary purpose of adult education can be reduced to a simple choice between emancipation and socialization.”⁵⁰⁴ Because of suspicion toward ‘big narratives’ and growing pluralism and diversity, emancipative-critical approaches have started to prevail over socialisation approaches.

Critical theory has strongly influenced educational philosophy, both generally and specifically in the two areas of education which are important to the thinking of Christian adult education: adult education and religious education. Both fields have several influential critical theories.

Probably the most influential theorist during the last decade has been Jack Mezirow. His transformative theory of learning has several connecting points with the Christian message and learning goals. He is strongly influenced by Freire and Habermas.

Freire, being influenced by Marxist ideas like the Frankfurt school of thought, has also influenced critical approaches in religious education. Though coming from slightly different perspectives, the writings of Groome, Hull, Erricker and Wright share the same interest in answering the challenges of the changed context.

Though different in their emphasis, critical theories in both adult and religious education share one common goal — to free people from patronising and unquestioned attitudes of societies (both secular and religious), to help them think independently and, in so doing, to transform their societies into better places in which to live.

⁵⁰² S. Brookfield, Overcoming alienation as the practice of Adult Education: the contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, Vol, 52, No.2, 2002.

⁵⁰³ N. Blake, J. Masschelein, Critical Theory and Critical Pedagogy, *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, N. Blake, P. Smyers, R. Smith, P. Standish, (Eds.) (Oxford: Blackwell Publishing, 2003), p. 39.

⁵⁰⁴ T. Nesbit, Mapping Adult Education, *Educational Theory*, Vol 49, No 2, 1999, p. 272.

What is the role of a critical approach in adult Christian education?

The question is explored by first describing the historical background to a critical approach. Then two branches of critical learning theories — one in general adult education and the other in religious education — are described. On the basis of these theories, three key concepts are identified in the critical approach to Christian adult education. The conclusion shows how this approach can answer the limitations of the socialisation approach to learning and the challenges of the contemporary world.

I Two influences of critical approaches in learning

Critical theories of learning have two, partly overlapping sources: critical theory and its ‘younger brother’, continental postmodernity.

Critical Theory, created in the Frankfurt school of thought, was developed by authors like Adorno, Marcuse, Horkheimer, Fromm and Pollock. The Frankfurt school of thought originated in the late 1920s in Frankfurt. These authors were influenced by Karl Marx and Sigmund Freud. Therefore, the main idea of critical theory is liberation from ‘false consciousness’.

However, many of the early representatives manifested themselves almost exclusively in a negative way. Blake even calls it a “form of utopian pessimism”.⁵⁰⁵ A different, and one of the most developed and positively effective theories of the Frankfurt school of thought, is by Jürgen Habermas. His approach is called the socio-critical theory, in which he attempted to reinstate the original emancipatory programme of Critical Theory. I will turn to him later.

Other influences to critical learning theories come from the ideas of postmodernity, especially from those called continental postmodernists by Oden — Lyotard, Derrida and Foucault.⁵⁰⁶

Lyotard wrote about “incredulity toward metanarratives”, created as a reaction to Habermas’ — one of the later representatives of the Frankfurt school — ‘legitimation crisis’.⁵⁰⁷ Lyotard claimed that the death of metanarratives is itself liberation.

Derrida adopted the idea of ‘deconstruction’ which meant that just as the meaning of a text is dependent on the reader, so also reality can be ‘read’

⁵⁰⁵ Blake, Masschelein, *ibid.*, p. 39.

⁵⁰⁶ T.C. Oden, *Agenda for Theology: Recovering Christian Roots* (San Francisco: Harper and Row, 1979).

⁵⁰⁷ R.A. Mohler, Jr., *The Integrity of the Evangelical Tradition and the Challenge of the Postmodern Paradigm, The Challenge of Postmodernity*, D.S. Dockery (Ed.) (Grand Rapids: Baker Books, 1995), p. 72.

differently depending on the perspectives of the 'knowing selves' that encounter it.⁵⁰⁸ All that emerges in the knowing process is the perspective of the 'self' who interprets reality.

Foucault added that every interpretation is put forward by those in power. He went even further, claiming that because 'knowledge' is always the result of the use of power, to name something is to exercise power and hence to do violence to what is named.⁵⁰⁹

Critical Theory, and, likewise, postmodern thought, "has actually impugned the modernist ideal of authenticity and questioned the limits of autonomy".⁵¹⁰

Mark Driscoll describes central questions of postmodernity which have been, in one way or another, part of different critical learning approaches:

- What is truth?
- How do we come to know truth?
- How do we interpret texts?
- How do we look at power?
- How do we look at religion?
- How do we look at community?⁵¹¹

To summarise, critical theory of learning involves analysis of a person's 'conscience' and its influences, issues of power, and liberation 'of false consciousness'. It has taken different forms in the writings of different authors, but these key issues have stayed the same. A critical approach in both adult learning and in Christian education will now be described.

II Critical approaches in adult and religious education

A critical approach in adult education

In adult education, critical theories have some 'brothers' with whom they share common interests: a radical adult education approach⁵¹² and a social-political change model.⁵¹³ However, these approaches are more concentrated in the issues of social justice, while a critical approach in adult education deals with

⁵⁰⁸ J. Derrida, *Of Grammatology* (Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 1976).

⁵⁰⁹ M. Foucault, Truth and Power. *Power / Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*, C. Gordon, (Ed.) (New York: Pantheon, 1980).

⁵¹⁰ Blake, Masschelein, *ibid.*, p. 45.

⁵¹¹ Cited in S. Rabey, *In Search of Authentic Faith* (Colorado Springs: Waterbook Press, 2001), p. 36.

⁵¹² D. Deshler, Radical Adult Education and the Politics of Power. *Adult Education and Theological Interpretation*. P. Jarvis, N. Walters, (Eds.) (Florida: Robert E. Krieger Publishing Co., 1993), also described in John Elias, *The Foundations and Practice of Adult Religious Education* (Florida: Robert E. Krieger Publishing Co., 1982).

⁵¹³ N. Thompson, Adult Religious Life and Nurture. *Changing patterns of Religious Education*. M.J. Taylor (Ed.) (Nashville: Abingdon Press, 1984), pp. 266–273.

questions of knowledge and power in the learning situation. Rogers writes: “When applied to education and training, critical theory concentrates on the power relationships within every learning context.... Learning is thus circumscribed by the socio-cultural context within which it takes place.”⁵¹⁴

Jack Mezirow is the best known author with his Transformation Theory of learning. Yet, he does not start from an empty place. His two main influences come from the writings of Freire and Habermas.

Paulo Freire shares interests of liberational and critical approaches. His understanding is influenced by a radical Marxist perspective, a catholic theology — especially the writings of Pope John XXIII — a philosophical liberal perspective and some elements of existentialism.⁵¹⁵

Freire claimed that education cannot be neutral: it either domesticates or it liberates learners. Freire⁵¹⁶ identified three stages of learning:

1. Task-related activities;
2. Activities concerned with personal relationships;
3. ‘Conscientization’ — a concept that leads to action to transform the lifeworld.

He believed that learning is only learning when it leads to action.

It is not difficult to see Freire’s influence in Habermas’ three fundamental areas of cognitive interest which he defined at 1978 in his book, *Knowledge and human interests*.⁵¹⁷ For him, cognitive interests were the unifying basis between theory and praxis.⁵¹⁸ These are:

1. Instrumental or technical knowledge, which means knowing how to manipulate the environment.
2. Communicative or hermeneutical knowledge, which refers to understanding in the realm of interpersonal relations, which increases social and cultural understanding. Further, instrumental knowledge, as the lowest form, needs communicative or hermeneutical knowledge, which is derived from analysis and understanding of cultural meanings in order to prevent abuse of the environment.
3. Emancipatory knowing, which means self-understanding, awareness and the transformation of cultural and personal presuppositions that are always with us and affect the way we act.

In brief, for Habermas all three forms of cognitive interest, and likewise learning, have their role in the life of human beings and society. However,

⁵¹⁴ Rogers, *ibid.*, p. 104.

⁵¹⁵ P. Jarvis (Ed.), *The Development of Adult Education Knowledge. Twentieth Century Thinkers in Adult Education* (London & New York: Routledge, 1987).

⁵¹⁶ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (Harmondsworth: Penguin, 1972).

⁵¹⁷ J. Habermas, *Knowledge and human interests* (London: Heinemann, 2nd Edn., 1989).

⁵¹⁸ T. Groome, *Shared Christian praxis: a possible theory/method of religious education. Critical perspectives on Christian Education*. J. Astley, L. Francis (Eds.) (Leominster: Gracewing Fowler Wright, 1994), p. 221.

emancipatory knowledge is valued as the highest and is set as the goal, *telos*, of human life, implicit in the very necessity, structure, and ethics of communicative action itself, and thus of course a universal norm. Moreover, he saw human life as a quest for self-emancipation, a striving toward autonomy through self-formative processes.⁵¹⁹

One thing what makes Habermas' commitment to emancipation positive "and seems to save it from the impotence of relativism, is his insistence on the salience of dialogue in any critical exercise".⁵²⁰ Habermas, without being an adult educationalist, has influenced contemporary adult education theory mostly through the writings of Jack Mezirow.

Mezirow⁵²¹, one of the most influential adult education theorists, adapts the first two of Habermas' cognitive interests or ways of learning. Yet, he does not consider the third, emancipatory learning, as a separate style. Rather, for him, the transformation process pertains in both instrumental and communicative learning domains. Moreover, for Mezirow, most learning involves both instrumental and communicative learning.

Habermas has also been criticised by Brookfield.⁵²² He accuses Habermas of moving back and forth between neo-Marxist and pragmatic perspectives. He writes: "It is liberalism, not socialism".⁵²³

Mezirow, being influenced by both Freire and Habermas, has created the theory of transformative learning. He writes: "Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true and justified to guide action."⁵²⁴

He suggested, that by learning in childhood we lay down socially and individually constructed meanings, find the keys, make sense of experience, form perspectives. Further, in learning as adults, we continue reconstructing and transforming these meanings through challenging our assumptions — our frames of reference — in the course of active interaction with our environment. Thus, we also evaluate what we have uncritically assimilated from others — to gain greater control over our lives. Mezirow calls it reflective discourse and adds that this, together with transformative learning, requires emotional

⁵¹⁹ Rogers, *ibid.*, p. 98.

⁵²⁰ Blake, Masschelein, *ibid.*, p. 46.

⁵²¹ J. Mezirow, Learning to Think Like an Adult. J. Mezirow & Ass. (eds.), *Learning as Transformation* (pp. 3–32) (Jossey-Bass: A Wiley Company, 2000) p. 10.

⁵²² S. Brookfield, Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, Vol. 52, 2001.

⁵²³ Brookfield, *ibid.*, p. 8.

⁵²⁴ Mezirow, *ibid.*, p. 8.

maturity — awareness, empathy, and control — which Coleman calls ‘emotional intelligence’.⁵²⁵

Marxist criterion of liberation from ‘false consciousness’ means, for Mezirow, that “we be aware of how we come to our knowledge and as we can be about the values that lead us to our perspectives”.⁵²⁶ If we think about knowledge in Foucaultian terms as a form of power, we may also say that distancing from ‘taken-for-granted’ meanings, we gain more freedom; in the terms of Habermas: we are part of the process of emancipation.

A critical approach in religious education

Let us now turn to a critical approach in religious education. Critical views have been represented in the writings of church-based religious educationalists such as Thomas Groome, as well as writers concentrating on teaching religious education in school, such as Hull, Erricker and Wright.

Jeff Astley claims that the church as a whole “desperately needs more critical education”.⁵²⁷ However, Astley continues, a critical viewpoint is not neutral, but happens on the basis of certain principles and presuppositions. Let us look for two possible criteria in evaluating critical Christian education.

The first criterion offered as a basis for critical analysis is *rationality*. According to this criterion, Melchert has set three goals for Christian education:

1. ‘Increase openness’ in her learners (to the Christian heritage, to non-Christians, to “affirmation and criticism of the Church and Christianity”);
2. Help them connect life, faith and the gospel, and resist a fragmented mentality;
3. Be sensitive to doubt and criticism.⁵²⁸

While being helpful, rational criterion raises a question: is Christianity and Christian learning only about thinking? Isn’t a religious dimension much broader than a system of rationally proved beliefs?

Another criterion, offered by Freire, is a *liberating and humanist attitude*. Freire’s third type of learning⁵²⁹, ‘conscientisation’, refers to reflection of the learners’ practice and experience and ‘demythologising’ or ‘decoding’ of the ‘false consciousness’ what leads to oppressive societies. Both of these criteria seem to be suitable and important principles for a critical approach to Christian religious education.

⁵²⁵ Mezirow, *ibid.*

⁵²⁶ Mezirow, *ibid.*, p. 8.

⁵²⁷ J. Astley, *The Philosophy of Christian Religious Education* (Alabama: Religious Education Press, 1994), p. 87.

⁵²⁸ C. Melchert, ‘What is the educational ministry of the church?’, *Religious Education* 73:4, 1978, pp. 435–436.

⁵²⁹ Freire, *ibid.*

Freire's approach is developed further in the works of Thomas Groome. He is also influenced by Aristotle, Marx, Habermas and the Frankfurt school.⁵³⁰ In analysing different expressions of praxis theory (feminist theology, third world theology, black and minority theology etc.), he is critical of them for having too narrow a concept.

Astley and Francis conclude his view: "shared Christian praxis involves

- critical reflection on present action
- together with dialogue/encounter between individuals
- who share their reflections and visions with one another."⁵³¹

Critical reflection is "an evaluative analysis of something, in and of itself, that attempts to unmask the assumptions of social conditioning".⁵³² However, social conditioning cannot be unmasked unless it is done in a broader social context. The way of knowing that Groome calls for should "hold past, present and future in a fruitful tension, that fosters free and freeing lived Christian faith, that promotes a creative relationship with a Christian community and of that community with the world".⁵³³

Dialogue and sharing are not important only as methods. As the content of the learning is shared Christian praxis, Groome believes that to be Christian, educating always requires a Christian community. But Groome does not believe in a simple sharing of opinions in the present time. His understanding of 'shared praxis' also involves the story — the memory of God's revelation in the past — and the vision of the Kingdom of God in the future.

Astley believes, that "formative education itself can also function as a sort of theological/ethical critical education, by forming people in a particular position (with a particular set of attitudes, beliefs and valuations) which is the base for their critical thinking ... about the received Christian tradition and their own (Christian) position."⁵³⁴

Turning to the writers of critical religious education in schools we must start with the ideas of John Hull. His views are quite liberal. Hull is speaking of 'critical openness' as a type of 'thinking for yourself'. He distinguishes Christian nurture from secular education, instruction and indoctrination. Hull shares deconstructionist ideas, saying that "there is no fixed and final form of Christian faith, and this is why there can be no fixed and final form of nurture into it". For Hull, to be open means: "to listen, to be ready to receive other persons, to hear new ideas, to re-examine one's own past".⁵³⁵

⁵³⁰ Groome, 1994, *ibid.*, p. 215.

⁵³¹ Groome, 1994, *ibid.*, p. 215.

⁵³² T. Groome, *Christian Religious Education* (San Francisco: Harper and Row Publ., 1980), p. 277.

⁵³³ Groome, 1980, p. 149.

⁵³⁴ Astley, *ibid.*, p. 93.

⁵³⁵ J. Hull, et al. Critical openness in Christian Nurture. *Critical Perspectives on Christian Education*, *ibid.*, p. 253.

In recent years, two interesting authors have emerged: Erricker and Wright.

Erricker is one of the apologists of the Constructivist Model of Teaching and learning in Religious Education. This very immanent model calls “pupils to communicate their experiences, to share the meanings that they have given to them, and to reflect upon those meanings...”⁵³⁶ He applies the ideas of Foucault, accusing Religious Education as functioning to attempt to maintain a sense of traditional values in society.⁵³⁷ He thinks the reason why education is not dealing with development at an epistemological and hermeneutical level is that this might awake a radical, critical, and experiential interest that would be difficult to contain and direct.⁵³⁸

In Erricker’s approach we can recognise postmodern influences like switching from metanarratives to small narratives, Foucaultian concerns about power that is mediated through knowledge and Derrida’s influence in the idea of ‘deconstruction’⁵³⁹. Moreover, we see influences of critical theory in his approach of concentrating on the experience of children and liberating them from the ‘false consciousness’ of traditional values.

Andrew Wright, author and apologetic of Critical Pedagogy⁵⁴⁰ of Religious Education, is critical of Erricker’s way of ‘inducting children into a single, non-negotiable postmodern world-view’, constructing a metanarrative of absolute freedom and reducing the important hermeneutical relationship between the interpreter and the object of interpretation into self-understanding of the interpreter.⁵⁴¹

Wright offers a critical spiritual educational approach as an alternative to both Erricker’s postmodern relativism and his liberal, modernity-based experiential-expressive model of religion, which is based on twin principles of freedom of belief and tolerance. Both models share the view that religious dogma is situated in the private sphere and in internal religious experience.

Wright believes that we do need critical pedagogy, particularly a critical realist approach, in the midst of cultural diversity and religious pluralism. However, he also believes in divine revelation as the basis of Trinitarian spirituality. He is postmodern in his belief in the role of the local community because, for him, public worship is the place where divine and immanent realms meet.

⁵³⁶ M. Grimmitt, The captivity and liberation of Religious Education and the meaning and significance of pedagogy. M. Grimmitt (Ed.) *Pedagogies of Religious Education* (Great Wakering, Essex: McGrimmons), p. 44–55.

⁵³⁷ C. Erricker, Shall we Dance? Authority, representation, and voice: the place of spirituality in Religious Education. *Religious Education*, Vol 96, No 1, 2001, p. 20–35.

⁵³⁸ Erricker, *ibid.*, p. 34.

⁵³⁹ A. Wright, Dancing in the Fire: A Deconstruction of Clive Erricker’s Postmodern Spiritual Pedagogy. *Religious Education*, Vol 96, No 1, 2001, p. 120.

⁵⁴⁰ A. Wright, *Pedagogies of RE*, *ibid.*, p. 170.

⁵⁴¹ Wright, 2001.

He defines spirituality as “.... the developing relationship of the individual within community and tradition, to that which is — or is perceived to be — of ultimate concern, ultimate value and ultimate truth”.⁵⁴² Furthermore, a critical spiritual education looks for meaningful integrity between the person’s developing experiences and the authority of the order-of-things that is accessible to them.

Wright (2000) suggests three steps or spirals of learning inside the approach. These are: the horizon of the pupil, the horizon of religion and the engagement of horizons. The first phase calls pupils to explore, articulate and justify their initial beliefs. In the second spiral pupils are asked to explore different, preferably conflicting religious and secular perspectives and locate their positions within this spectrum. The third spiral focuses on the cultivation of the skills needed to engage in a reasonable and responsible conversation.

One of the prerequisites, according to Wright, is to develop spiritual literacy, what enables pupils to engage in spiritual questions in an informed, sensitive and intelligent manner. One side of this literacy is “equipping pupils to recognise and respond appropriately to power structures inherent in religious and educational discourse”.⁵⁴³

Wright is realistic in the sense that “Education is inevitably a political affair”,⁵⁴⁴ and thus cannot be unideological. Therefore, the best teachers can do is equip children to be wise and prepare them to recognise and analyse different influences and create their own world-view as a response to it.

The weakness of Wright’s critical theory lies in the fact that usually pupils develop critical and analytical skills at the onset of adolescence. Does that mean we should not teach religion before then, or deal only with the horizons of the pupils? However, in the case of adults, a critical spiritual education approach is worthy of consideration.

His contribution is important in recognising the need of spiritual literacy. In the post-Christian, formerly atheistic and more-and-more multireligious cultures, spiritual literacy becomes increasingly important, involving not only personal relationships but also, perhaps, becoming one of the bases of democracy.

Reflecting on Wright’s approach with two influential forces of critical theory of learning, we may recognise both the influence of a Marxist ‘liberationist’ approach and postmodern understanding of the death of metanarratives and the Foucaultian concern about indoctrination of pupils into certain ideological world-views. However, Wright’s view differs from both branches regarding power. Being a realist and not believing in the possibility of power-free

⁵⁴² A. Wright, *Spiritual Pedagogy. A Survey, Critique and Reconstruction of Contemporary Spiritual Education in England and Wales* (Abingdon: Culham College Institute, 1998), p. 88.

⁵⁴³ Wright, 2000, p. 178.

⁵⁴⁴ Wright, 2001, p. 128.

structures, Wright calls for a recognition of ideologies and learning skills which recognise the misuse of power.

Conclusion of theories

Critical theories in both adult and religious education thus share common influences: the Frankfurt school of thought and its Critical Theory and post-modern writers like Derrida, Lyotard and Foucault. While the authors' influences are similar, they have come to different conclusions:

1. Freire calls for 'conscientized' transformation of praxis, the lifeworld. He calls for 'demythologizing' the 'false consciousness' which leads to oppressive societies.

2. Habermas valued emancipatory 'knowing' higher than instrumental and communicative 'knowing', believing that we, as learners, should reach awareness and the transformation of cultural and personal presuppositions.

3. Mezirow calls for transformative learning. For him, this means transforming the taken-for-granted frames of reference to a more truthful and justified guide of action.

4. In religious education, Groome calls for a critical reflection of present action, through the process of dialogue about 'story' and 'vision' between individuals, in the context of Christian community.

5. Hull is quite liberal in his views, believing that as there is no fixed and final form of Christian faith, we should engage in listening to each other and re-examining our own past.

6. Erricker is fighting against the opposed values of traditional society and for children's rights to create their own world-views.

7. Wright, one of the authors of critical spiritual education, is representing a critical realist model and believes that truth and understanding evolves "in the relationship between knower and the known".⁵⁴⁵ He emphasises the development of rational abilities and skills as a way of recognising the misuse of power to find a critically reflective and justified world-view. He also advocates spiritual literacy in that we should know, not only our own traditions, but those of others, including secular ones.

As we see from the previous overview of opinions, secular adult education theorists have come to different conclusions from those of writers of religious education. While adult educationalists stress the value of emancipation of the individual and transformation of both people and societies, religious education theorists, Groome and Wright, recognise the importance of community in the process of learning. Even though the relationship between the role of the

⁵⁴⁵ R. K. Martin, Having faith in our faith in God: Toward a critical realist epistemology for Christian Education. *Religious Education*, Vol. 96, No. 2, 2001, p. 245–261.

community and the individual voice within it is not clear, communication and dialogue within the community certainly have an important role.

These critical theories, coming both from general adult education and religious education, give important guidelines for the critical approach in church adult education. Elias adds the qualities which are essential for political adult education: rationality, understanding, examination of evidence, openness to differing viewpoints, and the patient search for the truth.⁵⁴⁶ These are also important for a critical approach.

III A critical approach in Christian adult education

On the basis of critical theories in both general adult education and religious education, we may describe three key concepts for a critical approach in Christian adult education:

1. Reflective analysis of ways of thinking and acting;
2. The role of dialogue;
3. Emancipative and transformative processes.

Each key concept and its role in Christian adult education is now described; then the question of why this kind of approach is needed. Finally, we should ask, is there something which we cannot deconstruct without losing our Christian identity?

Adult learning in church has the enormous potential of changing the church and helping it develop. The more churches use democratic processes and involve lay people in their ministry, the bigger the role of adult education will be.

1. Reflective analysis of ways of thinking and acting

Christine Eaton Blair calls critical-analytical reflection one of three ‘colours’ of adult Bible study. Alongside methods of disciplined imagination and action through ritual and ministry, she believes that adults can be taught to ask some basic analytical questions and to use some of the scholar’s tools. She writes: “The goal of critical reflection is to move beyond knowledge to understanding and finally wisdom... This reflection can foster significant personal transformation.”⁵⁴⁷

There are many areas where Christian adult education can help people grow and develop through reflective analysis; the following are just some examples.

⁵⁴⁶ J. Elias, *ibid.*, p. 58.

⁵⁴⁷ C. E. Blair, *The Art of Teaching the Bible: A Practical Guide for Adults* (Louisville: Geneva Press, 2001), p. 92.

Finding the core message of the Bible as a basis of our Christian acting

Reflection on thinking and acting are interconnected. However, if we want to understand the ways of acting, we should look behind the actions and ask the reason for these. Often we follow odd traditions, no longer remembering why we pursue them, but which make us act in certain ways. In these cases, we need to deconstruct our theology and Christian way of living from the supplements which have been added by historic influences. Jesus gave us an example through the Gospels, trying to free the laws from additions which the Pharisees had given to the Law of Moses. Similarly, we should look for the core message of the Bible.

Deconstructing Hellenistic and other ancient influences

In the process of finding the core message of the Bible, several authors have tried to deconstruct Hellenistic influences. Probably one of the most interesting issues discussed is the Hellenistic priority of the soul over the body and its influence on the whole Christian history of thinking and acting (i.e. Murphy⁵⁴⁸). Another interesting question would be the role of women in church communities (though this question has a much broader background than just Hellenistic influences). These are two of many other issues still waiting for reflection and discussion.

Applying the Foucaultian idea of knowledge as a result of power, it might be helpful to ask whose additions to the core message of the Bible we have accepted, since it would be naive to believe that even democratically constructed churches are free from the influence of power. This is especially visible in fundamentalist circles.

Unmasking the assumptions of social conditioning

Another way is to look at how political circumstances have influenced both the theology and practice of the Church. As Groome says, in doing that we attempt “to unmask the assumptions of social conditioning”. It is interesting to see how different understandings are represented in the teachings of the churches which have long suffered under Soviet atheistic pressure compared to those who have experienced freedom and even governmental support in so-called Christian countries. The former have created survival methods, sometimes called ‘deep-frozen Christianity’. One of its characteristics is clinging to old ways of doing things as a form of identity.

⁵⁴⁸ N. Murphy, *Theology in the Postmodern Age*. (Prague: IBTS Occasional Publications, 2003).

Deconstructing modernist influences

One of the most powerful influences on Christian theology over recent centuries has grown out of the Enlightenment and modernist ways of thinking. Grenz⁵⁴⁹ calls us to a critical opposition towards modernist individualism, rationalism and emphasis on outward progress. He draws the parameters of postmodern theology through the following key-words: post-individual, post-rational and focused on spirituality.

Post-individualism means being actively part of certain communities as a context for identity formation. Post-rationalism involves taking care of ‘holistic personalities’, not just the soul. It also means moving beyond words — using affective-emotional and bodily-sensual alongside the rational-verbal. Probably the Reformation denial of the role of visual images in the Church has to be deconstructed too. Spirituality reminds us of the role of the heart along with the role of the head. Correct actions have to grow out of inner resources and motivations.

These are just some examples of possible areas where we need to get rid of ‘false consciousness’ or at least put it in balance. What we can never lose or deconstruct is the core message of the Bible. Without it, Christian adult education ceases to be Christian.

During this reflection process, one thing may appear very difficult — religious understandings are very resistant to change. Hull⁵⁵⁰ explains it through the logic, that superordinate constructs are more resistant to change than are subordinate constructs, while religious constructs are normally superordinate. The reflection process may create intellectual conflicts and result in a resistance to learning, often in the form of withdrawal. Rogers⁵⁵¹ suggests that we should not set authority against authority. Instead, learning is supported more when factual information and the biblical basis for ‘new’ approaches are presented along with discussion.

2. The role of dialogue

As reflection and analysis are more or less subjective processes, it is important to listen to different voices. This calls for dialogue in Christian adult learning. Also, dialogue diminishes (though never excludes) the possibility of misusing power in an authoritarian way, which Freire called ‘the pedagogy of oppression’.

⁵⁴⁹ S. Grenz, Star Trek and The Next Generation. *The Challenge of Postmodernism*, D. Dockery (Ed.) (Grand Rapids: Baker Books, 1995).

⁵⁵⁰ Hull, J. What prevents Christian Adults from Learning? (SCM Press Ltd., 1985), p.109.

⁵⁵¹ Rogers, *ibid.*

Conversely, Habermas presupposes that “the consensus on which authority is founded can arise and develop *free from force*. The experience of distorted communication contradicts the presupposition.”⁵⁵² This is especially true with adult learners.

However, learning in church is so often a one-sided monologue. As well as individual Christians, entire churches feel frightened when different ideas, often in the minutiae, are exposed. Probably one reason is that the core message of the Bible is not clear; therefore, people fear that small detailed changes corrupt the whole message.

Taking part in the communicative process, which Habermas calls communicative learning, requires that learners are capable of reflective activities, thus fulfilling the first criteria of a critical approach in Christian adult learning. As true communication often involves shared feelings, intentions, values and moral issues, it requires that learners assess the meaning behind the words. That is, they must become critically reflective of the assumptions of the person communicating. Communicative competence refers to the ability of the learner to negotiate his or her own purposes, values, feelings and meanings rather than simply acting on those of others.⁵⁵³

Gadamer, Habermas’ conversion partner, agrees that dialogue is important for human knowledge. For him, truth emerges in a process that is dialogical rather than methodical. While method is monological and tries to control the subject matter, in the dialogical approach the inquirer allows him/herself to be questioned or provoked by the subject matter.⁵⁵⁴

If we accept the importance of dialogue, the next question that arises is, who are the dialogue partners and what are the requirements for dialogue?

First, according to the advice of Groome, members of the Christian community have to share their understanding of story (the past) and vision (the future of the Kingdom of God) in a reflective way. In educational praxis, it means more group-based learning activities, which make communicative learning possible.

Secondly, the church and Christian adult education are situated in mostly secular and often multireligious societies. As well as self-knowledge, preparedness for dialogue requires at least some knowledge of non-Christians and their views.

Wright suggests that we teach children ‘spiritual literacy’ — helping them verbalise their own world-views and learn of others’ often confusing and contradictory religious and philosophical horizons. Wright believes also that knowledge helps us resist authoritative power structures.

⁵⁵² J. Habermas, *The Hermeneutic Claim to Universality*, cited in A. Thiselton, *New Horizons in Hermeneutics* (Zondervan Publishing House, 1992), p. 382.

⁵⁵³ Mezirow, *ibid.*, p. 10.

⁵⁵⁴ H-G. Gadamer, *Truth and Method* (London: Sheed & Ward, 1975).

Certainly, adult learners and believers need this 'spiritual literacy' just as much. Probably, the time has come to introduce other religious views and practices as part of a Christian adult education programme. Sometimes it has been done in the form of 'know your enemy'. However, this is not the right attitude to hold between Christians and people outside the Christian faith.

It would be more helpful to evaluate the pros and cons of certain religious views in their context, alongside reflection on the critique, addressed to Christianity itself. This may be done, for example, in being positively sensitive to criticism in movies like, for example, 'Dogma', 'The Body' and 'Life of Brian'.

In the process of dialogue between different partners we cannot deny the importance of the Christian community as the context in which our own religious identity has been formed and developed. Individual Christians without a believing community will, sooner or later, be adrift in the sea of postmodernity without a map and compass. Even though the community's importance is non-negotiable, Christian adult education is the place where the question 'what kind of believing community?' may be asked and discussed.

The role of dialogue in Christian adult education cannot be over-emphasised. In the case of Christian education, it is not only dialogue between learners, but also 'story' and 'vision', Christian message and Christian community. However, discussion cannot be the end in itself; it needs a higher goal.

3. Emancipative and transformative processes

Just as teenagers question the values and teachings of parents, individual Christian believers cannot become 'adult believers' without finding their own religious identity through questioning the identity of the religious community. James Fowler⁵⁵⁵ has described it as a switch between Synthetic-Conventional and Individuative-Reflective faith. We may call this the process of emancipation.

As the chasm between the Christian Church and the secular or multireligious world grows deeper, the need to create a coherent picture of being part of both realities becomes stronger. Thus, emancipation in the context of Christian adult education means creating a coherent and meaningful identity of the person. Melchert⁵⁵⁶ has set one of the goals for Christian education as helping learners to connect life, faith and the gospel, and resist a fragmented mentality.

However, moving further from the safe identity of the believing community requires courage because we would be putting our current understandings at risk; doing that, we would both find ourselves and lose ourselves.

⁵⁵⁵ J. Fowler, *Stages of Faith* (Harper San Francisco: Harper and Collins, 1981).

⁵⁵⁶ C. Melchert, What is the educational ministry of the church?, *Religious Education*, 73:4, 1978, pp. 435–436.

In Mezirow's terms, all learning is emancipatory. It teaches us to think, reflect and analyse. Even more, it shows us the richness of opinions and the 'contextual colours' of different identities. According to Habermas, communicative interaction has an important role to play in the process of emancipation. This is understood as open and undistorted linguistic interaction in human affairs. Habermas contrasted it with the 'strategic' discourse of dominant social forces. He was interested in maximum communicative rationality, which entails, for him, the liberalisation of interaction and the radicalisation of argument in open and unconstrained intellectual discourse.⁵⁵⁷

For Christian adult education it means that people have to be given space and time to explore their questions without being threatened as heretics. As far as possible, an authentically honest climate should be provided. Stave Rabey⁵⁵⁸ is convinced that people don't want either easy answers or teachings in the style of 'five steps to something' (often given in the form of two steps: pray and read the Bible more). Life is too complicated for that. Instead, they want to think and explore the deep meanings of life itself.

Donald Posterski says: "We need to become Christian meaning-makers. Meaning-makers are people who make sense of life, people who make sense of God, people whose lives ring with clarity in the midst of contemporary ambiguity, people who have integrity..."⁵⁵⁹

Still, Christian adult learning emancipation, though in itself important, cannot be the final goal as Habermas describes it. Emancipation is the prerequisite for transformative processes. If our identity is identical with the identity of the community we belong to, we can never transform it. Just as we cannot transform communities without taking part in them. But this is true not only of transforming religious communities. By creating holistic identity through the process of emancipation, the Christian adult learner may explore ways of transforming the different communities of which they are a part.

In the words of Mezirow, the goal of transformation is "to become more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective, so that we may generate beliefs and opinions that will prove more true and justified to guide action".⁵⁶⁰

We may paraphrase this to describe the goal of transformation in Christian adult education: "to become more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective, so that we may share Christian beliefs and meaningful opinions that will make this world a better place to live in".

⁵⁵⁷ Habermas, *The Theory of Communicative Action* (Cambridge: Polity Press, 1984).

⁵⁵⁸ S. Rabey, *ibid.*

⁵⁵⁹ D. Posterski, *Reinventing Evangelism* (Downers Grove, Ill.: Inter-Varsity, 1994), p. 122.

⁵⁶⁰ Mezirow, 2000, p. 8.

Conclusion

Finally, let us explore how a critical approach in Christian adult education can overcome the limitations of a socialisation approach and answer the challenges of our contemporary world: suspicion of traditional understandings, diversity of opinions and learners, inadequacy of a 'knowledge transmission approach' in learning and the need to deal with real questions.

Reflective analysis of ways of thinking and acting helps adult learners to identify the core of their Christian belief and the message of the Bible. By this process, they rethink the reasons for being a Christian believer. This strengthens their personal Christian identity and separates it from culturally, historically or philosophically added influences which do not support their beliefs and are sometimes out-of-date. Making clear the core Christian message enables adults from different denominations and even different religions to be better conversation partners. This strengthens ecumenical dialogue and cooperation.

A **dialogical learning** process diminishes the danger of misusing power (sometimes linked to financial power), a sin into which the church has fallen several times in its history. Adult learners feel themselves more meaningfully connected with the Christian community when their voice is heard and their questions considered.

Conversation with non-Christians in a reflective manner helps us to see what is common to all humans and what might be the right ways of doing mission. A lack of listening in this process has caused the churches to engage in an enormous amount of ineffective and culturally irrelevant evangelisation activities. While many people live with a spiritual hunger, the churches become more and more empty because of a lack of 'dialogue'. In the dialogue with secular partners Christians have a lot to learn. At the same time the value of Christian community and its core beliefs are clarified.

Emancipation is often the result of both knowing the Christian community background where the primary religious identity is formed and testing it in relation to other communities and identities. Integrated identity is a sign of maturity and emancipation in the best Christian sense. People with a holistic mentality do not hide inside the walls of the church.

Mature adult learners who are interested in the core message of the Bible and the understandings of other people, both inside and outside the church, gradually draw a picture of the real needs of this world and how the Christian Church can transform the world into a better place to live. And as they care and want to learn more, they will actually be involved in changing the world.

To conclude, a critical approach to Christian adult education does not, in itself, have any independent value; the hidden value is in the good it might generate: a meaningful faith, cooperation between churches, dialogue between people, and the responsibility of all Christian people to make this world a better place in which to live.

References

- Astley, J. (1994) *The Philosophy of Christian Religious Education*. Alabama: Religious Education Press.
- Blair, C. E. (2001) *The Art of Teaching the Bible: A Practical Guide for Adults*. Louisville, Kentucky: Geneva Press.
- Blake, N., Masschelein, J. (2003) Critical Theory and Critical Pedagogy. In Blake, N., Smyers, P., Smith, R., Standish, P. (Eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (pp. 38–56). Blackwell Publishing.
- Brookfield, S. (2001) Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, Vol 52, Nov, 7–22.
- Brookfield, S. (2002) Overcoming alienation as the practice of Adult Education: the contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, Vol, 52, No 2, 96–111.
- Habermas, J. (1989) *Knowledge and human interests*. Oxford: Polity Press.
- Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1992) The Hermeneutic Claim to Universality. Cited in Thiselton, A. *New Horizons in Hermeneutics*. Zondervan Publishing House.
- Fowler, J. (1981) *Stages of Faith*. HarperSanFrancisco: Harper and Collins.
- Derrida, J. (1976) *Of Grammatology*. Johns Hopkins University Press.
- Dettoni, J., Wilhoit, J. (2002) Introduction. Wilhoit, J., Dettoni, J. (Eds.), *Nurture That is Christian* (pp. 19–44). Baker Books, 3rd Ed.
- Deshler, D. (1993) Prophecy: Radical Adult Education and the Politics of Power. Jarvis, P., Walters, N. (Eds.), *Adult Education and Theological Interpretation*. (pp. 273–308). Krieger Publishing Co.
- Edwards, R., Usher, R. (1997) University adult education in the postmodern moment: trends and challenges. *Adult Education Quarterly*, Vol 47, No 3–4, 153–167.
- Elias, J. L. (1982) *The Foundations and Practice of Adult Religious Education*. R. E. Krieger Publishing Company.
- Erricker, C. (2001) Shall we Dance? Authority, representation, and voice: the place of spirituality in Religious Education. *Religious Education*, Vol 96, No 1, 20–35.
- Foucault, M. (1980) Truth and Power. In Gordon, C. (Ed.), *Power / Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Fowler, J. (1981) *Stages of Faith*. Harper SanFrancisco: Harper and Collins.
- Gadamer, H-G. (1975) *Truth and Method*. London: Sheed & Ward.
- Grenz, S. (1995) Star Trek and the Next generation. Dockery, D.S. (Ed.), *The Challenge of Postmodernity* (pp. 89–103). Baker Books.
- Grimmitt, M. (2000) The captivity and liberation of Religious Education and the meaning and significance of pedagogy. Grimmitt, M. (Ed.), *Pedagogies of Religious Education*. (pp 7–23). Great Waking, Essex: McGrimmons.
- Groome, T. (1980) *Christian Religious Education*. San Francisco: Harper and Row Publ.
- Groome, T. (1994) Shared Christian praxis: a possible theory/method of Religious Education. In Astley, J, Francis L. (Eds.), *Critical Perspectives on Christian Education* (pp 218–237) Gracewing.
- Hull, J. et al. Critical openness in Christian Nurture. In Astley, J, Francis L. (Eds.), *Critical Perspectives on Christian Education* (pp. 251–275). Gracewing.

- Jarvis, P. (1987) The Development of Adult Education Knowledge. Jarvis, P. (Ed.) *Twentieth Century Thinkers in Adult Education* (pp. 3–16). London and New York: Routledge.
- Knowles, M. S. (1993) Contributions of Malcolm Knowles, Gangel, K. O., Wilhoit; J. S. (Eds.), *The Christian Educator's Handbook on Adult Education*. (pp. 91–103). Victor Books.
- Martin, R. K. (2001) Having faith in our faith in God: Toward a critical realist epistemology for Christian Education. *Religious Education*, Vol 96, No 2, 245–261.
- Melchert, C. (1978) What is the educational ministry of the church? *Religious Education* 73:4, 435–436.
- Mezirow, J. (2000) Learning to Think Like an Adult. Mezirow, J. & Ass. (Eds.), *Learning as Transformation* (pp. 3–32). Jossey-Bass: A Wiley Company.
- Mohler, R. A. Jr. (1995) The Integrity of the Evangelical Tradition and the Challenge of the Postmodern Paradigm. Dockery, D. S. (Ed.), *The Challenge of Postmodernity* (pp. 67–88). Baker Books.
- Murphy, N. (2003) *Theology in a Postmodern Age*. The Nordenhaug Lectures. Prague: IBTS.
- Nesbit, T. (1999) Mapping Adult Education. *Educational Theory*, Vol 49, No 2, 265–279.
- Oden, T. C. (1979) *Agenda for Theology: Recovering Christian Roots*. San Francisco: Harper and Row.
- Posterski, D. (1994) *Reinventing Evangelism*. Downers Grove, Ill.: Inter-Varsity.
- Rabey, S. (2001) *In Search of Authentic Faith*. Waterbook.
- Rogers, A. (2002) *Teaching Adults*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Thompson, N. (1984) Adult Religious Life and Nurture. Taylor, M. J. (Ed.), *Changing Patterns of Religious Education* (pp. 266–273). Abingdon Press.
- Tynjälä P. (1999) Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailu yliopistossa. *Aikuiskasvatus* No 3, 259–260.
- Wardekker, W., Miedema, S. (2001) Identity, Cultural Change, and Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 23:2, 76–87.
- Wright, A. (1998) *Spiritual Pedagogy. A Survey, Critique and Reconstruction of Contemporary Spiritual Education in England and Wales*. Abingdom: Culham College Institute.
- Wright, A. (2000) The Spiritual Education Project: cultivating Spiritual and Religious Literacy through a critical Pedagogy of Religious Education. In Grimmitt, M. (Ed.) *Pedagogies of Religious Education*. (pp. 170–189). Great Wakering, Essex: McGrimmons.
- Wright, A. (2001) Dancing in the Fire: A Deconstruction of Clive Erricker's Post-modern Spiritual Pedagogy. *Religious Education*, Vol 96, No 1, 120–135.

3.6. Eesti EKB Liidu haridustöö evangeliseerimise ja eluaegse õppimise dünaamikas

Einike Pilli ja Daily Valk

Sissejuhatus

Eesti EKB Liitu on iseloomustatud järgmiste märksõnadega: misjoniliikumine, koguduslik liikumine, piibliliikumine ja pühitsusliikumine (Tammo 1994: 12–14).⁵⁶¹ Nende nelja märksõna raamistikus on toimunud ja toimub ka EKB Liidu haridustöö. EKB Liidu hariduskontseptsioon (1998) määratleb: “Liidu haridustöö väärtustab õpetusliku ühtsuse aluseid, piibellikust, koguduslikkust, pühitsust ja misjonimeelsust... Liidu haridustöö prioriteediks on meie vendluse evangeelse kristusekeskse identiteedi kujundamine, teoloogiline põhjendamine ja rakendamine.”

Vaatleme EKB Liidu haridustööd kolmest aspektist: minevikus, olevikus ja tulevikus. Minevik on tähtis, sest see loob konteksti nii oleviku- kui tulevikumõistmisele. Samal ajal on oht minevikku idealiseerida ja mitte märgata uusi vaimulikke väljakutseid. Nigel Wright (2002: 9) kirjutab: “Keskne küsimus pole, kes me oleme olnud või kuidas me sobime oma minevikuga praegu, vaid kes me saame olema Jumala loodud tulevikus Kristuse tõelise kogudusena ja kuidas võiksime liikuda selle eesmärgi suunas.” Seegi artikkel otsib minevikus defineeritud identiteedi ja olevikus väljendatud tähenduste kaudu teed tuleviku suunas.

Minevik: Eesti EKB Liidu laste- ja noortetöö kujunemisest ja arengust

Minevikku vaatamisel keskendub käesolev artikkel laste-, noorte- ja täiskasvanuharidusele, kuigi need teemad osaliselt kattuvad. Lühidalt käsitletakse teoloogilise hariduse andmist.

Lastetöö

EKB Liidu lastetöö on vanem kui liit ise. Esimene pühapäevakool, kus järjekindlalt hakati lapsi õpetama, asutati 1881 Vormsil Rälbi külas. Asutajaks oli Rootsi misjonär Lars Österblom (Korjus 1937: 8–9). Rootslaste abiga algas 1883 pühapäevakooli töö Sutlepas. Algul töötati luteri kirikus, alates 1906

⁵⁶¹ Karl Kaups on lisaks eelnimetatutele Eesti baptismi iseloomustanud kui vaimuliku ärkamise liikumist, omapärast rahvuslikku, vabaduse- ja kultuuriliikumist (Kaups 1934: 11–15). Need tunnusjooned ei ole praegusel ajal enam võib-olla nii aktuaalsed kui 70 aastat tagasi, kuid suunda näitavad ehk siiski. Kaups loetelu ei kõnele ainult kunagisest hetkeseisust, vaid osutab sellelegi, milliseks Eesti baptistid soovisid kujuneda.

aastast mindi baptisti palvelasse, kusjuures pühapäevakooli juhatasid nii baptisti kui ka luteri kiriku tegelased (Korjus 1934: 155). Nii iseloomustas esimest pühapäevakooli oikumeeniline suunitlus, kus hool laste pärast oli olulisem kui konfessionaalsed erinevused. Mainimist väärib, et Friedrich Baedeker, kes tsaari Venemaal misjonärina rändas, rõhutas Eestis olles sageli lastetöö olulisust. Mõnikord pidas ta lastele ka tunde. Tõsi, Eesti vabakirikliku pühapäevakooli algusaastate rõhuasetus oli erinev võrreldes pühapäevakooli töö algusega Inglismaal. Kui Inglismaal oli 18. sajandi lõpul ja 19. sajandi alguses oluline tänavalastele lugemisoskuse õpetamine ja nende päästmine vaesusekuritegevuse-vangla nõiaringist (Reed, Prevost 1993: 257), siis Eestis olid eesmärgid peamiselt usulised.

Alates 1884. aastast, kui Eestis asutati esimesed baptisti kogudused, hakkasid rajatud koguduste juures üsna varsti tööle ka pühapäevakoolid. Koguduste juhid märkasid algusest peale, et kui kogudusel on soov järelkasvu kasvatada, siis tuleb hakata usulist õpetust andma juba lapseast peale. Pühapäevakoolidesse õppima võeti nii koguduse liikmete lapsi kui ka lapsi ümbruskonnast. Esimesed õpetajad töötasid oma initsiatiivi ja tarkusega, omamata mingit erilist haridust.

Aastal 1900, kui ametlikult vormistati Eesti Baptisti Liit⁵⁶² (Dahl, H.V. 1934: 19), hakati koostama ka Liidu aruandeid, mis sisaldasid infot pühapäevakoolitöö kohta. Järelikult peeti seda tööharu oluliseks. Esimese aruande kohaselt oli 20 sajandi vahetusel pühapäevakool olemas neljas koguduses: Tallinna I Baptisti Koguduses 20 lapse ja 1 õpetajaga, Tallinna II Baptisti Koguduses 25 lapse ja 1 õpetajaga, Haapsalu Baptisti Koguduses 45 lapse ja 3 õpetajaga ning Pärnu Baptisti Koguduses 18 lapse ja 1 õpetajaga (Korjus 1934: 157). Töö kasvas iga aastaga. Tagasilöök toimus esimese maailmasõja ajal, kui paljudes kogudustes suleti nii laste- kui ka noortetöö. Peale sõda töö taastus ja kasvas hoogsalt, nõudes järjest enam tähelepanu ja abi ka Liidu juhtkonnalt. Pühapäevakooli tavaline vorm oli selline, et lapsed kogunesid koguduse peasaali ja algus oli kõigil ühine. Grupitöö toimus saali erinevates nurkades, spetsiaalseid ruume polnud kellelgi. Koos lauldi, kuulati piiblit ja õpiti pähe kuldslalm. Mõnel pool asutati laste laulukoor (Valk 2003: 10).

Suurenes ka vajadus pühapäevakooliõpetajate koolituse järele. Mõisteti, et lastega töötamiseks on siiski vaja vastavat ettevalmistust. 1905. aastal valiti pühapäevakoolide misjonäriks August Johanson. Baptistide ajakirjas *Teekäija* hakkasid ilmuma pühapäevakooli kirjakohtade seletused. Need ilmusid kuni 1914. Aastatel 1908–1910 ilmus *Teekäijas* “Edasiharimise kursus pühapäevakooliõpetajatele”. Selles metoodilises materjalis käsitleti põhjalikult pühapäevakooli organisatsiooni, õpetamisviise, ning toodi kronoloogilisi andmeid ja tahvlijooniseid. Kirjalikest materjalidest jäi siiski väheks, oli tarvis ka suhelda

⁵⁶² Sisuliselt toimis liit juba varem, aga oli ametlikult vormistamata. Esimene baptistide ühine konverents peeti 23. juunil 1886 Haapsalus. Need jätkusid ka hiljem. (Dahl, H.-V. 1934: 19)

ja kogemusi jagada. 27. detsembril 1909 toimus esimene baptisti pühapäevakoolide konverents, ilmselt oli see üldse esimene sellesarnane kokkutulemine Eestis. Konverentsil tehtud otsused kujundasid hiljem Eesti pühapäevakooli nägu. Otsustati trükkida laste lauluraamatuid, välja anda pühapäevakooli kalender ja pidada pühapäevakooliõpetajate kursusi (Korjus 1934: 158).

Aastal 1910 esitati valitsuse poolt nõue, et pühapäevakooliõpetajatel peab olema vastav haridus. Kuna õpetajakutsega inimesi oli vabakirikutes vähe, tekkis oht, et see tööharu tuleb üldse sulgeda. Väljapääsuks sai nime muutus: pühapäevakoolide asemele tekkisid lastejumalateenistused (Uusmann, Dahl 1941: 95). Eesti Vabariigi algusperioodil avanesid lastetöös uued võimalused. 1920 hakkas ilmuma nädalaleht *Väikesed Tähed*. 12. novembril 1928 asutati Eesti Pühapäevakoolide Allianssliit, millesse kuulus umbes 130 vabakoguduste pühapäevakooli. Liit andis välja lastelauliku, nädalalehte *Väikesed Tähed* ja lastele jõuluks *Jõulutähed*. Õpetajatele oli mõeldud *Pühapäevakooliõpetajate Nõuandja*. Peeti kursusi ja aastakonverentse. Kinnitati ametisse pühapäevakoolide rändsekretär Jaan Sõrra (Eesti Baptisti Usuühingute Liidu aruanne 1928: 13). Huvitava katsena tuleb veel nimetada 1926. aastal loodud Ühendatud Usklike Haridusseltsi Eraprogrammaasiumi (Eesti Baptisti Usuühingute Liidu aruanne 1928: 20). See oli eraalgkool, kus õpetati süvendatult usuõpetust ja kuhu enamasti viisid oma lapsed kristlased, samuti said seal edasi õppida teistest koolidest välja heidetud lapsed. Koolis õpetamine ei olnud kerge, kuid see kandis head vilja. Kool suleti 1940. aastal (Sillart 2004: 22). Huvitav, millal on aeg küps uue vabakirikliku algkooli rajamiseks?

Esimene nõukogude okupatsioon ja sõda seiskasid töö paljudes kogudustes. Saksa okupatsiooni ajal mõnel pool siiski pühapäevakooli peeti, aga inimesi oli vähe ja pidevad valitsuste vahetused tegid töö ohtlikuks (Valk 2003: 11). Peale teise maailmasõja lõppu sai ametlikuks religiooniks ateism ja igasugune usuline töö laste ja noortega oli keelatud. Kogudused tegutsesid hoolimata kõigist raskustest. Lastetöö kolis lihtsalt "põranda alla". Kuni 1950 aastate alguseni ei julgetud paljudes kohtades siiski lastetööd teha, kuid poliitilise olude vabamaks muutumisega peale Stalini surma, alustati siin-seal ettevaatlikult pühapäevakooliga (Valk 2003: 14). Tunnid toimusid laste sünnipäevade sildi all või vanemate koosviibimistena, kus lastel oli teises toas oma programm. Esimene lastelaager peale teist maailmasõda peeti 1977. aastal Pukas, hästi kaugel metsas, eemal pealinnast ja valvsa silma alt väljas. Liivia Kaustel meenutab: "Vend Osvald Talts viis meid metsa, kuhu püstitasime telgid. Plaanis oli olla kolm päeva... Järgmisel päeval tuli vend Talts väga mureliku näoga "lapsi päästma", sest igal pool ümberringi sadas tugevat vihma. Meil oli aga kuiv! Ilm oli küll pilves, kuid ei sadanud. Jumal oli teinud katuse meie laagri kohale" (Valk 2003: 12; Kaustel 2003).

Mida nõrgemaks muutus ateistlik surve, seda rohkem pühapäevakoole alustas. Mitmed grupid hakkasid kogunema kirikutes ja palvelates. Aastatel 1988–1989 toimus kõigis Eesti kirikutes, kaasa arvatud EKB Liidus, pühapäevakoolide plahvatuslik kasv. Samal ajal hakkas saabuma erinevat liiki

abi välismaalt: toitu, kasutatud riideid ja raamatuid. Tallinnas Pargi 9 asunud EKB Liidu keskusesse kogunes hulgaliselt võõrkeelseid raamatuid ja materjale, mis sobisid tööks lastega ja jagati koguduste pühapäevakoolidele (Valk 2003: 22). Olukorras, kus mitmetes kogudustes oli pühapäevakooli laste arv mitmekordne võrreldes koguduse liikmete arvuga, tekkis terav vajadus õpetajate koolituse ja tunnimaterjalide järele. Koolitusi korraldati esialgu enamasti Soome sõprade abiga. Tunnimaterjale saadi organisatsioonist Child Evangelism Fellowship. Taastati lasteajakiri, mis nüüd kandis nimetust *Päikesekiir*. Laste- ja noortetöö koordineerimiseks EKB Liidus rajati 4. märtsil 1991 Sihtfond Päikesekiir (SF Päikesekiir koosoleku protokoll nr. 1, 4. märts 1991).

Child Evangelism Fellowship'i ja selle Eesti haruga (Eesti Lastemisjon) toimus intensiivne koostöö. Korraldati laagreid, koolitusi, ja jagati materjale. 1994. aasta paiku toimus lahknemine Lastemisjoni ja EKB Liidu lastetöö vahel, põhjusteks töö spetsiifika erinevus (Lastemisjon oli huvitatud eelkõige laste evangeliseerimisest, Päikesekiir Liidu pühapäevakoolide edendamisest laiemalt), erinevad sihtgrupid (Lastemisjon on interkonfessionaalne), aga ka teoloogilised erinevused (Valk 2003: 29). Väärib mainimist, et lastetöö juhtide Kõrgemas Usuteaduslikus Seminaris omandatud teoloogiline haridus aitas identifitseerida EKB Liidu lastetöö eesmärgi ja metoodikat. Siiski tehakse Lastemisjoniga jätkuvalt koostööd ja nende praktilise rõhuasetusega koolitused ning tunni- ja laagrimaterjalid on suureks abiks EKB Liidu lastetöötajatele.

1990-ndatel aastatel kujunes selgemalt välja EKB Liidu lastetöö ideoloogia. Kui senine töö, osalt ka nõukogudeaegne lastetöö, põhines peamiselt Lastemisjoni materjalidel, siis kontaktid välismaailmaga avardasid pilti sellest, millises suunas lastetöö võiks areneda. Rootsi ja Soome erinevad organisatsioonid pakkusid võimalusi käia välismaal õppimas ja kogemusi omandamas (Valk 2003: 32). Selle tulemusena hakati enam väärtustama õppijakeskset aktiivset lähenemist, mis lisas pühapäevakoolidele atraktiivsust.

SF Päikesekiirest, mis esialgu oli EKB Liidu alluvuses, sai hiljem iseseisev juriidiline üksus, kuna see hõlbustas asjaajamist. Liidu juhtkonnas ei mõistetud esialgu selle muutuse vajalikkust. Kardeti, et sihtfond lööb EKB Liidust täielikult lahku ja unustab oma põhieesmärgid. Peagi aga nähti, et loodud organisatsioon töötab aktiivselt koguduste aitamiseks ning laste- ja noortetööst sai omamoodi Liidu "lemmiklaps". SF Päikesekiire õigusjärglane on Laste- ja Noortetöö keskus (LNK), mis asutati 22. jaanuaril 1996 (Valk 2003: 22–23). SF Päikesekiire ja LNK põhilisteks töömeetoditeks olid materjalide kirjutamine, kristlike laste- ja noortekogunemiste (Lastepäev, Piiblipäevad) organiseerimine, koolituste korraldamine (õppeseminarid, konverentsid). Lisaks rahvusvahelistele suhetele tehakse üha enam koostööd Eesti teiste konfessioonidega. Näiteks osalevad EKB Liidu esindajad ajakirja "Kristlik Kasvatus" toimetuskolleegiumis ja teevad väljaande aktiivselt kaastööd. Praegu on Eesti Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Koguduste Liidus 86 kogudust 5940 liikmega, 64-s tehakse laste- ja noortetööd kokku vähemalt 2300 lapsega (Aastaraamat 2004), noorte kohta kahjuks täpne aruanne puudub. Praeguse noortesekretäri Elari

Tamme väitel, et noortetöösse haaratud umbes 500 noort ligi 30 koguduses (Tamm, Elari suuline teade 25. mai 2004).

Kokkuvõtteks võib öelda, et EKB Liidu lastetööst on kujunenud selge baptistliku-vabakirikliku identiteediga ja teoloogiliselt reflekteerimisvõimeline tööharu. Kogudused hindavad kõrgelt LNK tegevust. Kuid EKB Liidus tehtava lastetöö tähendus ulatub kaugelt üle liidu piiride: koolitustel osalevad teiste kirikute inimesed, materjale kasutatakse ka teiste konfessioonide poolt ja kristliku kasvatuselane teaduslik mõte mõjutab kogu Eesti selleteemalist arutelu. LNK tulevikku mõjutavateks väljakutseteks on väheneva välistoetuse ja liidu tagasihoidliku majandusseisu kiuste sisulise töö arendamine. Üheks eesmärgiks on 5-aastase pühapäevakooli õppekava väljatöötamine, millega on tehtud algust juba 1993 (Valk 2003: 34), samuti originaalmaterjalide kirjutamine ja välja andmine ning eluaegse kristliku õppimise paradigma kujundamine. Koguduste tasandil on väljakutseks lastetööst välja kasvavate teismeliste edasi suunamine noortetöösse.

Noortetöö

Peatselt pärast esimeste baptistikoguduste tekkimist 1884 hakkasid ka noored oma tööd organiseerima. Aastal 1886 asutati Pärnu I Baptisti Koguduses tütarlasteselts. Kogoduslikke noorsooseltsi tekkis mujalgi. Need tegutsesid tavaliselt senikaua kui liikmed said liiga vanaks või töö lagunes muudel põhjustel (Dahl, E.J. 1934: 171). Sageli püüdis koguduse pastor organiseerida noortele tegevust. Kuid üle-eestiline töö koordineerimine puudus ja kohalikud katsed jäid sageli juhuslikeks. Oluliseks tähtsaks noortetöö arengus oli 1911 aasta juulis ilmuma hakanud kristlik noorsoo-ajakiri *Elukevade*. Ajakiri asutati Henrik Tuttari algatusel ja koondas koguduste noori kirjasõna abil. Pärast esimest maailmasõda algas noorsootöö tõusuaeg, 1918 asutati 11 uut noorsooseltsi (Dahl, E. J. 1934: 172).

Karl Leopold Marley avaldas *Elukevades* "Tallinna usklikke noorte ühinemise põhimõtted". (Marley 1918 nr 5). Tema ettevõtmisel algas ka koguduste ühis-tegevust rõhutav noorteliikumine, millest kujunes välja Eesti "Christian Endeavor" töö. Eesti C. E. liikumisel oli oma ajakiri *Noorte Elu*. 16. novembril 1918 toimus Tallinnas Allika Baptistikoguduse ruumides noorsookonverents. Konverentsi päevakorras oli iseseisva noorsooliidu asutamine ja alliansspinnal liitumise küsimus. Asutatakse Eesti Baptisti Noorsoo Seltside Ühisus (E.B.N.S. Ühisus), mille esimeheks sai Karl Kaups. Esimese Ühisuse aruande järgi (1918) tegutses selles 16 seltsi 509 liikmega (Dahl, E.J. 1934: 171, 172). Aruandeid esitati kuni 1929 aastani. Noorsookonverentsid muutusid regulaarseks ja toimusid igal aastal kuni 1940. aastani.

Pärast kümneaastast tegevust saabus ühisuse töös seisakuaeg. Üheks põhjuseks oli kohalike koguduste tööjõu ja noortejuhtide puudus. Noorte-gruppide arv langes järsult. 1928 aastal võeti rohkesti sõna ajakirjanduses ja otsiti lahendusi seisakust üle saamiseks. Osad soovitasid noortetööd radikaalselt muuta, teised tahtsid kannatlikult jätkata (Dahl, E. J. 1934: 172–173). Eesti

Baptisti Liidu konverentsil Kehras tehti noortetöös olulisi muudatusi. Haapsalus ja Tallinnas korraldati noortele kursusi (Eesti Baptisti Usuühingute Liidu aruanne 1928: 14). Otsiti oma identiteeti 13–15 juunil 1930 toimunud noorsoo-konverents Haapsalus saatis välja koguni kaks noorsoorändsekretäri, senise ühe asemel. Efraim Joel Dahl ja Evald Mänd hakkasid külastama koguduste noortegruppe ning neid sõna ja teoga abistama. Kahjuks ei kestnud nende töö kaua, esimene sai peagi koguduse pastoriks ja teine läks õppima välismaale (Dahl, E. J. 1934: 173). Töötas ka pühapäevakoolide rändsekretär.

Kui algas teine maailmasõda, lagunes koguduste noortetöö. Siin-seal püüti kooskäämist jätkata, kuid regulaarset tegevust neil aastatel ei toimunud. Nõukogude perioodi paaril esimesel aastakümnel toimus koguduslik noortetöö enamasti salaja.

Veel 1960-datel puudus Eesti EKB Liidus organiseeritud noortetöö. Nõukogude aja tingimustele vastavalt kogunesid noored peamiselt üksteise sünnipäevi pidama. Neil kogunemistel lauldi vaimulikke laule, jagati usuelu kogemusi, loeti Piiblit ja palvetati. Suuremaid kokkusaamisi pakkusid pulmapeod koguduse keskel. 1960-date lõpul hakkas noori koondama Oleviste noortekoor, mis esialgu küll avalikult tegutseda ei saanud. Tänu sellele, et paljud usklikud noored olid õppinud laste muusikakoolides, olid muusikal tähtis koht noorte kogunemistel. 1970-datel jätkus paljudes kogudustes traditsioon pidada pühapäeva pärastlõunaseid evangeelse sisuga koosolekuid. Nende läbiviimine oli sageli noorte päralt. Pärastlõunane koosolek palvemajas kujunes sageli noorteürituseks, mis võis jätkuda vabas vestlusringis (Kurg 2003). Tallinna Oleviste kogudus oli noortetöös esirinnas. Paljud väiksemad kogudused järgisid Oleviste eeskujul noortetöö meetodite ja eesmärkide kujundamisel. 1960-ndate lõpul sai Olevistes alguse evangeelne noorteliikumine, mida on kutsutud *Effataa*-ärkamiseks. Oleviste koguduse noored korraldasid ka 1973. aastal Rookülas, Harjumaal, suure noortelaager pulmapeo sildi all (pulmad olid päriselt ka). Siitpeale hakati laagreid korraldama igal aastal ja noorteõhtud Olevistes muutusid regulaarseks (Puu 2003).

1970-datel muutus koguduste noortetöö organiseeritumaks. Tolleaegse aktiivse noortejuhi Ingmar Kure sõnul juhendus tollane tegevus järgmistest märksõnadest: noortekoorid, isiklik evangelism, koondumine vaimulike autoriteetide ümber, süstemaatiline piibliuurimine, oikumeenilise suhtlemise algus. 1970-date lõpuks oli koguduste noortegruppides märkimisväärne arv mitte-kristlikest kodudest pärit noori. Noortetöös abistava ja usuliselt arendava kirjanduse väljaandmine ja noortejuhtide koolitus sai võimalikuks tänu mitte-formaalsetele noortejuhtidele ja mõnedele pastoritele, kes selles vallas aktiivselt tegutsesid. Püüti välja anda ka metoodilisi materjale. Kui luteri kirikus koondas noori enda ümber Harri Haamer, siis EKB Liidus oli selliseks persooniks Gustav Nõlvak.

Iseseisva noortekultuuri kujunemine hakkas siiski peale noorte endi keskelt. Kindlasti mängisid siin rolli tollal Pärnus elanud Joosep Tammo intellektuaalsed huvid ja juhinatuur. (Kurg 2003) Tallinnas kujunes välja rühm noor-

mehi, kes tegutsesid aktiivselt noortetöös. Rühm kandis nimetust “Konsiil” ja sellesse kuulus 7 aktiivset ja organiseerimisvõimelist liiget: Indrek Luide, Helari Puu, Enn Palmik, Mati ja Jaan Bärenson, Mart Rannut ja Joel Roos. Kõik nad pärinesid usklikest kodudest. Nad korraldasid kristlikele noortele erinevaid üritusi, millest tuntumaks said suvised niinimetatud Vikipalu laagrid. Helari Puu meenutab, et kord oli laagris kuni 200 inimest, telke oli püstitatud umbes 70 (Puu 2003). Laagri-liikumine, esialgu poolsalajane, muutus üheks olulisemaks noortetöö vormiks ega ole tänaseni tähtsust kaotanud. Noortejuhtidest tuleb nimetada Ingmar Kurge, kes 1970-datel pidas sidet koguduste noortejuhtidega, korraldas piibliõppematerjalide väljaandmist ning püüdis teadvustada noortetöö vajadust EKB Liidu ja koguduste juhtidele, kes esialgu teatud kahtluse ja ettevaatusega noorte tegevust jälgisid. Mõnda häiris tõsiselt uus muusikalaad, ja 1980-date alguses võib rääkida “trummi-sõjast” EKB Liidus. Noorte suhtlemise avarumine väljapoole oma koguduse piire tähendas suure tõenäosusega pahan-dusi ka võimude poolt.

Tolleaegne vanempresbüter Robert Võsu mõistis tekkinud noortetöö väärtust ning andis oma toetuse ülemaalisteks kogunemisteks, millest kasvas välja EKB Liidu noorte piiblipäevade traditsioon. Esimesed piiblipäevad toimusid 1979. aastal. Helle Lihti hinnangul on sellest tänaseks saanud Eesti suurim iga-aastane kristlik noorteuüritus. (Liht 2003) Võsu initsiatiivil loodi liidu keskuse juurde mitteametlik noortetöö sekretäri koht (Kurg 2003).

1980-datel tehti tõsiseid katseid noortejuhtide koolitamise vallas. Õppetöö toimus peamiselt nädalalõpu-kursustena. Aktiivselt õpetasid neil kursustel Ermo Jürma, Joosep Tammo ja Peeter Roosimaa, kes olid omandanud teoloogilise hariduse Buckowi Teoloogilises Seminaris, Saksa Demokraatlikus Vabariigis. Kujunes välja noortetöö juhtide võrgustik (Valk 2003: 17; Kurg 2003). 1990-datel aastatel, kui koguduste tegevust enam seadusandlusega ei piiratud, sai selgeks, et noortetöö vajab sihipärasemat koordineerimist. EKB Liit otsustas lisaks lastetöö juhile võtta tööle ka noortetöö juht. 1. augustil 1992 sai noortetöö sekretäriks Ando Eelmaa. Noortetöö juhtideks on olnud veel Helle Liht, Risto Tamm ja Elari Tamm. Peamiselt tegeleb LNK noortejuht noorteuürituste organiseerimisega, noortejuhtide koolituse koordineerimisega ning materjalide kirjastamisega. Oluline on ka info edastamine kogudustele ja suhtlemine teiste noortetöö organisatsioonidega nii Eestis kui välismaal.

EKB Liidu noortejuht on koordineerinud koguduste noortejuhtidele mõeldud ajakirja *Mutrid ja Poldid*⁵⁶³ väljaandmist. Selle ilmumine on kahjuks peatunud. Paar numbrit jõudis ilmuda ka laiemale noorteringile mõeldud ajakiri *Jäljed*. Sellegi pidevaks väljaandmiseks ei jätkunud jõudu. Mõnede EKB Liidu juhtide hulgas tekitas probleeme ka *Jälgede* teemavalik, näiteks teises — ja viimases — numbris käsitletud seksuaaltemaatika, olgugi et teemat esitati üsna alalhoidlikust vaatenurgast. Üheks tööharuks oli ka skauditöö, kuid see jäi alati veidi

⁵⁶³ Pealkiri on otsetõlge vastavast ameerika ajakirjast.

tahaplaanile. Enamikes kogudustes ei ole see töövorm täna kasutusel (Valk 2003: 23).

EKB Liidu noorteöös, eriti suurüritustel, kasutatakse julgelt tänapäevast muusikat ja infotehnoloogiat. Käsitletavad teemad haakuvad noorte tegelike küsimuste ja probleemidega. Uut värvi ja ideid on noortetöösse toonud välismaised noortemisjonärid, kes töötavad tihedas koostöös kogudustega. Nende toetuse ja ideede abil on Tartu Salemi kogudus hakanud korraldama igakuiseid noorteüritusi nimetusega *GoingUp*, mis toob kokku sadu noori.

Vaatamata pikale ajaloole on EKB Liidu noortetöö säilitanud uuenemisvõime, samas mitte hägustades kristlikku sõnumit ja baptistlik-vabakiriklikku identiteeti. Et 120-aastase ajalooga koguduslik liikumine omab nii vitsalset noortetööd, tuleb pidada EKB Liidu sisemise elujõu tunnuseks. EKB Liidu noortetöö võimalikeks arengusuundadeks on tegevuse laiendamine kiriku seintest väljapoole, omanäoliste kristlikest väärtustest lähtuvate noorteürituste jätkamine, originaalmaterjalide väljaandmine. Teretulnud on teoloogiline refleksioon, mis püüab mõtestada noortekultuuri. Koguduste tasandil on väljakutseks noortetöö sidumine koguduse muu tööga, noortegrupi liikmete juhtimine koguduse osadusse, ja noorte toetamine kristliku kutsumuse leidmisel ja teostamisel.

Täiskasvanukoolitus

Kui laste- ja noortetöö EKB Liidus on suhteliselt süstemaatiline, siis täiskasvanukoolitus on rohkem juhuslikku laadi. Sellele vaatamata on EKB Liidus täiskasvanuna õppimist väärtustatud Liidu algusaegadest peale.

Täiskasvanukoolitust võib vaadelda kui koguduste tasemel toimuvat õpetamistegevust või kui "koolitajate koolitust". Kogudustes toimuvat koolitust pole eraldi uuritud ja andmed on fragmentaarsed. Viidates 20. sajandi alguskümnenditele, kirjutab Harald Viktor Dahl, et Tallinna I baptistikoguduse pühapäevakooli õpetajatele peeti iga nädal piiblitund, kus võeti põhjalikult läbi pühapäeval õpetatav kirjakoht, et ei tuleks erimeelsusi (Uusmann, Dahl H. V. 1941: 55). Samasugusest praktikast on juttu olnud ka teiste koguduste ajalugudes. Mõistagi ei räägitud sel ajal veel täiskasvanukoolitusest, sest vastav distsipliin arenes välja hiljem. Ilmselt mängisid piiblitundide kõrval olulist rolli ka mitteformaalsed õppimisvõimalused, mis tekkisid kooriharjutustel ja erinevatel koosviibimistel, kus koos Piiblit loeti ja vaimulikel teemadel diskuteeriti.

Koolitajate koolitust hakati kõigepealt korraldama pastoritele, keda tollal pigem jutlustajateks või kogudusevanemateks kutsuti. Nii toimus baptisti koguduste juhtidele 1890. või 1891. aastal Haapsalus esimene usuteaduslik kursus, mille pidas Adam-Reinhold Schiewe. Kursus kestis kuus nädalat: neli nädalat õpiti jutlustamist ja piibliteksti kasutamist ning kaks nädalat palvetati ärkamise pärast. Osalejaid oli kuusteist (Schmidt 1934: 175). Selliseid kursusi peeti hiljem veelgi. Näiteks toimus suur kursus 1902. või 1904. aastal Laitse mõisas Woldemar von Üxkülli korraldusel. Kursused olid sisukad ja rohke osavõetuga. Järgmine suur kursus oli 1919 Tallinnas (Schmidt 1934: 176). 1921

aasta märtsis toimusid usuteaduslikud kursused Ridalas, kus muuhulgas anti ka laste- ja noortetööks vajalikke teadmisi. Lektoriteks oli tollased vaimulikud juhid August Johannson, Adam Podin, Karl Kaups, Johannes Lipstok ja Henrik Tuttar. Õppeainete hulgas olid piibli mõistmisega seotud ained, baptismi ajalugu, misjonialalugu, baptisti laste usuõpetus, koosolekupidamise kord ja evangelisatsioon. On teada, et F. Mathiesen ja K. Kaups rändasid 1922. aastal mööda maad, et koolitada pühapäevakooli õpetajaid. Eesti jagati 7 piirkonnaks ja igas piirkonnas peeti 5-päevased kursused (Korjus 1934: 158). Kursuseid oli rohkemgi: 1935 toimus neljapäevane piiblikursus Tartus, sama aasta sügisel kahekuune 40 osavõtjaga kursus vaimulikele töötajatele Tallinnas, 1936 aastal samuti kahekuune kursus pühapäevakooli õpetajatele ja koorijuhtidele. (Eesti Baptisti Usuteadusliku Seminari Protokolliraamat, protokollid nr. 64–66)

On raske tõmmata piiri teoloogilise hariduse ja täiskasvanukoolituse vahele. Seda eriti nõukogude ajal, mil ametlikult teoloogilist haridust anda ei tohtinud, kuid ometi tehti katseid koguduste juhtidele ja aktiivsetele kaastöölisele mingisuguseidki enesetäiendamise võimalusi pakkuda. Aastatel 1956–1960 toimusid EKB usuteaduslikud kaugõppekursused, umbes 40 osalejaga. Õppesessioonid leidsid aset Tallinnas. Mõne aasta jooksul toimusid kursused koorijuhtidele. Eestlasi osales ka 1968. aastal alanud Moskva Kaugõppe Piiblikursustel, mille õppeaeg oli kolm aastat. 1970-ndatel aastatel korraldati Robert Võsu eestvõttel aeg-ajalt õppepäevi koguduste jutlustajatele (Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Vaimulikke kursuseid Eestimaal). Aastal 1981 alguse saanud “konsultatsioonipäevad”, sisuliselt teoloogiline täiendkoolitus, jätkusid kuni 1989. Reeglina toimusid need kord kuus laupäeval. (Jürma, Ermo suuline teade, 31. mail 2004) Aastatel 1983–1987 püüti Robert Võsu eestvõttel anda süstemaatilisemat teoloogilist haridust noortele potentsiaalsetele kogudusejuhtidele. Toimusid koolituspäevad erinevates kohtades Eestimaal, osalejad õppisid kaugõppe teel ja sooritasid eksameid. Nimetamist väärivad mõned sõpruskonnad, kus tehti ettekandeid, tutvustati üksteisele loetud kirjandust ja diskuteeriti teoloogilistel teemadel. Niisugune sõpruskond kujunes Joosep Tammo initsiatiivil 1970-date aastate lõpul ja 1980-datel aastate alguses Pärnus. Sõpruskonna koosviibimised kandsid nimetust “Haraka instituut”. Tartus käis koos niinimetatud “Vendade instituut”, ja Tallinnas töötas mõnda aega “Areopaagi klubi”. (Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Vaimulikke kursuseid Eestimaal)

Koos poliitilise ja usulise vabaduse saabumisega laienesid võimalused täiskasvanutele suunatud koolituse korraldamiseks. 1980-date lõpul ja 1990-date alguses sai erinevatele sihtgruppidele adresseeritud kursustest ja õppepäevadest EKB Liidu elu lahutamatu osa. Alates 1990-datest aastatest langes põhivastutus täiskasvanud ilmiikliikmete ja pastorite täiendkoolituse eest Kõrgemale Usuteaduslikule Seminarile. Seminar, koostöös EKB Liidu keskusega, korraldab kaks korda aastas pastorite päevi, mis täidavad jätkuva teoloogilise refleksiooni ülesannet. Aastatel 2002–2003 pakkus seminar kaht täiendkoolitust koguduste pastoritele — üks vaimuliku juhtimise, teine hingehoiu valdkonnas. Korraldati 40 ainepunktiline õpetajakoolitus neile, kes

õpetavad usuõpetust üldhariduskoolis. Laiemale kuulajaskonnale mõeldud nädalalõpukursustel on käsitletud rühmatöö organiseerimist koguduses, tänavalaste probleeme, abielueelset nõustamist, sotsiaaleetikat, kristluse rolli tänapäeva maailmas.

Koolitus on populaarne. Mitmed kogudused on traditsioonilise “piiblitunni” asemel hakanud kasutama nimetusi “piiblikool” või “argipäevakool”. Muidugi ei tähenda nime vahetamine alati sisulisi muutusi. Mõnel puhul on aga piibliõpe ja teoloogiline refleksioon võtnud selgelt koolituse vormi, eemaldudes jumalateenistuse vormist. Näiteks on Rakvere Karmeli kogudus teinud selles vallas märkimisväärsed katseid. Eraldi tuleb mainida ka Oleviste Piiblikooli, mis meenutab ilmalikus täiskasvanukoolituses toimuvat nihet, kus suured firmad loovad oma koolituskeskusi. Tõsi, Oleviste kogudus teeb koolituse andmisel tihedat koostööd Kõrgema Usuteadusliku Seminariga. Koguduste täiskasvanukoolituse vormidena võib mainida veel Alfa-kursused, ristimis- ja kogudusekoole, mis täidavad evangeelset või katehheetilist rolli. Populaarsust koguvad erinevad perekonda ja abielu toetavad koolitusvormid.

EKB Liidu täiskasvanukoolitus on nii teemade kui meetodite poolest mitmekesine. Infotehnoloogia kasutamine muutub järjest tavalisemaks, seda nii materjali esitamiseks õppuste ajal kui kontakti pidamiseks õppesessioonide vahelisel perioodil. Omamoodi harivaks vahendiks on ka EKB Liidu liikmete ja pastorite listid. Virtuaalsete diskussioonide eripäraks on suurem demokraatlikkus — kaovad hierarhilised vahed inimeste vahel ja määravaks muutub seisukohtade selgus ja põhjendatus. Täiskasvanukoolituse väljakutseteks võib pidada koolitusvormi kui ühiskonnas laialt aktsepteeritud tegevuse sihipärasemat kasutamist (muuhulgas ka kristliku tunnistuse sõnastamiseks ühiskonnas), uute õppijakesksete meetodite kasutuselevõttu ja indoktrineerimise vältimist (Pilli 2003).

Teoloogiline haridus

Kristlik täiskasvanuharidus on omamoodi teerajajaks teoloogilise haridusele. Esimesed Eesti baptistiliikumise juhid — Jüri Mill, Andres Tetermann, August Johannson ja teised — olid enamasti iseõppijad. Siiski avanes juba üsna varakult võimalus Eestist õppureid välismaale saata. Peamine teoloogilise hariduse saamise koht oli Hamburgi baptisti seminar, hiljem ka teised õppeasutused Inglismaal, Ameerikas ja Saksamaal.

Seminari loomise idee oli juba parun Woldemar von Üxküllil, kui ta alustas 1902. aastal usuteaduslike kursustega. Need kestsid kahjuks ainult aasta. Siis ei suudetud tekkinud raskustele enam vastu seista. Parun von Üxküll loobus seminari loomise mõttest Eestis ja suundus Ameerikasse Lodzi seminari heaks raha korjama (Teekäija 1907,12: 6–7). Plaane oli teisigi, näiteks 1917 aastal arutati Liidu konverentsil seminari loomise küsimust (Teekäija 1917, 2: 24). 1920. aastal külastasid Eestit dr Rushbrooke ja dr Brooks, kes mõistsid Eesti baptistide vajadust töötajate hariduse järele. Nad kutsusid Adam Podini Londoni baptistide konverentsile ja sealt saadi lubadus 10 “venna”

koolitamiseks välismaal. Esialgu loodetigi kasutada õppimisvõimalusi välismaal, kuid välispartnerite nõuanne oli ikkagi asutada oma kool. Eesti Baptisti Jutlustajate Seminar avati 5. märtsil 1922 Keilas. Koolis õppis ka naisi, kuigi nende kutsumusena nähti eelkõige tööd laste ja noortega (Tärk 1934: 182). Keila seminaris õpetati lisaks teoloogilistele distsipliinidele ka üldaineid. Esimene lend lõpetas 1925, teine lend 1929. Kahjuks sattus seminari tegevus arusaamatuste ja kriitika keerisesse, mistõttu kooli tegevus katkestati ajutiselt 1929. Vahepeal korraldati aastane kursus koguduse töötajatele ja uuesti alustas seminar 1931. aasta sügisel. Nüüd juba uues kohas, Tallinnas, Paldiski mnt 46b. Õppekavas anti teoloogilistele ainetele tähtsam koht kui varem, millele viitas ka seminari uus nimi: Eesti Baptisti Usuteaduse Seminar.

1931. aastal vastu võetud kursusega liitus nelja aasta jooksul veel õppida-soovijaid. Kuigi taheti tudengeid vastu võtta igal aastal, ei osutunud see võimalikuks. Kui kolmas lend 1935. aastal lõpetas, peeti kahe aasta jooksul lühemaid kursusi juba vaimulikuametis töötavatele jutlustajatele. 1937. aastal võeti vastu viimane lend, kes paraku lõpetada ei jõudnudki. 1940. aasta 24. mail seminar suleti, tudengitele soovitati leida endale tööd. 28. augustil samal aastal võeti seminari hoone riigi omandusse (Eesti Baptisti Usuteadusliku Seminari Protokolliraamat, protokollid nr. 45–89).

Seminari töö katkes pikaks ajaks. Süstemaatilise teoloogilise hariduse puudumist aitasid veidi kompenseerida erinevad kursused ja kirjalikud loengumaterjalid, kuid terve põlvkonna pastorite puudulik ettevalmistus teoloogias ja koguduse töö praktilistes küsimustes annab tunda tänaseni. Tõsi, ei maksa alahinnata mentorisuhete rolli nooremate pastorite juhendamisel nõukogude perioodil. Mentoriteks olid sageli just need, kes olid seminaris õppinud enne sõda, näiteks Osvald Tärk, Robert Võsu, Kaljo Raid ja teised. Samuti mängis olulist rolli iseseisev enesetäiendamine ja avanesid mõned erandlikud välismaal õppimise võimalused.

Seminar taasavati 16. oktoobril 1989 Tallinnas, Pargi tn 9. Uut algust tähistas ka uus nimi: Kõrgem Usuteaduslik Seminar. Järgmisel aastal koliti Tartusse, kus jätkati tööd Kolgata Baptistikoguduse kõrvalruumides. Kolimise motiiviks oli muuhulgas soov kasutada Tartu ülikooli raamatukogu. 1990-datel aastatel tihenesid suhted Tartu Ülikooli usuteaduskonnaga. 1994 aasta septembris valmis seminari hoone Tartus, Annemõisa 8.

Seminari ja koguduste, nagu ka seminari ja liidu juhtkonna suhted pole olnud päris pilvitud. On tulnud ette arusaamatusi, kuid neid on püütud lahendada. Keskseks probleemiks on olnud, miks nii vähe seminari lõpetajaid läheb vaimulikule tööle kogudustesse. See on mitmetahuline probleem, sest siin saavad kokku majanduslikud faktorid (perega pastori palgast ära elada pole lihtne, eriti väiksemas koguduses), õppijate sooline koosseis (naistele töökohta kogudustes ei pakuta) aga ka õpingute ajal avarduv arusaam vaimulikust kutsumusest — see võib tähendada pastoritööd, kuid pole sellega piiratud. Enamus seminari lõpetajaid on siiski kas otseselt pastoraalsel tööel või aitavad kogudustes kaasa vabatahtlikena. Mõned töötavad koolis religiooniõpetajatena,

paar lõpetajat on toimetajateks kristlikus raadiojaamas ja mitmed teenivad kristlastena erinevates ühiskondlikes rollides. Teisalt on EKB Liidu ja koguduste ootused mõistetakse, vajadus uute pastorite järele EKB Liidus lähiaastatel pigem suureneb kui väheneb.

Koostöö parandamiseks on regulaarselt korraldatud seminari õppejõudude ja üliõpilaste ning vanematekogu kohtumisi, tudengid teevad igakevadise praktika kogudustes, koolituse ohvipäeval (ja mitte ainult siis) külastavad seminari õppejõud kogudusi. Seminar teeb tõsist tööd et pakkuda koolitusi, mida kogudused vajavad, ja käsitleda EKB Liidu jaoks olulisi uurimistemasid. Aastal 2002 tegutses seminaris nn strateegiagrupp, mis on teinud oma ettepanekud kooli arenguks muutuval haridus- ja kiriklikul maastikul. Seminari missiooniks on olla Eesti EKB Liidule kohaste töötajate koolitamise koht, Eesti EKB Liidu teoloogilist mõtet arendav kool ja tööjõuturul rakendatavaid ja konkurentsivõimelisi oskusi õpetav kool (Kõrgema Usuteadusliku Seminari arengukava aastani 2007). Täna toimub seminaris õppetöö sessioonõppe vormis. Sessioonõppele ülemineku motiiviks polnud ainult majanduslikud argumendid, vaid ka soov mitte tudengeid liiga kauaks koguduslikust kontekstist eemale viia.

Tundlikkus koguduste vajaduste ja praktika suhtes ning õppetöö kvaliteedi tagamine on olulised juhtmotiivid seminari tegevuses. Õppekava on muutunud 4-aastasest 3-aastaseks, kuid selgeks eesmärgiks on liikumine magistriõppe andmise suunas. Kuigi arutelu teoloogilise hariduse ülesannete ja sisu üle ilmselt jätkub, võib julgelt väita, et EKB Liidus väärtustatakse teoloogilist haridust. See mõjutab oluliselt teoloogilist refleksiooni liidus.

Vahekokkuvõte

Vaatamata ajaloolis-poliitilise tausta muutustele, on Eesti EKB Liidu üheks tunnusjooneks õppimise väärtustamine läbi inimese elu. Õppimine on üks viise, kuidas paremini täita oma kristlikku kutsumust, mida — nagu mainitud — võib kirjeldada kui orienteerumist misjonile, kogudusele, Piiblile ja pühitsusele. Just see taotlus on kujundanud märkimisväärselt liidu identiteeti. Kuid need neli märksõna nõuavad pidevalt tõlgendamist. See on pidev õppimisprotsess, mis jätkub ka olevikus.

Olevik: kuidas tõlgendavad õppimist EKB Liidus õpetajatena töötavad inimesed?

Mõtestamist nõuab ka kogudustes toimuv õppeprotsess ise. Kuidas väljendub EKB Liidu kogudustes toimuv tasakaalustatud kristlaseks olemise ja kristlasena arenemise dünaamika? Millises tasakaalus on EKB Liidus evangeliseerimise kristotsentrilise identiteedi kujundamine, teoloogiline põhjendamine ja rakendamine? Millisena nähakse õppimise rolli?

Et saada vastuseid neile küsimustele, viidi 2004. aasta talvel ja kevadel läbi küsitlus, millele vastas 43 EKB Liidus õpetamisega inimest. Vastajate keskmine

vanus oli 37 aastat, kõige noorem vastaja oli 21, kõige vanem 67 aastane. Vastajate keskmine kristlaseks olemise aeg oli 17,5 aastat ja keskmine õpetamispraktika koguduses 9,3 aastat. 14 vastanut olid õpetanud lapsi ja noori, 11 ainult lapsi, 12 lapsi, noori ja täiskasvanuid, 3 noori ja täiskasvanuid, 2 noori ja 1 ainult täiskasvanuid. Naisi oli vastajate hulgas 33, mehi 10. Vastajaid oli kokku 24-st kogudusest.

Küsitlus sisaldas kaht liiki küsimusi. Küsimused erinevate õpetamisvormide ja õppemeetodite kohta nõudsid objektiivseid vastuseid. Teist liiki küsimused olid subjektiivsemat laadi, puudutades õpetamistöö eesmärke, kristliku õppimise sisu, aga ka oma töö saavutuste ja raskustega seotud temaatikat. Vabadest vastustest saadud andmed on kategoriseeritud temaatilistesse gruppidesse.

Küsitlusest selgus (vt tabel 1), et kogudused jätkavad “vanade heade” töövormide kasutamist (pühapäevakool, kodugrupid, noorte kokkusaamised), kuid neile on lisandunud uusi töövorme, mis veel kümmekond aastat tagasi olid tundmatud (beebilaulu-ringid, Alfa-kursused). Uuemad vormid on loodud kohanemaks sekulaarse ühiskonna väljakutsetega ja kannavad tihti eeelevangeelset iseloomu. Järgnevas tabelis on õppevormid eagruppide kaupa eristatud, aga see jaotus on pigem orienteeruv kui täpne.

Tabel 1. Kogudustes kasutatavad töövormid.

<i>Sihtgrupp</i>	<i>Töövorm</i>	<i>Mitmes koguduses kasutatakse (n=24)⁵⁶⁴</i>
Lapsed	Pühapäevakool	20
	Piibliring, hea sõnumi ring	2
	Muu: laste mängu- ja õppetuba	1
Lapsed ja täiskasvanud	Beebilaul	1
	Lastekirik	1
Noored	Teismeliste grupid ja noortetunnid	7
	Noorte Alfa-kursus	2
	Teismeliste ansambel	2
Noored ja täiskasvanud	Alfa-kursus	13
	Kogudusekool / ristimiskool	1/4
	Beeta-kursus	4
Täiskasvanud	Kodu- ja palvegrupid (osadusgrupid)	7
	Piiblitund	10
	Piiblikool	4
	Muu: noorte perede grupp / loengud/ misjonikool / pensionäride piiblitund / seminarid	1/3/1/1/1

⁵⁶⁴ Iga koguduse puhul on meetod pandud kirja ainult ühel korral, vaatamata sellele kui mitu korda seda on nimetatud.

Küsitlus püüdis ka selgitada, mida seavad õpetajad oma õpetamise eesmärkideks (vt tabel 2). Selle küsimuse puhul olid ette antud variandid, mis lähtusid EKB Liidu hariduskontseptsioonis püstitatud eesmärkidest. EKB Liidu hariduskontseptsioon on 1990-ndatel aastatel liidu juhatuse poolt kinnitatud dokument. Selles sõnastatud eesmärgid on inspireeritud Efesose kirja 4:11–15 tekstist. Küsitletuid paluti reastada nimetatud eesmärgid tähtsuse järjekorras. Selgus, et EKB Liidus peetakse oluliseks nii isiksuse suunamist kristliku küpsuse poole kui evangeliseerimist. Teadmiste andmist peetakse olulisemaks kui motiveerimist ja oskuste arendamist.

Tabel 2. Olulisuse järgi hinnatud õpetamistöö eesmärgid.

<i>Tehtava õpetamistöö eesmärgid</i>	<i>Mainitud esimesena (esinemissagedus)</i>	<i>Kumulatiivne summa⁵⁶⁵</i>
Isiksuse suunamine kristliku küpsuse poole	13 (31%)	140
Teadmiste andmine	6 (14%)	129
Oskuste arendamine	0	82
Motiveerimine kristlikuks teenimiseks ning Kristuse ihu ülesehitamiseks	5 (12%)	100
Evangeliseerimine	13 (31%)	129

Lisaks etteantud ja tabelis esitatud vastustele lisati ja peeti tähtsaks veel selliseid eesmärke nagu jüngite treenimine, isiklik osadus Jumalaga, Jumala austamine oma tegevusega, armastuse ja hoolivuse kogemine. Mainiti ka muid eesmärke: ise mõtlemine, aru saaamine, arvamuse avaldamine, motiveerimine sügavamaks isiklikuks pühitsuseluks ning osaduse ja kuuluvuse pakkumine.

Eesmärkide püstitamisega on tihedalt seotud kristliku õppe sisu kujundamine (vt tabel 3). Mis peaks olema koguduses toimuva kristliku õppimise sisu? Ka siin olid etteantud vastused ja võimalus kirjutada oma vastusevariant.

⁵⁶⁵ Kumulatiivne summa on saadud, kui on liidetud eesmärkide saadud punktid. Mida olulisemaks on peetud eesmärki, seda rohkem punkte see sai: nii andis tähtsuselt esimesena esitamine 5 punkti, teisena esitamine 4 jne. Maksimaalne kumulatiivne summa kõigi vastajate peale oli 215, keskmine 116, minimaalne 43.

Tabel 3. Olulisuse järgi hinnatud kristliku õppimise sisu.

<i>Kristliku õppimise sisu</i>	<i>Mainitud esimesena</i>	<i>Kumulatiivne summa⁵⁶⁶</i>
Piibli tekst	14	220
Piibli teksti tähendus	12	244
Kristlase elu kaasaja maailmas	10	192
Püha Vaimu töö	1	176
Kuidas kuulutada evangeeliumi	1	138
Erinevad oskused koguduses kaasa teenimiseks	1	93
Igapäevase elu oskused	3	117

Sellele küsimusele antud vastused näitavad, et EKB Liidu koguduste aktiivsed liikmed tähtsustavad kõrgelt Piiblit, kusjuures teksti tundmisest on veidi tähtsamgi teksti mõistmine. Ehk teisisõnu, eksegeetiliste teadmiste juurest soovitakse liikuda hermeneutika poole. Veel peetakse oluliseks praktilist kristlikku elu ja Püha Vaimu töö mõistmist. Lisaks etteantud vastustele nimetati veel pere- ja abieluõpetust, toimetulekut iseendaga ja jüngerlust. Keegi kirjutas, et “kõiki on vaja”.

Kui eesmärk ja sisu on sõnastatud, siis on aeg rääkida meetoditest. Järgnev küsimus uuris, millised on õpetajate poolt kasutatavad meetodid (vt tabel 4). Osad meetodid oli ette antud, aga mitmed vastanud kasutasid võimalust meetodeid juurde kirjutada.

Tabel 4. Õpetajate poolt kasutatavad meetodid.

<i>Meetod⁵⁶⁷</i>	<i>Esinemis-sagedus</i>	<i>Meetod</i>	<i>Esinemis-sagedus</i>
Diskussioon*	40 (93%)	Külalise ntervjueerimine*	10 (24%)
küsimuste esitamine*	38 (88%)	Grupitöö	5 (12%)
Jutustus*	37 (88%)	Meisterdamine	5
Paaristöö*	30 (71%)	Mängud	4 (10%)
Draama*	22 (51%)	Joonistamine	2 (5%)
Film vaatamine ja arutelu*	14 (33%)	Laulmine	2

⁵⁶⁶ Arvutati sama loogika järgi kui eesmärkide küsimuses, kuid siin sai tähtsuselt esimesena nimetatu 7 punkti jne. Selle loetelu maksimum on 301 punkti, keskmine 169 ja minimaalne 43.

⁵⁶⁷ Ette antud meetoditele on lisatud tärn, ülejäänud on kirjutatud vastanute poolt

Vaid ühel korral nimetati iseseisvat tööd, kodutööd, palvetamist, külalislektorite kasutamist, ristsõna lahendamist ja rollimängu. EKB Liidu kogudustes peetakse väga oluliseks õpitava informatsiooni mõistmist, kuna peamisteks töömeetoditeks on diskussioon, küsimuste esitamine, grupi- ja paaristöö.⁵⁶⁸ Vähem — kuid siiski — väärtustatakse õpetamise kogemuslikku aspekti, kasutades meetodeid, mis puudutavad rohkem kui intellekti: draamat, filmi, meisterdamist, mängu, joonistamist ja laulmist. Kahjuks ei anna antud küsimustik infot, kui tihti neid meetodeid kasutatakse.

Lisaks taheti teada, mida peavad õpetajad oma senise õpetamispraktika tulemusteks ja saavutusteks ning mida nad õpetades kõige enam naudivad. Kuna küsimused on sarnased, esitame need samas tabelis (nr 5) võrdlevana. Kuna tegemist oli vabade vastustega, on neid parema ülevaate saamiseks kategoriseeritud.

Tabel 5. Töö tulemuste ja tööst rahulaolu tundmise põhjuste võrdlus.

<i>Senise töö tulemus ja saavutus</i>	<i>Mitu korda nimetatud</i>	<i>Mida nauditakse</i>	<i>Mitu korda nimetatud</i>
Uued kristlased/ koguduse liikmeks astumine	7/5	Kui inimesed saavad päästetud	5
Arengu jätkumine/ küpsus	8/2	Õppijate jätkuv areng	2
Õppijate motiveeritus	12	Motiveeritud ja õppivaid osalejaid	20
Õppijate osalemine koguduse- ja muus teenimistöös	8	Jumala tahte parem mõistmine	3
Enda arengu jätkumine	4	Enda arengu jätkumine	1
Kui Jumal tegutseb	2	Jumala osalemine ja juhtimine	6
Kogemused korraldamisel/ juhtiv roll	3/1	Et antakse oma panus	1
Positiivne tagasiside, tunnustus	6	Tagasiside, kontakt kuulajatega, dialoog	11
Õppijad on saanud teadmisi, parem piiblitundmine	2	Õppijatel õpitust tähendusliku pildi tekkimine	5
Lapsed armastavad Jumalat	4	Seoste loomine eluga, õpitust praktilise abi saamine	6
Õppijate positiivne suhe kirikusse	2	Ühine töö, koosolemine, osadus	10

⁵⁶⁸ Grupitöö vähene nimetamine võrreldes paaristööga tuleneb sellest, et seda polnud vastusevariandina ette antud.

Senise töö tulemusteks peeti veel seda, et ollakse Jumalale vajalik, et lapsed laulavad hästi, et noored on rohkem ühte liidetud. Tabelist nähtub, et õppijate motiveeritus on üks olulisemaid tunnuseid nii oma töö saavutuste hindamisel kui õpetamistöö nautimisel. Teiseks kriteeriumiks on tagasiside, kontakt osalejatega. See on nii saavutus õpetajatöös kui ka oluline heameele valmistamise allikas. Veel on olulised nii õppijate kristlaseks-saamine kui arengu jätkumine. Töö tulemustena nimetati ka õppijate jätkuvat seotust kogudusega ning erinevate rollide ja vastutuse võtmist. Suur hulk õpetajaid naudivad õpetamisprotsessi ennast — meeskonnatööd, koosolemist ja vestlust.

Üks küsimus käsitles õpetamise raskusi. Vabalt kirjutatud vastused on jaotatud kategooriatesse (vt tabel 6).

Tabel 6. Raskused õpetamisel.

<i>Raskus</i>	<i>Põhjus</i>	<i>Mitu korda nimetatud</i>
Vähemotiveeritud ja passiivsed õpilased	õpilased	7
Distsipliiniprobleemid, probleemsed õpilased	õpilased	8
Tähelepanu hajumine, vähene kontakt õpilastega	õpilased	3
Heterogeenne / suur grupp	õpilased	1 / 2
Puudused tunni ettevalmistamises (k.a. vaimulikud)	õpetaja	10
Materjali leidmine (eesti keeles) / kvaliteet	ressurss	5 / 1
Organisatoorsed küsimused / ruumikitsikus	ressurss	2/3
Ideede puudus, väsimus	õpetaja/ressurss	4
Õpetamisega kaasnev vastutus / sisemine ebakindlus	õpetaja	3 / 1
Kuidas rasket (Piibli) materjali lihtsustada ja seoseid luua	õpetaja	6

Muude raskustena nimetati veel laste “liigset” vajadust liikuda, ebamäärasust õppekava osas pikemas perspektiivis, materjalides ristuvaid ideoloogiaid, töötajate vähesust. Nagu tabelist selgub, on probleemide allikad nii õpilastes, ressursis kui õpetajas endas.⁵⁶⁹ Ilmselt on kvaliteetsete õppematerjalide jätkuv väljaandmine üks võimalus nende raskuste vähendamiseks, aga olulisel kohal on ka vaimuliku toetuse pakkumine õpetajatele.

⁵⁶⁹ Nende põhjuste klassifikatsioon pole absoluutne, nii näiteks võivad probleemid ettevalmistuses olla seotud ajalise ressursi vähesusega või organisatoorsed küsimused tuleneda õpetaja isiksusest.

Kuna evangeliseerimine on EKB Liidu oluline tunnusjoon, oli küsimustikus ka järgmine vaba vastamist võimaldav küsimus: Kas õpetamisel on Sinu meelest mingi roll evangeeliumi kuulutamises (vt tabel 7)? Milline? Tabel annab ülevaate, kuidas vastused jaotusid.

Tabel 7. Õpetamise roll evangeliseerimisel õpetajate hinnangul.

<i>Õpetamise roll evangeliseerimisel</i>	<i>Nimetatud kordi</i>
Õpetamine eelneb usulisele pöördumisele	15
Õpetamine aitab teha teadlikku valikut, apologetiline roll	12
Õpetamine ja evangeliseerimine on samad asjad	7
Õpetamise tulemuseks on evangeliseeriv kogudus	5
Õpetaja elu kuulutab evangeeliumi	3
Pöördumine on õpetamise lõppeesmärk	2
Õpetamine pole evangeliseerimiseks piisav, vaja on Jumala abi	2
Evangeliseerimisele peab järgnema õpetamine	1

Lisati ka, et evangeliseerima peaks tunnis juhul, kui seda külastavad mitte-kristlased. Mainiti, et õpetamine on suunatud isiksuslikule küpsusele ja õpetamine mõjutab väärtushinnanguid.

Ülaltoodud tabelist nähtub, et õpetamist hinnatakse põhiliselt usulisele pöördumisele suunavana, oluliseks peetakse nii apologetilist kui reflekteerivat osa õppeprotsessis. Seega on õpetamisel oluline roll. Kuid nii teoloogiliselt kui haridusfilosoofiliselt on problemaatilised väited, et õpetamine ja evangeliseerimine on samad asjad ning usuline pöördumine ongi õpetamise lõppeesmärk. Sellised vastused viitavad arusaamale, et oluline on kristlaseks saamine, mitte kristlaseks jäämine, et kristlasel polegi vaja õppida. Lisaks on kirjeldatud lähemise puhul oht muuta evangeelne kuulutus indoktrineerivaks ja ettekirjutavaks. Vahest kõige terviklikumale lahendusele viitab ühe vastaja selgitus, et evangeliseerimisele peab järgnema ka õpetus.

Arutelu

Neli märksõna ja küsitluse tulemused

Vaatleme järgnevalt, kuidas sissejuhatuses esitatud neli EKB Liitu iseloomustavat märksõna kajastuvad vastanute arusaamades.

Tabel 8. EKB Liitu kirjeldava nelja märksõna suhtestumine uurimistulemustega.

	<i>Töövormid</i>	<i>Eesmärgid</i>	<i>Õppimise sisu</i>	<i>Mida väärtustatakse ja nauditakse</i>
<i>Misjoni-liikumine</i>	Alfa-kursused, koguduse- ja ristimiskool, Hea sõnumi ring	Evangeliseerimine	Kuidas kuulutada evangeeliumi	Uued kristlased ja koguduse liikmed, parem suhtumine kirikusse
<i>Koguduslik liikumine</i>	Kodu- ja palvegrupid, koguduse- ja ristimiskool, laste kirik	Motiveerimine kristlikuks teenimiseks ja Kristuse ihu ülesehitamiseks	Erinevad oskused koguduses kaasa teenimiseks, Püha Vaimu töö	Õppijate kaasateenimine koguduses
<i>Piibli-liikumine</i>	Piiblitund ja -kool, pühapäevakool	Teadmiste andmine	Piibli tekst ja tähendus	Õppijate parem piiblitundmine ja Piibli sõnumi mõistmine, seosed eluga
<i>Pühitsus-liikumine</i>	Piiblitund, Beeta- kursus, väikegrupid, erinevad loengud ja seminarid	Isiksuse suunamine kristliku küpsuse poole, teadmiste ja oskuste andmine	Kristlase elu kaasaja maailmas, igapäevase elu oskused	Õppijate ja õpetajate jätkuv areng, suurem armastus Jumala vastu ja tema tahte parem mõistmine, Jumala tegutsemine

Nagu tabelist ilmneb, toetavad erinevad töövormid kõiki nelja EKB Liidu jaoks olulist valdkonda. Piibli suurele osatähtsusele EKB Liidus viitab nii teadmiste andmise väärtustamine kui ka tähelepanu Piibli tekstile ja tähendusele õppimise sisu määratlemisel. Oluliseks peetakse veel pühitsuse ja kristliku elustiili küsimusi, mis kinnitab, et paljude vastajate jaoks pole õppimise ainus väärtus kristlaseks saamine, vaid ka kristlasena kasvamine ja arenemine.

Evangeliseerimise ja eluaegse õppimise dünaamika

Küsitluse tulemustest selgub kaks suundumust. Esiteks, pöördumise väärtustamine, kuni selleni, et seda peetakse õpetamise peamiseks eesmärgiks. Ja teiseks, eluaegse õppimise ja usus kasvamise rõhutamine.

Iseloomustame nende suundade dünaamikat kahe kujundi abil. Tomlin (2002) võrdleb kristlaseks saamist lõkke tegemisega. Pikka aega oldi veendunud, et “lõkkematerjal” on juba valmis, see on vaja vaid süüdata. Inimesed olid kristluse põhisisust teadlikud ja vajasisid vaid usulist tõuget, pöördumiskogemust, et leida tähendusrikkam suhe ristiusuga. Nüüd, sekulaarse ühiskonna ja süveneva religioosse kirjaosakamatuse tingimustes, tuleb kõigepealt “kuivi puid otsida ja need oskuslikult kokku sättida”, näha hulk vaeva, enne kui saab “tule süüdata”. McLaren (2001) võrdleb kristlaseks saamist lapse sünniga. Sellele eelneb üheksa kuud kasvamist ja sellele järgneb areng, mis kestab terve elu. McLaren on kriitiline “laste enneaegselt sündima sundimise suhtes”, ehk teisisõnu, kristlaseksaamise protsessi kunstliku forsseerimise suhtes, uskudes, et ettevalmistusperiood, mis eelneb sündimisele (pöördumisele), on olulise tähtsusega hilisema elujõu seisukohast.

McLareni “sünnieelse arengu” ja Tomlini “lõkkematerjali kokkusättimise” metafooridele toetudes tuleb positiivselt esile tõsta küsitluse tulemustes esinenud arusaama, mis rõhutas, et teadliku valiku tegemiseks vajavad inimesed enne usulist pöördumist õppimisvõimalusi. Mõned vastajad lisasid, et pöördumine ei tohiks toimuda ainult emotsionaalsel pinnal, vaid vajab mõistmise ja teadmiste toetust.

Kui aga vaadelda uurimistulemusi McLareni “sünnijärgsele arengule” viitava analoogia valguses, siis õpetamise eesmärkidena nimetatud “isiksuse suunamine kristliku küpsuse poole” ja “evangeliseerimine” on suhteliselt sarnaste kumulatiivsete keskmistega, vastavalt 140 ja 129. See tähendab, et esindatud on mõlemad poolused, nii sünd kui areng. Tomlin kirjeldab neid kahte eesmärki märksõnade “uussünd” ja “transformatsioon kui eluaegne muutumisprotsess” abil, rõhutades nende kokkukuuluvust, ehkki mitte samasust. Kui kristlaseks saamist, ükskõik kui pikaajaline see protsess ka poleks, ei peeta iseseisvaks väärtuseks, on raske mõista ka radikaalset muutust, mis kaasneb kristliku elu ja jumalakogemusega. Teisalt, kui pöördumist peetakse ainsaks õpetamise sisuks ja eesmärgiks (nagu selgus mitmetest vastustest), on oht alahinnata kristlasena õppimist ja arenemist, igapäevast muutumist. Siis on oluline saada vaid “üle joone”, nagu McLaren seda vaadet iseloomustab. Ja kui oled ise “üle joone”, on ainus mure, kuidas teisi sellest üle aidata. Selline lähenemine muudab kristliku tähendusraamistiku väga kitsaks ja primitiivseks. Warren (1995) usub, et pöördumiskontseptsioon on peamiseks teguriks, mis mõjutab arusaamist evangelismist.

Pöördumist ülerõhutaval lähenemisel on ka teine, filosoofilis-teoloogiline nõrkus: nimelt on arusaam, et Jumal on huvitatud vaid inimese hingest, mitte kogu tema elust, kooskõlas pigem platonismi kui Jeesuse õpetusega evangeeliumites. Murphy (2003: 26) väidab, et varakristlikku teoloogiat mõjutanud

platonismi järgi oli indiviid eelkõige hing, mis ajutiselt vangistatud kehasse. Kristus räägib aga samavõrd inimese füüsilise ihu eest hoolitsemisest (vt. Mt 25:31–46) kui hinge päästmisest. Võib-olla oleks maailma ajalugu hoopis teistsugune, kui kristlik kirik oleks “hingede päästmise” ja inimeste “kristlaseks-tegemise” kõrval kogu inimlikku elutervikut rohkem arvestatud. Ehk oleks siis olemata risticõdade ja inkvisitsiooni häbiväärne laik kristluse ajaloos? Teisalt, kui uussünni elumuutvat tähendust võetaks piisavalt tõsiselt, oleks maailmas ehk vähem inimesi, kes ennast kristlasteks peavad, kuid kelle elu seda ei kajasta.

Millised tagajärjed võiks olla evangeliseerimise ja holistlikku eluaegse õppimise paremal tasakaalustamisel EKB Liidu õpetusele ja praktikale? Ühelt poolt tooks see tõenäoliselt kaasa suurema evangeelse innukuse nende kristlaste juures, kes on keskendunud ‘poleeritud perfeksuse’ saavutamisele, milleni pole võimalik jõuda muidu kui ehtsuse ja aususe hinnaga. Teisest küljest võib tulemuseks olla tagasihoidlikum suhtumine, positiivne alandlikkus: oleme kõik alles teel, mõistame kõik veel asju puudulikult. Kindlasti oleks “võidukast krusaadimentaaliteedist” loobumise tagajärjeks kristlaste suurem autentsus, väärtus, mis kaasaja maailmas nii hinnas on ja mida hoiak “mina-olen-kristlane-ja-juba-sellepärast-parem-inimene” eriti ei toeta. Nigel Wright (2002: 4) kinnitab: “Keegi meist ei saa öelda, et just meie oleme tõeline kogudus, sest tõeline kogudus on alles ees. ... Tulevik defineerib meid.” Terviklikum ja integreeritum elumõistmine suurendaks tundlikkust kaasinimeste vajaduste suhtes, kuid ligimese aitamine oleks iseenesest väärtus, mitte vahend, mis sillutab teed nende hinge päästmiseks.

Elukestev õpe kristlikus kontekstis toob esile veel ühe aspekti — oikumeenilise lähenemise ja suurema koostöö vajaduse nii kirikute sees kui kirikute vahel. Suur-Britannia protestantlike kirikute pühapäevakooliõpetajatele mõeldud materjalis on esitatud järgmised lähtekriteeriumid: kõik inimesed vajavad, et Kristuse armastus neid muudaks; kõigi kristlaste ülesanne on jagada head sõnumit laiemas ühiskonnas; kristlik kasvatamine ja kasvamine on kõigi jaoks ja kõigi vastutus; kõik kristlikud osaduskonnad kuuluvad ühte universaalsesse kirikusse ning peavad jagama, toetama ja õppima koos seda maailma teenides (Kaleidoscope 1993). Evangeeliumi kuulutamine on oluline ülesanne, kuid seejuures ei tohi unustada, et oleme kõik samaaegselt nii jagajad kui vastuvõtjad, nii õpetajad kui õpilased.

Võttes kokku uurimistulemusi, võime öelda, et EKB Liidu haridustöö väärtustab kõiki nelja aspekti: misjonit, kogudust, Piiblit ja pühitsust. Selgelt on näha evangeliseerimise ja eluaegse õppimise vaheline dünaamika. Artikli järgnev osa püüab analüüsida, millist rolli eluaegne õpe võiks mängida lähiaastatel EKB Liidu arengus.

Tulevik: eluaegse õppimise rollist ja seda mõjutavatest teguritest EKB Liidus

Charles Handy (1990: 79) ütleb oma raamatus: “Need, kes on armunud õppimisse, on armunud elusse.” Selle lause tõesus on selge üksikainimese puhul. Avatus uuele ja õppimisvõime suurendab oluliselt elukvaliteeti ja lisab elule tähendussügavust. Aga ehk võib seda Handy väidet rakendada ka koguduste, veel enam — koguduste liidu kohta? Kas ei ole õppimisvõime üks elujõu tunnuseid ja võib-olla koguni ellujäämise eeldus?

Ruhotie (1998) arutleb, et mida kiiremad on muutused, seda olulisemat rolli täidab õppimisvõime. Õppida võib mitut moodi: võib passiivselt kohaneda ühiskonnas ja elumõistmises toimuvate muutustega, aga võib ka aktiivselt mõjutada muutusi ja kujundada tulevikku. Teist, proaktiivset õppimisviisi toetab nii laiem kristlik paradigma kui kitsam vabakiriklik mõtlemine, rõhutades kristliku sõnumi ja eluviisi uuendavat ja aktiivset jõudu. Kirjeldatud õppimisviisi kasuks räägib ka see, et koguduste ja koguduste liidu identiteet on defineeritud nende tulevikku-suunatuse ja edasiliikumise sihi kaudu (Wright 2002: 4).

Groome (1980) on veendunud, et igasugune hariduslik tegevus mõjutab inimeste eluviisi ühiskonnas, olgu siis otseselt või kaudselt. See on eriti tõsi, kui tegeldakse inimese elu ja enesemõistmise jaoks keskmise teemadega: Jumala tundmise, kogukonnas elamise, elu mõtestamise ja eesmärkide sõnastamisega edasiliikumiseks. Ometi pole õpetamine ja õppimine iseenesestmõistetavad, ei kristlaste ega mittekristlaste jaoks. Õnnestunud hariduslik tegevus peab vastama vähemalt kahele olulisele tunnusele: kõnelema arusaadavas keeles ja pakkuma sisult tähendusrikkaid tervikuid. Samad eeldused on ka EKB Liidu haridustöö õnnestumisel.

Käesolev aeg esitab kristlikule haridusele väljakutse. Teravamalt teadvustub vajadus hoolimata kiiretest muutustest ühiskonnas hoida kristliku õpetamis- ja õppimisprotsessi fookuses arusaadavust ja tähendusrikkust. Ravi Zacharias (2000) nimetab viite 20. sajandi jooksul toimunud muutust: “Jumala surma” ideoloogia levik; religioosse pluralismi puhang, eriti lääne kultuurikontekstis; visuaalse informatsiooni ülemvõim, reaalse ja kujuteldava piiride ähmastumine; ühe selgelt määratletud keskmise kadumine kultuuris (ei ole enam metanarratiivi); noorema põlvkonna mõjuvõimu suurenemine. Nende muutuste tulemusel liiguvad religioonid müstilisuse suunas, rohkem kui varem orienteeruvad indiviidid transtsendentsusele. Kaks peamist pühadust — elu ja seksuaalsus — satuvad rünnaku alla, sest pühadust tagav Jumal on “surnud”. Haridus muutub skeptilisemaks.

Mis tähendus on sellel kristlikule haridusele? Kõigepealt, religioosse kirjaoskuse kiire vähenemine ning religioosse pluralismi ja agnostitsismi prevaleerimine Euroopas muudab kristliku sõnumi kuulutamise ja õpetamise palju keerukamaks. Ühe rahva de-kristianiseerimine võib väidetavalt toimuda vaid kahe põlvkonna jooksul (All God’s Children? 1991). Eestis on üles kasvanud vähemalt kaks põlvkonda, kellel on ristiusuga väga vähe pistmist. Seal, kus

kristlik metanarratiiv pole enam kultuuriprotsesside keskpunktis, ei saa toetuda ühisele ja ainsale aluspõhjale. Ka erinevate — eriti ida päritolu — religioonide müstilisus ja visuaalsus, mis korreleerub inimeste ristiusu-alaste teadmiste primitiivsuse või kristluse suhtes eelarvamusliku hoiakuga, loob kristliku hariduse jaoks Euroopas seniolematu keskkonna. Kristlus peab ühelt poolt kõnelema inimestele arusaadavat keelt, kuid kristluse sümbolid ja tähendused kultuuris muutuvad üha hägusamaks. Teiselt poolt, et ennast täpselt ja arusaadavalt väljendada, peavad kristlased ise oma identiteedist teadlikud olema. Kuid kristlik kirik näib otsivat oma kohta ja tähendust muutavas Euroopas; senised mudelid ei toimi enam nagu varem.

Keele arusaadavus

Indiviidide orienteerumine transtsendentsusele, visuaalse osatähtsuse tõus kultuuris ning hariduse skeptilisemaks muutumine on kolm asja, mida kristlik haridus peaks arvestama, kui ta tahab kõnelda tänapäeva inimestega “samas keeles”. Järgnevalt pakume mõned “grammatikareeglid”, mille järgimine aitab kommunikatsiooni parandada.

Stanley Grenz (1995) kirjeldab postmodernistliku teoloogia “keelt” kolme märksõna abil: post-individualistlik, post-ratsionaalne ja suunatud spiritualiteedile. Post-individualism tähendab aktiivset kuulumist usulistesse osaduskondadesse, mis on aluseks religioosse identiteedi formeerumisele. Post-ratsionaalne tähendab isiksuse nägemist tervikuna, mitte ainult tegelemist inimese hingega. Samuti tähendab see, et lisaks ratsionaal-intellektuaalsele lähenemisele kasutatakse ka afektiiv-emotsionaalset ja meeltele orienteeritud õpetamisviisi. Rõhu asetamine spirituaaliteedile sisaldab veendumust, et lisaks mõistusele peab uskusprotsessi olema kaasatud ka kogemuslik element.

Dan Kimball (2003) nimetab kahte olulist märksõna noorte täiskasvanute jumalateenistuse stiilis: interaktsioonilisus ja kogemuslikkus. Neid märksõnu võib kasutada ka õpetamis- ja õppimisprotsessi mõistmisel. Kimball kirjeldab jumalateenistusi, kus inimesed pole huvitatud üksnes pastoripoolsest monoloogist, vaid tahavad osaleda tegevuste kaudu, olgu siis erinevate palvealtarite juures palvetades, tekste lugedes või kirikut kaunistades. Sümboolsed tegevused aitavad mõista usu sügavamat tähendust. Kunstil ja visuaalsel materjalil, lisab Kimball, on väga oluline koht. Kogemuslik õpetamine võimaldab ületada intellektuaalseid barjääre (kui keha teeb, siis pea mõistab) ja visuaalne aitab suhteliselt kergesti järele kristliku narratiivi mittetundmise korral. Osalemist rõhutavad järjest enam ka sekulaarsed õppimisteedooriad. Viie meelega haaramine õpetamises on juba ammu tõdetud olevat üks tõhusamaid viise õppimist efektiivsemaks muuta.

Usulise kogemuse tähtsust kristlikus õppes suurendab ka “indiviidide orienteerumine transtsendentsusele”, millele viitab Zacharias. Modernistlik ratsionaalne õpetus stiilis “neli tõsiasja Jumalast ja seitse nõuannet, kuidas olla parem kristlane”, on selguse mõttes olulised, kuid mitte piisavad. Inimesed igatsevad eelkõige kogeda Jumalat, alles siis on nad valmis õppima ka

mõistusepäraselt formuleeritud dogmasid. Suhe Jumalaga on neile olulisem kui selle suhte refleksioon.

Hariduse skeptilisemaks muutumine ja üldine sekulaarne kontekst lisab omakorda vajadust interaktsioonilise, diskussiooni ja arutlust võimaldava õpetamisstiili järele, milles kõigil osapooltel on midagi panustada ja kõik kogevad ennast õppijatena. Eriti peab see paika täiskasvanud õppijate puhul. Autentsust hinnatakse kõrgelt. Tuleks püüelda õpetamisstiili poole, kus inimlik ehtsus ja kristlik veendumus korreleeruvad avatuse ja õpivalmidusega.

Need grammatikareeglid tänapäeva inimese keeles rääkimiseks — interaktiivsus, osaduslikkus, autentsus ja kogemuslikkus — on olulised, aga saavad oma tähenduse kristlik-evangeelsesse konteksti sobitatuna. “Uue keeleoskuse” õppimine on kahtlemata üks olulisi väljakutseid ka Eesti EKB Liidu kogudustele.

Proaktiivsus ja kestev õppimine

Mõistagi, oluline pole ainult “keeleoskus”, vaid ka see, mida selles keeles räägitakse. Richard Niebuhri (1929) sõnul on asju, millega ei tohi kohaneda, vaid mida tuleb muuta. See tähendab proaktiivset hoiakut, mida on tõlgendatud kui vastutuse võtmist oma elu eest, käitumist, mis on meie otsuste, mitte tingimuste funktsioon (Covey 1990: 71). Jäädes EKB Liidu näite juurde, tuleks küsida, millistes valdkondades peaks liidu haridustöö pakkuma välja paremaid lahendusi, millistes suundades peaks kristlik õpe jätkuma?

EKB Liitu iseloomustavad neli märksõna — misjon, kogudus, Piibel ja pühitsus — on laetud transformatiivse jõuga. Need pole ainult kirjeldavad märksõnad, vaid ka suunaviidad, mis näitavad kuhu EKB Liit soovib areneda. Küsimus on hoopis, kuidas neid märksõnu vastava aja ja konteksti kohaselt tõlgendada. Alljärgnevalt peatume igal märksõnal ja selle kaudu avaneval õpiväljakutsel eraldi.

Esiteks, kas misjon tähendab seda, et püütakse igal võimalikul viisil inimesi veenda pöörduma ja koguduse liikmeteks hakkama? Vahest on misjon midagi hoopis laiemat, näiteks orbudekodu aidsihaigetele lastele, peavari narkomaanidele või noortekohvik linna teismelistele? Sekulaarses-pluralistlikus kogemusele orienteeritud kontekstis ei ole keskne küsimus, kellel on tõde, vaid hoopis kelle elu inspireerib ja paneb tahtma tema poolt kuulutatud tõde järgima. Tomlin (2002) põhjendab koguduste atraktiivsuse kaotust mitte tõe puudumisega, vaid seose puudumisega räägitud sõnade ja elustiili vahel, autentsuse ja sügavuse puudumisega.

Teiseks, kas koguduse väärtustamine tähendab, et inimesed suhtlevad ainult nendega, kes kuuluvad väljavalitute kitsasse gruppi, toetavad üksteist ja jagavad igapäevast elu kuni detailideni? Ilmselt on see liiga kitsas tõlgendus, ehkki osaduskonna väärtustamine on alati andnud vabakirikutele sisemist tugevust. Alahindamata osaduse tähtsust, tuleb tõdeda, et tänane maailm esitab vabakiriklikule kogudusemõistmisele uue väljakutse: õppida nägema kogudust koha-

na, kus toimub liikmete motiveerimine laiema ühiskonna teenimiseks (McLaren 2001).

Kolmandaks. Vabakirikud, valdavalt ka EKB Liidu kogudused, on sageli mõistnud Piiblit õpetusraamatuna, rohkem või vähem täht-täheleiselt järgitava juhistekoguna, kaldudes eirama Piibli mõistmise juurde kuuluvat hermeneutilist protsessi. Või on peetud teatud teoloogia traditsioonis sõnastatud doktriine Piibli enese sõnumiks, märkamata, et need õpetuslausead on ise sündinud teatud ajastu ja mõtteviisi kontekstis. Vahest tähendab adekvaatne pühakirjamõistmine tänases päevas rõhuasetuse kaldumist kirjatähelt vaimule. Grenz ja Franke kõnelevad Püha Vaimu rollist Piibli mõistmisel, Vaim kõneleb läbi pühakirja nüüdisaja kogudusele; teksti tähendus ei avane mitte 'teksti taga' vaid tekst suunab lugejat tulevikku, muutustele (Grenz, Franke 2001: 64–65). Tasub ka küsida, kuidas muuta Piibli tekst mõistetavaks visuaalselt mõtlevale põlvkonnale?

Ja neljandaks, pühitsuski vajab uuesti mõtestamist. Pühitsuse mõistmine eksimatusena, viib kergesti silmakirjalikkuseni, autentsuse kaotuseni. Kas pole tähendusrikkam näha pühitsust mitte seisundi vaid suhtena? Pühitsus kui siiras sõltuvus Jumalast ja inimese vastus, mis taotleb elada tema juhtimises ja armus. Niisugune pühitsusmõistmine asetab vähem rõhku saavutusvajadusele, reeglitele ja isiklikule eksimatusele, rohkem aga motiividele, spiritualiteedile, isiksusele küpsusele ja evangeeliumi transformatiivsele jõule.

Kokkuvõte

Evangeelse kristusekeskse identiteedi kujundamine, teoloogiline põhjendamine ja rakendamine on õppimisprotsess, mis kestab läbi elu. Selles artiklis on kasutatud nelja olulist teoloogilist suunaviita, märksõna, EKB Liidu enese-mõistmise ja arengute kirjeldamiseks. Mõistagi, ei pruugi see mudel olla ammendav. Kuid orienteeritus neljale väärtusele — kogudusele, Piiblile, pühitsusele ja misjonile — kajastab küllalt hästi nii EKB Liidu ajaloolist kui tänapäevast identiteeti. Ometi, kuna keel on sotsiaalne fenomen, siis saab iga märksõna tähenduse alles sotsiaalse suhtlemise protsessis, üksikkristlaste, koguduste ja laiema ühiskonna interaktsioonis (Grenz, Franke, 2001: 64–65). Identiteet ei ole staatiline nähtus, see vajab jätkuvat refleksiooni ja tähenduseloomist, õpiprotsessi järjepidevust.

Ka EKB Liidu kogudused peavad oma identiteeti kohandama ja kujundama, et olla paremini mõistetavad. Jack Mezirow kirjeldab adekvaatset tähendusraamistikku (loodud tähenduste süsteemi) järgmiste omaduste kaudu: inklusiivne, eristav, teiste arvamusit toetav, eeldusi kriitiliselt reflekteeriv, emotsionaalselt muutustele avatud ja kogemusi integreeriv (2000: 19). Niisugune 'tähendusraamistik' reflekteerib nii kogemusi endid kui arusaamu nende kohta, on avatud teistsugusele ja samas püüab mõista nii enda kui teiste lähte-

eeldusi. Selliste omadustega identiteet on emotsionaalselt piisavalt tugev, et taluda muutustest põhjustatud pingeid.

EKB Liidu sisuka ja ajakohase haridustöö seisukohalt on oluline, et ükski kristlane, üksikogudus ega Liit tervikuna ei lakkaks õppimast. Sellesse protsessi on haaratud EKB Liidu erinevad tasandid.

Kõrgema Usuteadusliku Seminari üheks õpiväljakutseks on balansseerida akadeemiline tase EKB Liidu koguduste vajadustele vastamisega. Mõlemad on olulised. Seminaris antav kõrgharidus ja aasta-aastalt populaarsemaks muutuvad täiendkoolitused peavad ühendama kogudusekeskse õppeviisi parima akadeemilise mõttega, neid vastandamata. Kindlasti on mõtet küsida sedagi, millised võimalused avanevad koostöös teiste teoloogiliste õppeasutustega. EKB Liidu lastele ja noortele suunatud töös on oluline roll Laste- ja Noorsootöö keskusel, mille tegevuse kaasaegsus, teoloogiline adekvaatsus ja koostöövalmidus teiste konfessioonidega on järgimist vääriv.

Liidu 1998. a. vastu võetud hariduskontseptsioon on piisavalt avar, et inspireerida jätkuvat haridusalast diskussiooni, ühendades eri vanusegruppide õppe-tegevuse tähendusrikkaks eluaegseks tervikuks. Sellesse jätkuvasse õppimisprotsessi on kutsutud kogudustes töötavad õpetajad ja pastorid, sest just nende abiga kujunevad koguduste üksikliikmete teoloogilised ja argielulised, tihti sõnastamata arusaamad, mis mõjutavad kristlaste igapäevast elu ja selle kaudu kogu laiemat ühiskonda.

Ja viimaks — loomulikult on oluline iga üksikkristlase õppimise jätkumine. Nigel Wrighti (2002: 27) sõnadega: “Vajame õppimiskultuuri, mis aitab inimesi armastada Jumalat kogu oma mõistuse ja kogu oma südamega. Kui baptistid oleksid tuntud nii oma evangeelse innukuse kui teoloogilise kompetentsuse poolest, võiksid nad saavutada respekti nii uskuvas kui mitteuskuvas maailmas.” Vahest just nii võibki eluaegsest õppimisest saada uuesti evangeelne jõud.

Kasutatud kirjandus ja allikad

- Aastaraamat* 2004. Eesti Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Koguduste Liidu konverents.
- All God's Children?* 1991. Children's Evangelism in Crisis. National Society/ Church House Publishing.
- Covey, S. 1990. The seven habits of highly effective people. Simon & Schuster.
- Dahl, E. J. 1934. Eile ja tänapäev Eesti baptisti noorsootöös. — 50 aastat apostlite radadel: jooni baptisti koguduste eluarengust Eestis. EBK Liidu kirjastus, Keila.
- Dahl, H. V. 1934. Ülevaade Liidust. — 50 aastat apostlite radadel: Jooni baptisti koguduste eluarengust Eestis. EBK Liidu kirjastus, Keila.
- Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Vaimulikke kursuseid Eestimaal* 1997. Käsikiri.
- Eesti Baptisti Usuihingute Liidu aruanne* 1928.
- Eesti Baptisti Usuteadusliku Seminari Protokolliraamat* 1920–1940, protokoll 89.
- Eesti EKB Liidu hariduskontseptsioon* 1998. Teekäija 9/1998, lk 16–17.

- Grenz, S. 1995. *Star Trek and The Next generation. The Challenge of Postmodernism.* Toim. D. Dockery. Baker Books.
- Grenz, S. ja Franke, J. 2001. *Beyond Foundationalism.* Westminster John Knox Press.
- Groome, T. H. 1980. *Christian Religious Education.* Harper and Row.
- Handy, C. 1990. *The Age of Unreason.* Harvard Business School Press.
- Jürma, Ermo 2004. Suuline teade (31.05.2004).
- Kaleidoscope, *Consultative Group on Ministry among Children.* National Christian Education Council. 1998
- Kaups, K. 1934. Eesti baptismi ideelised põhialused. — 50 aastat apostlite radadel: jooni baptisti koguduste eluarengust Eestis. EBK Liidu kirjastus, Keila.
- Kaustel, Liivia Valk, Dailyly 2003. Erakiri (03.08.2003).
- Kimball, D. 2003. *The Emerging Church.* Zondervan.
- Korjus, T. 1934. Pühapäevakoolitöö areng baptisti kogudustes 50 a. jooksul. — 50 aastat apostlite radadel: jooni baptisti koguduste eluarengust Eestis. EBK Liidu kirjastus, Keila.
- Korjus, T. 1937. Pühapäevakooli õpetaja käsiraamat. Pühapäevakool. Allianssliidu väljaanne.
- Kurg, Ingmar Valk, Dailyly 2003. Erakiri (06.08.2003).
- Kõrgema Usuteadusliku Seminari arengukava aastani 2007.
- Liht, Helle, intervjuu Daily Valgule 2003. Üleskirjutus (21.07.2003). Tallinn.
- Marley, Leopold 1918. "Tallinna usklike noorte ühinemise põhimõtted" — Elukevade, 5/1918.
- McLaren, B. 2001. *A New Kind of Christian.* Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. — Learning as transformation. Toim. Mezirow, J. & Ass. Jossey-Bass: A Wiley Company, lk 3–34.
- Murphy, N. 2003. *Theology in Postmodern Age.* IBTS.
- Niebuhr, H.R. 1929. *The Social Sources of Denominationalism,* New York: Holt, 1929.
- Pilli, E. 2003. Church and Adult Education in Estonia: A Postmodern Perspective. *Teologinen Aikakauskirja*, 6/2003, lk 567–579.
- Puu, Helari, intervjuu Daily Valgule. Üleskirjutus (25. 07. 2003). Tallinn.
- Reed, J., Prevost, R. 1993. *A History of Christian Education.* Nashville: Broadman & Holman Publishers.
- Ruohotie, P. 1998. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. OyEdita AB.
- Schmidt, M. 1934. Eesti baptisti jutlustajate usuteadusliku hariduse ajaloost. — 50 aastat apostlite radadel: jooni baptisti koguduste eluarengust Eestis. EBK Liidu kirjastus, Keila.
- SF Päikesekiir koosoleku protokoll nr. 1 (04. 03. 1991).
- Sillart, H. 2004. Meenutusi Kalju Kogudusest. Juubelisõnum 120. Tallinna Kalju Baptistikogudus 1884–2004. Tallinn.
- Tamm, Elari 2004. Suuline teade (25.05.2004).
- Tammo, J. 1994. Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Koguduste Liidu põhimõtted ja töösuunad. Teekäija 7–8/1994, lk 12–14
- Tomlin, G. 2002. *Provocative Church.* SPCK.
- Tärk, O. 1934. Eesti Baptisti Usuteaduse Seminar. — 50 aastat apostlite radadel: jooni baptisti koguduste eluarengust Eestis. EBK Liidu kirjastus, Keila.
- Uusmann, M., Dahl, H. V. 1941. Tallinna I Baptisti Koguduse ajalugu: 1884–1941. Käsikiri.

- Valk, D.* 2003. Eesti Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Koguduste Liidu laste- ja noortetöö ülevaade. Õpetajakoolituse lõputöö. Tartu.
- Warren, R.* 1995. The Purpose Driven Church: Growth without Compromising your Message and Mission. Grand Rapids, Michigan: Zondervan.
- Wright, N. G.* 2002. New Baptists, New Agenda. Paternoster Press, Carlisle.
- Zacharias, R.* 2000. An Ancient Message, through modern means, to a postmodern mind. — Telling the Truth. Toim. D.A. Carson. Zondervan Publishing House. Lk 19–29.

3.7. Kohtumine “teisega” kui õppimiskogemus

Einike Pilli

Iga uue päevaga muutub maailm otsekui väiksemaks: näeme pilte reaalistest kohtadest, mille nimegi pole varem kuulnud, jõuame lühikeste tundidega maadesse, mis asuvad meist nii geograafiliselt kui kultuuriliselt kaugel, jagame oma mõtteid inimestega, kellega pole võib-olla kunagi silmast silma kohtunud. Selles saab meile tajutavaks teistsugusus. Teistsugune ei ole mitte ainult see, mis on kaugel: “Enamik meist ei pea jalutama kuigi kaugele, kohtumaks “teisega””⁵⁷⁰ — ta tuleb meile vastu meie oma tänavas, temast loeme oma eestikeelses ajalehes ja vahel kohtame teda ootamatult seal, kus arvasime, et kõik on tuttav ja omane. Teistmoodi võib olla nii teise inimese väljanägemine, käitumine kui mõtlemine. Käesolevas artiklis kasutatakse sõnu “teine” ja “teistsugune” sünonüümidenä, mis mõlemad viitavad erinevusele endast ja harjumuspärasest.⁵⁷¹

Artikli autorit on inspireerinud teistsugusega kohtumise teemal kirjutama rahvusvahelises kontekstis elamine ning eri generatsioonide ja osaduskondadega suhtlemine, mis pakub pidevalt väljakutset. Samuti on ta õppinud tähendusrikastest inimsuhetest teiste konfessioonide kristlastega, mis on ta baptistlikku identiteeti palju rikastanud. Kuid antud teema pole autorile mitte ainult isiklikult oluline. Paul Lakeland⁵⁷² kirjutab, et postmodernses ühiskonnas on “teistsugune” tulnud meile lähemale kui kunagi varem — mis ei tähenda, et varem oleks kõik ühesugune olnud, vaid et “teistsugust” ei tajutud, ei märgatud.

Küsimus teistsugusest esitab väljakutse ka kristlikule kirikule. See tuleb vastu teiste kristlaste näol, kes mõningaid Piibli kirjakohti erinevalt tõlgendavad, võib-olla Jumalat veidi erinevas stiilis teenivad, aga kelles võime lähemal vaatlemisel ära tunda õe ja venna. Me avastame selle vesteldes nendega, kes usuvad Jumalat, aga on kaotanud usalduse kiriku vastu. Ja järjest enam on meie ümber neid, kelle jaoks usk sisaldab elemente teistest religioonidest ja kelle Jumal on konstrueeritud erinevatest religioossetest mõjutustest otsekui taldrikutäis salatit erinevatest komponentidest. Ja kindlasti on “teine” ka inimene, kes Jumalat ei tunnista, veel enam — kes suhtub suure eelarvamusega mitte ainult Jumalasse, vaid ka kristlastesse.

Alljärgnev artikkel püüab leida vastust küsimusele, mis tähendus on “teistsugusega kohtumisel” üksikinimese ja kiriku elus. Selleks hinnatakse kõigepealt metanarratiivide kadumise ja ristiusu-järgses ajastus elamise mõju kristlaseks olemisele. Vaadeldakse teistsugusega kohtumist üksikisiku arengu mõjutajana

⁵⁷⁰ S. Oxley, *Creative Ecumenical Education* (Geneva: WCC Publications, 2002), 34.

⁵⁷¹ Eesti keeles kõlaks otsene tõlge väljendist *different other* liiga kohmakana — “teistsugune teine”.

⁵⁷² P. Lakeland, *Postmodernity. Christian Identity in a Fragmented Age* (Minneapolis: Fortress Press, 1997), 31.

ning seejärel koguduse ja teistsuguse suhet. Kaalutakse, kuidas ja mis tingimustel saab teise inimesega kohtumisest õppimiskogemus. Lõpuks püütakse tasakaalustada eneseksjäämise ja teiselt õppimise teemat nii kiriku kui üksikisiku tasandil.

1. Metanarratiivide kadumine ja “teine”

Üks põhjus, miks “teistsugust” varem nii palju ei märgatud, on peidus nähtuses, mida Jean-Francois Lyotard nimetab valitsevateks “metanarratiivideks”.⁵⁷³ Metanarratiivid on “lood või seletused ühiskonnast, mida peetakse ülimuslikuks teiste lugude ja selgituste suhtes”.⁵⁷⁴ Metanarratiivid võivad olla nii positiivsed kui negatiivsed: modernistlik teaduse- ja progressiusk, natsi-Saksamaa natsionalism või rahvusliku ärkamisaja eneseusk Eestis. Ka teistsugust mõistetakse läbi nende metanarratiivide. Nii on modernistliku ideaali vastandiks nn. arenemata ja harimatud rahvad, Saksa natsionalismi “teiseks” olid juudid ja mustlased ning Eesti ärkamisajal võõrvallutajad.

Metanarratiivid usutakse olevat praeguse aja vanas Euroopas lagunenud või lagunemas, Lyotardi sõnutsi lebavad need 20. sajandi lõpuosa prügikastis kui purunenud nõu tükid. Metanarratiivide kadumine ei tähenda narratiivide kadumist, vaid seda, et ühe seletuse asemele asub mitu erinevat, millest üks pole “objektiivselt” parem kui teine.⁵⁷⁵

Metanarratiiviks võib olla ka kristlik “lugu”⁵⁷⁶. Kristlik metanarratiiv valitses “ristiusu ajastul”.⁵⁷⁷ Ristiusu ajastu näol oli tegemist riigi- ja ühiskonnakorraldusega, kus ühel või teisel viisil domineeris kristlik metanarratiiv. Stuart Murray oma raamatus *Post-Christendom* näitab, kuidas kristliku metanarratiivi lagunemine ja kristlaste marginaliseerumine ühiskonnas ei tähenda siiski kristliku narratiivi kadumist.⁵⁷⁸ Ta kirjeldab muutunud olukorda, defineerides ristiusu-järgset ajastut kui “kultuuri, mis tuleb esile, kui kristlik usk kaotab koherentsuse ühiskonnas, mida on kujundanud määravalt kristlik lugu ja kus väheneb nende institutsioonide mõju, mis on väljendanud kristlikke veendumisi”.⁵⁷⁹ Ristiusu ajastu lagunemise põhjustena nimetab J. Gladwin

⁵⁷³ J.-F. Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984).

⁵⁷⁴ I. Dolejšová, *Accounts of Hope* (Bern: Peter Lang, 2001), 39.

⁵⁷⁵ *Ibid.*, 40.

⁵⁷⁶ *Ibid.*

⁵⁷⁷ Inglisekeelne termin *Christendom* on eesti keelde raskesti tõlgitav, käesolevas artiklis kasutatakse tõlkena väljendit “ristiusu ajastu”.

⁵⁷⁸ S. Murray, *Post-Christendom* (Carlisle: Paternoster, 2004), 8.

⁵⁷⁹ *Ibid.*, 19.

valgustusaega, sekulariseerumist, poliitilisi revolutsioone ja reforme ning pluralistliku sotsiaalse korra kujunemist.⁵⁸⁰

See muutus toob omakorda kaasa järgmisi liikumisi: keskselt kohalt marginaalseks, enamusest vähemuseks, kujundajatest külalisteks, privileegidest teistsugustega võrdse olukorrani, kontrolli omajast tunnistuse andjaks, *status quo* säilitajast misjonäriks, institutsioonist liikumiseks.⁵⁸¹ Selles protsessis muutub kristlus üheks isikliku elustiili valikuks⁵⁸² ja kristlik lugu üheks looks teiste lugude seas. Tegelikult pole selles midagi uut — mitmes mõttes sarnaneb see esimeste ristiusu sajandite situatsioonile. Ja kui muutusega leppida, võib selles leida mitmeid positiivseid võimalusi.

Lyotard usub, et metanarratiividest loobumine toob muuhulgas kaasa kohtumise teisega, teistsugusega.⁵⁸³ Kaks autorit, Martin Buber ja Emmanuel Levinas on andnud oma panuse teistsuguse mõistmisse. Buberi meelest saame me olla tõeliselt inimesed ainult suhetes, kusjuures teist ei tohi käsitleda objekti, vaid pigem saladusena.⁵⁸⁴ Levinas rõhutab, et teise “nägu” kutsub meid vastutustundele ja keskseks selle juures on käsk “Ära tapa!” Ta tõlgendab tapmisena ka seda, kui püüame muuta kedagi enda sarnaseks, takistades teda olemast ta ise. Tema jaoks on teine alati konkreetne:

Teine, kes mõjutab mind oma transtsendentsuses, on võõras, lesknaine ja orb, tema, kelle suhtes ma olen kohustatud.⁵⁸⁵

David Tracy usub, et judaismis ja kristluses sisaldub valmisolek võtta Jumala ja teiste inimeste teistsugusust tõsiselt, samal ajal tajudes, et see teistsugusust pole mitte “täiesti teine”.⁵⁸⁶ Ilma võimaliku ühisosa tajumiseta muutub suhtlemine nii võimatuks kui ka mõttetuks. Ometi võib vahel teise teistsugusust olla nii häiriv ja hirmutav, et tekib kiusatus mitte süveneda, mitte vaeva näha, mitte otsida, mis meid ühendab, vaid peituda teiste omasuguste keskele.

Metanarratiivide kadumine aitab seda ohtu vältida. Keskkonnas, kus kristlaseks olemine pole privileeg ega ka mitte väga tavaline nähtus, muutuvad kristlased ise teistsugusteks. Ainus võimalus sellises keskkonnas tähendusrikkalt kõnelda, Jumala riiki esindada ja tunnistust anda on võtta teiste teistsugusust tõsiselt: mitte üleolevalt ega patroneerivalt, aga mitte ka imetlevalt ja imiteerivalt. Iris Murdoch on öelnud:

⁵⁸⁰ J. Gladwin, “Christendom”. — S. Ferguson, D. Wright (edd.), *New Dictionary of Theology* (Leicester: Intervarsity Press, 1988), 133j.

⁵⁸¹ S. Murray, *op. cit.*, 20.

⁵⁸² G. Tomlin, *Provocative Church* (London: SPCK, 2002).

⁵⁸³ P. Lakeland, *op. cit.*, 32.

⁵⁸⁴ E. Farley, *Good and Evil* (Philadelphia: Fortress Press, 1990), 39j.

⁵⁸⁵ E. Levinas, *Outside the Subject* (London: Athlone Press, 1993), 215.

⁵⁸⁶ D. Tracy, “Theology and the Many Faces of Postmodernity”, *Theology Today* 51 (1994): 104–114, siin 108.

Armastus on äärmiselt keeruline tajumus, et miski väljaspool sind ennast on samuti tegelik.⁵⁸⁷

2. Üksikisiku kohtumine teistsugusega

Võime teistsugust näha ja aktsepteerida ei ole enesestmõistetav ega kaasa-sündinud. Väikeste laste enesekesksus on seotud nende mõtlemisvõime arenguga, teismeliste kontsentreerumisega oma identiteedi leidmisele; kuidas aga seletada seda, et ka täiskasvanutel on tendents takerduda harjumuspärastesse mõtlemisskeemidesse, milles teisi inimesi ja nähtusi mõõdetakse iseenda maailmavaate mõõduriistadega?

Paradoksaalne on, et teistsuguse aktsepteerimist õpitakse kohtumise kaudu teistsugusega. Seda väljendavad mitmed arenguteooriad, millest siinkohal tahan lühidalt peatuda William Perry eetilise-intellektuaalse arengu teoorial ja James W. Fowleri usulise arengu astmetel. Filosoofilisemal viisil vaatlleb sama protsessi ka Paul Ricoeur.⁵⁸⁸

Perry uuris ülikoolis õppivaid meestudengeid ja jõudis järeldusele, et ülikooli astudes mõtleb enamik neist dualistliku mudeli järgi, milles eksisteerib ainult kaks võimalust: õige või vale.⁵⁸⁹ Peetakse lugu autoriteetidest ja neile kuuletumisest. Need noored inimesed kogevad ülikooli ajal pluralismi ja mitmetimõistetavust, nad näevad, et nende ümber eksisteerib palju erinevaid ideid ja et nende autoriteetidid võivad olla omavahel vastuolus. Järk-järgult liiguvad nad oma arengus üldise relativismi etappi. Relativism on "iseloomustav joon, mis haarab kogu mõtlemist, kõike teadmist ja kõiki inimese suhteid selle maailmaga".⁵⁹⁰ Viimane aste — pühendumine — ilmneb siis, kui ollakse aktsepteerinud maailma suhtelisena ja hakatakse paljude valikute ja võimaluste keskel tegema isiklikke otsuseid ehk pühendutakse.⁵⁹¹ Pühendumise astme oluline erinevus võrreldes dualismi astmega seisneb inimese arusaamas, et pühendumine on protsess, mis kestab kogu elu.⁵⁹²

Fowler kirjeldab usulist arengut liikumisena kuulumise kaudu omandatud teiste-kesksest ja konformsest usust isikliku usu suunas.⁵⁹³ Selle muutumise põhjustajaks peab ta vastuolusid hinnatud autoriteetide vahel, sisulisi muutusi kesksetes praktikates, kogemusi, mis sunnivad kriitiliselt reflekteerima oma

⁵⁸⁷ I. Murdoch, "The Sublime and the Good", *Chicago Review* 13 (1959): 51.

⁵⁸⁸ P. Ricoeur, *Symbolism of Evil* (Boston: Beacon Press, 1967), 351.

⁵⁸⁹ W. Perry, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970), ja "Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning". — A. Chickering (ed.), *The Modern American College* (San Francisco: Jossey-Bass, 1981), 76–116.

⁵⁹⁰ W. Perry, *Form of Intellectual and Ethical Development*, 111.

⁵⁹¹ C. Shelton, *Adolescent Spirituality* (New York: Crossroads, 1995), 52–58.

⁵⁹² *Ibid.*, 57.

⁵⁹³ J.W. Fowler, *Stages of Faith* (San Francisco: Harper & Row, 1981).

uskumuste ja väärtuste tausta. Arengut forsseerib ka “kodust lahkumine” nii emotsionaalses kui füüsilises tähenduses.⁵⁹⁴ Iseseisva usu astmele jõudmine tähendab võtta tõsiselt vastutust oma pühendumiste, elustiili, uskumuste ja suhtumiste eest. Tavaliselt kaasnevad selle üleminekuga pinge ja vahel ka konfliktid, sest inimene peab turvalise grupikeskse mõtteviisi asemel vaatama otsa iseendale ja analüüsima oma usu ja maailmamõistmisega seotud küsimusi, et luua koherentne tervik.

Ricoeur järgib sarnast loogikat, kirjeldades kristlase arengut läbi kolme astme. Neist esimene, “esmane või primitiivne naiivsus”, on iseloomustatav eelkriitilise mõtteviisina, kus inimese usk on talle väga lähedane ja selle abil on kõik seletatav: Jumal on kõiges, tegutseb meis ja meie kaudu, meil on selge keel, kuidas seda väljendada, me kutsume teisi selles meie jaoks tähenduslikus ja lähedases usumaailmas osalema.⁵⁹⁵ Varem või hiljem kohtub inimene konfliktide ja kahtlustega ning peab ümber hindama oma senise reaalsusetõlgenduse. Ricoeur kutsub seda faasi “naiivsuse kadumiseks” või “kahtluse hermeneutika perioodiks”. See on kriitilise mõtlemise aeg, kus püütakse mõista seda, mida usutakse. Pärast selle perioodi läbimist jõuavad inimesed kolmandasse, “teise naiivsuse” faasi, kus esmane usuline lähedus leitakse uuesti, aga sellele on lisandunud kriitiline dimensioon. Ricoeur kirjutab:

Me peame mõistma, selleks et uskuda, aga me peame ka uskuma selleks, et mõista.⁵⁹⁶

Selles teistsuguses tagasipöördumises saab hermeneutiline ring täis.⁵⁹⁷

Kuigi Ricoeur ei kirjuta otseselt kohtumisest teisega, on sarnaselt Perryle ja Fowlerile ka tema skeemis arengujärk, milles lihtsad seletused ja must-valge mõtlemine enam ei toimi ning inimene otsib uut alust ja skeemi reaalsuse mõistmiseks. Nii nimetatud autorid kui ka mitmed teised tõdevad, et must-valgest üheselt seletatavast elutajumisest väljakasvamine toob kaasa kriitilise hoiaku ja vähem või rohkem kriisina kirjeldatava situatsiooni. Seda protsessi võib võrrelda ka metanarratiivi lagunemise ja väikeste narratiivide tekkimisega, s.t. olukorraga, milles üks selge seletus pole enam piisav, vaid maailm muutub palju mitmetahulisemaks, mitmetimõistetavamaks.

⁵⁹⁴ *Ibid.*, 172j.

⁵⁹⁵ P. Ricoeur, *op. cit.*

⁵⁹⁶ *Ibid.*, 351.

⁵⁹⁷ I. Dolejšová, “The Symbolic Nature of Christian Existence according to Ricoeur and Chauvet”, *Communio Viatorum* 43 (1) (2001): 39–59, siin 46j.

3. Kogudus ja teistsugusus

Parim koht teise inimesega kohtuda on erinevates osaduskondades, k.a. kristlikus koguduses. “Need on osaduskonnad, ükskõik missugused, milles inimesed ennast leiavad, sest isiksus kujuneb alati läbi suhete. Tervete osaduskondade mõjul arenevad terviklikud isiksused.”⁵⁹⁸ Nii loob kristlik kirik teiste inimkoosluste kõrval võimaluse toetada isiksuslikku arengut ja samal ajal on see väljakutse ka kogudusele kui tervikule: kuidas tulla toime teistsugusega — nii üksikisiku kui teiste osaduskondade näol.

Kristliku osaduskonna eripära võrreldes mitmete teistega on väga erinevate isiksuste kokkutoomine: erinevatest eagrupidest, erinevatest sotsiaal-majanduslikest kihtidest, erineva tausta ja kasvatusena. Stanley Grenz põhjendab kristliku osaduskonna olemust “jagatud narratiiviga”, mille tulemusena uskujad jagavad omavahel erilist solidaarsust.⁵⁹⁹ Kuid jagatud narratiiv ei välista erinevaid interpreteeringuid ega ohtu, et selle narratiivi toel püütakse ühtlustada teistsugusust, muuta inimesed kristlikus kogukonnas teatud tunnuste järgi ühesuguseks. Seepärast pole üleliigne küsida, kuidas peaks kogudus kui tervik kohtama teistsugust enda keskel, kuidas peaksid kristlased suhtuma neisse, kes neist erinevad, aga sama Jumalat teenida tahavad.

Nigel Wright kirjeldab terve koguduse omadusi, vastandades neid ebaterve kristliku osaduskonnaga järgmiselt:

- terved kogudused väljendavad tingimusteta armastust, samal ajal kui ebaterved teevad aktsepteerimise sõltuvaks inimeste käitumisest;
- tervetes kogudustes jagavad inimesed vastutust probleemide eest, samal ajal kui ebatervetes kogudustes süüdistatakse ja häbistatakse;
- terved kogudused aktsepteerivad inimesi sellistena nagu nad on, samal ajal kui ebaterved tekitavad võistluse atmosfääri, õhutades end võrdlema teiste kirikute või eelnevate pastoriga;
- terved kogudused on valmis probleemideks ja tegelevad nendega kui koguduseelu normaalse osaga, samal ajal kui ebaterved keelduvad probleeme tunnistamast, elades ekslikes kujutlustes;
- terved kogudused ootavad inimestelt adekvaatsust, samal ajal kui ebaterved eeldavad perfektsust;
- tervetes kogudustes inimesed identifitseerivad ja väljendavad oma tundeid, samal ajal kui ebaterves varjatakse tundeid ega väljendata neid.⁶⁰⁰

Sellest lootelust võib välja lugeda inimeste kokkukuuluvust ja hoolivust üksteise suhtes, mis samal ajal ei muutu surveavalduseks ega nõudeks muutuda üksteise sarnaseks. See ei tähenda ka hoiakut, et igasugune teisesus on aktsepteeritud. On asju, olukordi ja käitumisi, mida võib nimetada probleemseteks, aga neid

⁵⁹⁸ N. Wright, *New Baptists, New Agenda* (Carlisle: Paternoster Press, 2002), 66.

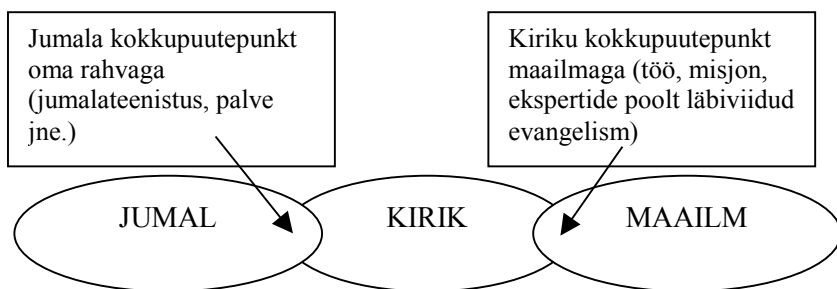
⁵⁹⁹ S. Grenz, “Ecclesiology”. — K. Vanhoozer (ed.), *The Cambridge Companion to Postmodern Theology* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 252–268.

⁶⁰⁰ N. Wright, *op. cit.*, 72j.

lahendatakse probleemi, mitte isiksuste tasandil. Viimane tunnus kõneleb vajadusest rääkida ka erinevustest ja neist tingitud tunnetest. Või dramaatilisemalt: erinevuste tõttu tekkinud konfliktides kannatanud inimestel on õigus väljendada, mida teise inimese teistsugusus talle on tähendanud. Terve kogudus peaks olema turvaline koht teistsugune olijaile.

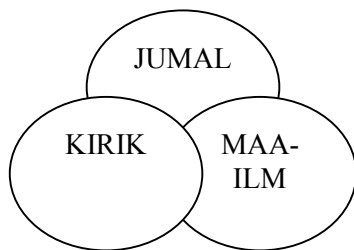
Aga milline peaks olema koguduste suhe sellesse “teisesusse”, mis jääb neist väljapoole? Kes on “meie” ja kes on “nemad”? Kas “meie” tähendab kuulumist samasse kirikusse, nõustumist ühise usutunnistusega, kas see tähendab teatud usuliste praktikate täitmist või midagi veel?

Michael Frost ja Alan Hirsch kirjeldavad kahte võimalikku koguduse mudelit. Esimene neist on järgmine:⁶⁰¹



Selle mudeli järgi on Jumala ja kiriku kokkupuutepunkt turvaline ja kinnitav, kiriku ja maailma oma aga ohtlik. Ohtlikuks muudab selle muuhulgas ka kohtumine “teistsugusega”, võõra ja hirmutavaga. Probleemaatiline selle mudeli juures on eeldus, et maailmal pole Jumalast ilma kiriku vahenduseta mingit aimu, veel enam — Jumal ei mõjuta seda maailma muidu kui kiriku kaudu. See omakorda tähendab, et kristlased on Jumala lemmiklapsed, ainsad, kellest ta hoolib ja kelle eest hoolitseb. Selles mudelis on “meie”, s.t. kirik, ja nemad, s.t. “maailm”, suhteliselt selgelt eristatavad.

Teise mudeli järgi kirjeldatakse kiriku, Jumala ja maailma suhet kõigi kolme kattuva ühisosaga:



⁶⁰¹ M. Frost; A. Hirsch, *The Shaping of Things to Come* (Peabody, Mass.: Hendrickson Publishers, 2003), 169.

Selle mudeli järgi on juba suhteliselt raskem otsustada, kust läheb piir “meie” ja “nende” vahel, ometi on see palju terviklikum pilt, sest Jumal usutakse tegutsesvat mõlemas, nii kirikus kui maailmas. Piiride tõmbamise lootusetust kirjeldavad Frost ja Hirsch sümboolse loo kaudu Austraalia farmidest, mille karjamaad ulatuvad nii laiadele aladele, et piirdeaedade ehitamine on võimatu. Seetõttu kasutatakse teist meetodit: ehitatakse kaev, kust loomad saavad juua ja see hoiab neid kodu lähedal.⁶⁰²

Konteksti, milles tänapäeva kirik on, võiks vabalt võrrelda Austraalia karjamaadega — inimeste viise uskuda ja kirikusse kuuluda on liiga palju selleks, et luua töötavat “metanarratiivi”, s.t. ühest seletust sellest, kes on “omad” ja kes on “võõrad”, kust läheb piir “meie” ja “nende” vahel. Pigem on selle metafoori tähendus tajumuses, et kirik ei saa postmodernses maailmas teistsugusust kontrollides ja iseenda olemise viisi ainsaks võimalikuks pidades — Michel Foucault’ terminit kasutades: normaliseerides⁶⁰³ — muutuda äärmuslikuks. Jumal võib tegutseda erinevates situatsioonides ja viisil, mis pole ootuspärane ega vasta meie ettekujutusele.

Samas ei tähenda see, et kirik peaks tegema kompromissi Piibli õpetusega. Leith Anderson usub, et just muutuste ajajärgul tuleb keskenduda kristlikele tuumväärtustele.⁶⁰⁴ Kui pole “kaevu”, kaotab kirik oma jõu ja “teisesuse” selles maailmas ning muutub üheks klubiks teiste seas. Murray kirjutab:

Kirikud ilma keskmata on hääbuvad ja ebaatraktiivsed.⁶⁰⁵

Ta jätkab:

Ristiusu ajastu järgsed kirikud peaksid rohkem aega võtma oma tuumväärtuste ja osaduskonna arendamiseks selle asemel, et hoolitseda piiride eest.⁶⁰⁶

On erinevaid viise, kuidas kristlikke tuumväärtusi sekundaarsetest küsimustest eristada. Üheks tõhusaimaks ja ehk ka kindlaimaks viisiks on oikumeeniline dialoog erinevate kristlike konfessioonide vahel. Wright kirjutab:

On erinevaid viise olla kirik, toetatud võistlevatest teoloogiatest, millest igäühel on oma koherentsus ja sisemine loogika. Võime muidugi püüda argumenteerida, et mõnel teoloogial on eelis teiste ees, aga võime ka avastada, et igal mudelil, mis püüab kirjeldada, kuidas olla kirik, on puudusi. Seepärast vajame

⁶⁰² *Ibid.*

⁶⁰³ Foucault kirjutab “normaliseerivast otsusest” kui ühest distsiplineerimise “instrumendist” raamatus *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (New York: Wintage, 1978).

⁶⁰⁴ L. Anderson, *A Church for the 21st Century* (Minneapolis: Bethany House Publishers, 1992), 242j.

⁶⁰⁵ A. Murray, *op. cit.*, 310.

⁶⁰⁶ *Ibid.*

eklesioloogiate omavahelist rikastamist, üksteise informeerimist, üksteisele väljakutse esitamist ja teatud piirini ka üksteise täiendamist. Mitte ükski meie traditsioonidest ei ole tõeline kirik. Tõeline kirik on midagi, milleks me alles saame, ja selle reaalsuseks saamiseks vajame üksteise toetust.⁶⁰⁷

Selle põhjal võime tõdeda, et teistsugusega kohtumine ei too kaasa arengut mitte ainult üksikisikutele, vaid ka kirikule. See võib anda uue impulsi, uue vaatenurga, uue avatuse mõistmaks, mis on kristluse tuumväärtused ja mida tähendab olla kirik tänapäevases maailmas. Niikaua kui suheldakse peamiselt endasarnasega, on oht, et kinnitatakse juba olemasolevat, säilitatakse *status quo*'d. See hoiak võib veel kuidagi töötada ristiusu ajastul, mil enamik inimesi tõlgendab maailma kristliku paradigma alusel, aga ei toimi enam kindlasti valdavalt sekulaarses ühiskonnas, kus kristlik kirik on üks "teistsugune" teiste seas. Selles kontekstis vajavad nii kristlased eraldi kui ka kirikud üksteise abi, leidmaks paremaid viise kristliku sõnumi edastamiseks selles maailmas. Seda võib kokku võtta veendumusse, et kristluse elujõu võti kaasaja kontekstis peitub õppimisvõimes.

4. Teisega kohtumisest võib saada õppimiskogemus

Nagu eelnevast selgub, on üheks õppimise eelduseks kohtumine teistsugusega. Teistsugusega kohtumine võib panna meid küsima ja küsimine võib viia õppimiseni. See võib toimuda muuhulgas ka õpetamiskogemuse kaudu, sest "kohtumine "võõraga" on kõigi õppimisprotsesside aluseks".⁶⁰⁸ Dwayne Huebner kirjeldab õppeprotsessi kui olukorda, milles "ajalooliselt määratud "mina" kohtub uue ja võõraga".⁶⁰⁹ S.t. — see, kes ma olen siiani olnud ja kuidas ma ennast mõistan, kohtub "teistsuguse" poolt esitatud väljakutsega.

Sellist lähenemisviisi, milles inimese varasem viis maailma näha ja seletada teiseneb, nimetab Jack Mezirow transformatiivseks õppimiseks:

Transformatiivne õppimine viitab protsessile, milles me muudame oma omandatud ja enesestmõistetavaid tähendusskeeme, et neid teha enam kaasahaaravaks, eristavaks, avatuks, emotsionaalselt muutumisvõimeliseks ja refleksiivseks nii, et need võiksid genereerida uskumusi ja arvamusi, mis osutuvad rohkem tõseks või õigustatud aluseks käitumisele.⁶¹⁰

⁶⁰⁷ N. Wright, *op. cit.*, 49.

⁶⁰⁸ M. Boys, "Engaged Pedagogy: Dialogue and Critical Reflection", *Teaching Theology and Religion* 2 (3) (1999): 129–136, siin 130.

⁶⁰⁹ D. Huebner, "Educational Foundations for Dialogue", *Religious Education* 91 (4) (1996): 582–588, siin 585.

⁶¹⁰ J. Mezirow, "Learning to Think Like an Adult". — J. Mezirow *et al.* (ed.), *Learning as Transformation* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000), 3–34, siin 7j.

See protsess käivitub tänu indiviidi vajadusele luua tähendust, tõlgendades ja peegeldades tegelikkust juhtudel, kus tekib vastuolu olemasoleva kogemuse ja käesoleva situatsiooni vahel.⁶¹¹

Transformatiivse õppimise tagajärjel muutuvad nii inimese laiemad tähendusskeemid kui ka tema suhtumine teistsugusesse. Kuid mitte alati pole kirjeldatud sotsiokognitiivse konflikti tulemuseks õppimine ja areng. Peter Jarvis⁶¹² kirjeldab kolme võimalust reageerida uue kogemuse ja varasema arusaamise vahel tekkinud konfliktile: mitteõppimine, mitterefleksiivne õppimine ja refleksiivne õppimine. Neist esimene, mitteõppimine, sisaldab erinevaid viise, kuidas uue kogemuse põhjal tekkinud õppimisvõimalust tõrjutakse: enesekindlus, mitteamvestamine, tagasilükkamine.⁶¹³ Kõik need kolm on detailsete erinevustega viisid, mis püüavad vältida oma tähendusskeemide muutust.

Simon Oxley hinnangul võivad ka kristlased välja kujundada kaitsemehhanisme, et kõrvale hoida tõsisemast kokkupuutest “teistsugusega”. Selle juures on ohuks, et nad välistavad väljakutseid, mis nende arengut toetaksid.⁶¹⁴ Usulised osaduskonnad, nagu kõik inimkooslused, panustavad energiat, et säilitada oma *status quo*’d.⁶¹⁵ See püüdlus mõjutab ka nende õpetamispraktikat. Mitte juhuslikult pole kirikute õpetamispraktikas nii palju valmis vastuseid ja nii vähe küsimusi, nii palju traditsiooni ja nii vähe transformatsiooni.

Võib-olla on see piibelliku ja kogudusliku õpetamise eripära? Kui kõik on teada, kõik on valmis, kõik on ilmutatud? Oxley on teist meelt, väites, et Jeesus ise õppis “teistsugusega” kohtudes — näiteks vesteldes sürofoiniikia naise või oma emaga. Selles kohtumises teistsugusega omandas ta uut iseenda missiooni kohta!⁶¹⁶ Peter Jarvis usub, et üks suuremaid takistusi õppimisele on inimese vajadus tunda ennast kompetentsena, “teadjana”,⁶¹⁷ sellena, kelle käes on vastused ja kel pole vaja õieti midagi küsida. Carl Rogers lisab, et “ainult see inimene on õpetatud, kes on õppinud, kuidas õppida; kes on õppinud kohanema ja muutuma; kes on aru saanud, et ükski teadmine pole lõplik; ainult teadmise otsimise protsess saab olla turvalisuse aluseks”.⁶¹⁸

Ka kristlus pakub võimaluse võltskompetentsuse tundeks ja õppimise vältimiseks. Oht on eriti suur, kui ebakindel isiksus on mõjutatud fundamentalistlikust õpetamisstiilist kirikus. Näiteid sellisest hoiakust oli võimalik leida kahe empiirilise uurimuse raames, mis artikli autori juhtimisel Eestis 2004. a.

⁶¹¹ T. Märja; M. Lõhmus; L. Jõgi, *Andragoogika* (Tallinn: Ilo, 2003), 155.

⁶¹² P. Jarvis, *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society* (San Francisco: Jossey-Bass, 1992).

⁶¹³ P. Jarvis, *Täiskasvanuharidus & pidevõpe* (Tallinn: Andras, 1998), 97.

⁶¹⁴ S. Oxley, *op. cit.*, 41.

⁶¹⁵ *Ibid.*, 43.

⁶¹⁶ *Ibid.*, 57.

⁶¹⁷ P. Jarvis, *Paradoxes of Learning*.

⁶¹⁸ C. Rogers, *Freedom to Learn: A View What Education Might Come* (Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1969), 104.

jooksul läbi viidi. Uuriti, mida inimesed küsiks Jumalalt, kui nad seda teha saaksid. Enamik vastajatest olid kristlased erinevatest konfessioonidest ja neile anti võimalus esitada kolm küsimust.⁶¹⁹

Suure hulga sisulisi küsimusi esitanud inimeste kõrval oli neid, kes ei näinud põhjust küsimusi küsida. Nad kirjutasid: “Küll ma siis küsin kui taevasse jõuan” (naine, 15-aastane); “Ei taha midagi küsida, tänan vaid” (naine, 55-a.); “Jumalale saab igal ajal küsimusi esitada, iseasi, kas vastust oskame kuulata” (naine, 44-a.); “Ei ole küsimusi” (naine, 61-a.); “Ei oska küsida, loodan, et saan ükskord kõik vastused” (naine, 28-a.); “Miks inimesed küsimusi esitavad” (mees, 50-a.); “Kõik vastused leiab / saab Piiblist” (mehed, 46-a. / 52-a.); “Eelistan kuulata, mis Jumal räägib” (mees, 49-a.); “Minu asi pole küsida, vaid oodata Tema küsimusi ja vastuseid” (naine, 35-a.); “Peaksime siiski jääma selle meelsuse juurde, mis laseb meil JUMALA austuse ja kartuse sees öelda: räägi, Issand, su sulane kuuleb!” (mees, 29-a.).⁶²⁰ Põhjused sellisteks vastusteks võivad olla erinevad. Kuid kas ei või juhtuda, et kaotades võime ja vajaduse küsimusi küsida, peatub ka meie võime õppida ja areneda?

Küsimuste esitamine ja teistsugusega kohtumine ei tähenda veel automaatselt õppimist. Mõttekat õppimist kirjeldab Ellen J. Langer kui “pidevat uute kategooriate loomist, avatust uuele informatsioonile ja sisemist teadlikkust rohkem kui ühest perspektiivist”.⁶²¹ Sellele vastandub “mõttetu “õppimine””, mis tähendab “toetumist mineviku käitumisvormidele või varem kujundatud eristustele ja kategooriatele”. Teistsugusest õppimise põhieeldust võiks kokku võtta Jerome Bruneri kontseptsiooniga avatud lähenemisest (ingl. *open-mindedness*), mida ta tõlgendab kui “valmisolekut konstrueerida teadmine ja väärtused paljudest perspektiividest, kaotamata pühendumist omaenda väärtustele”.⁶²²

Lisaks avatud lähenemisele on vaja refleksiivset lähenemist ja emotsionaalset küpsust.⁶²³ Emotsionaalne küpsus, mida tihti David Golemani järgi kutsutakse ka emotsionaalseks intelligentsuseks⁶²⁴, sisaldab endas võimet mõista ja väljendada nii iseenda kui teiste tundeid. Selle juurde kuulub ka keskne võime teiselt õppimiseks: vaikseks jääda ja kuulata, oodata ja tunda ennast hästi ka vaikusehetkedel.⁶²⁵ Neid õppimise eeldusi: võimet küsida, avatud lähenemist, refleksiivset kuulamist ja emotsionaalset küpsust on kõige kergem arendada koos teisega.

⁶¹⁹ Mõlemad uurimused olid anonüümsed.

⁶²⁰ Siinkohal on välja toodud ainult mõned vastused, vastanud inimeste arv oli 325.

⁶²¹ E.J. Langer, *The Power of Mindful Learning* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1997), 4.

⁶²² J. Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990), 30.

⁶²³ J. Mezirow, *op. cit.*, 10j.

⁶²⁴ D. Goleman, *Working with Emotional Intelligence* (New York: Bantam Books, 1998).

⁶²⁵ M. Boys, *op. cit.*, 131.

5. Õppimine koos teisega

Progressiivses õppimisteoorias kritiseeritakse õpetamisviisi, kus üks on “teadja” ja teised need, kes teadmisi omandavad. Eriti kriitiliselt on sellest kirjutanud Paolo Freire, kes võrdleb monoloogilist ja ühesuunalist õpetamist rõhumise ideoloogiaga.⁶²⁶ Selle vastandit, vabastavat ideoloogiat, iseloomustab ta dialoogiliste suhete kaudu, kirjutades: “Nad (õpetaja ja õppija) on ühiselt vastutavad protsessi ees, milles kõik kasvavad. Selle protsessis pole argumendid, mis toetuvad “autoriteedile”, enam kehtivad; selleks et funktsioneerida, peab autoriteet olema vabaduse *pool*el, mitte selle *vastu*. Siin ei õpeta üks teist ega ka mitte iseennast. Õpetatakse üksteist.”⁶²⁷

Kohtumine teisega ei tähenda niisiis mitte informatsiooni saamist “teise kohta”, vaid eelkõige “teiselt” õppimist ja “koos teisega” õppimist.⁶²⁸ Buberi väljendit kasutades ei tohi me muuta teist inimest objektiks või vahendiks millegi saavutamisel. Teine on väärtuslik subjektina.

Mezirow loetleb eeldusi, mille täitmine annab osalejatele võimaluse õppimiskogemuses osaleda:⁶²⁹

- täpse ja tervikliku informatsiooni omamine;
- vabadus sunnist ja enesepettusest;
- avatus alternatiivsetele lähenemistele: empaatia ja hool teiste mõtete ja tunnete suhtes;
- võime kaaluda tõestusi ja objektiivselt hinnata argumente;
- teadlikkus ideede kontekstist ja võime kriitiliselt reflekteerida enda ja teiste lähte-eeldusi;
- võrdne võimalus osaleda diskussioonis erinevates rollides;
- valmisolek leida mõistmist, jõuda kokkuleppele ning aktsepteerida parimat tulemust, kuni uus lähenemine või uus tõestusmaterjal ilmneb ja varasemast õigustatumaks muutub.

Selline koos teisega, dialoogis õppimine pole mitte üksnes metoodika — see on haridusfilosoofiline lähte-eeldus, mida võiks väljendada liikumisena “õpetamiselt millegi kohta” (ingl. *teaching about*) “õppimiseni kellegagi koos” (ingl. *learning with*).⁶³⁰ Tom Beaudoine küsib: “Kas on võimalik selline vabastav teoloogilis-pedagoogiline praktika, mis ei vähenda teist Sarnaseks või Samaguseks, mis tõeselt tunnustab teise võimu ja erinevust, mis on teoloogiline

⁶²⁶ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Seabury, 1970).

⁶²⁷ P. Freire, “Pedagogy of the Oppressed: Banking”. — E. Gibbs (ed.), *A Reader in Christian Education* (Grand Rapids, Mich.: Baker Books House, 1992), 159–171, siin 166.

⁶²⁸ G. Ruppell, “The Challenge of Pluralism”. — G. Ruppell; P. Schreiner (edd.), *Shared Learning in a Plural World* (Münster: LIT Verlag, 2003), 14.

⁶²⁹ J. Mezirow, *op. cit.*, 13j.

⁶³⁰ G. Ruppell, *op. cit.*, 21.

pedagoogika, vabadus ilma teise taandamiseta, vabadus ilma assimileerimata, mille all ma mõtlen vabastamist teistmoodi, kui õpetaja seda ette kujutab?”⁶³¹

Artikli autori veendumus on, et selline lähenemine muutub reaalsemaks ja võimalikumaks kohalike narratiivide ja paljususe tajumise keskel, millest tulenevalt inimesed järjest enam ja järjest reaalsemalt teistsugususega kohtuvad. Kuid sellest ei piisa — vaja on ka sügavalt kristlikku veendumust kõigi inimese võrdsest väärtusest Jumala ees. Kuna teistsugusega kohtumise protsess isenesest on arendav ja muutev, võib loota, et ka tegelik dialoog ja üksteiselt õppimine muutuvad tavapäraseks osaks mitte ainult õppesituatsioonides, vaid ka igapäevases elus.

Kokkuvõte

Kaasaegses Eesti ühiskonnas ei saa “teistsugust” eitada ega vältida, seepärast tuleb leida viise erinevustega toimetulekuks.⁶³² Murray võrdleb kristlusele kultuuriliste muutuste poolt esitatud väljakutset olukorraga 4. sajandil. Ta kutsub üles alandlikkusele, mis kasvab tajumusest, kui vähe me tegelikult teame. See on heaks põhjuseks üksteist kuulata ja üksteiselt õppida.⁶³³ Ja tõhusaim viis õppida on teistsugusega kohtudes ja temaga dialoogis olles.

Dünaamikat endaksjäämise ja teistelt õppimise vahel on raske kirjeldada. Teiselt õppimine ei tähenda sekulariseerumist, kuigi näiline seos võib tekkida. Paljud tunnused, mida sekulariseerumisega seostatakse — traditsiooniliste sümbolite tähenduse kadumine tööstusühiskonnas, kaasaegse empiirilisteadusliku maailmavaate asumine religioosse maailmavaate asemele, inimeste püüe leida oma probleemidele lahendusi teaduse ja tehnoloogia abil, varem aktsepteeritud uskumuste, doktriinide ja institutsioonide prestiiži ja olulisuse vähenemine ja kadumine, religiooni muutumine privaatseks ja personaalseks, maailma sakraalse iseloomu kadumine⁶³⁴ —, on tegelikult põhjustatud ristiusu ajastu hääbumisega kaasaskäivatest teguritest⁶³⁵ nagu valgustusaeg, poliitilised revolutsioonid ja reformid ning pluralistliku sotsiaalse korra kujunemine. Enamik neist tegureist ei vähenda kiriku sisulist elujõudu juhul, kui see on olemas.

⁶³¹ T. Beaudoin, “Foucault-Teaching-Theology”, *Religious Education* 98 (1) (2003): 25–42, siin 39.

⁶³² H.-G. Heimbrock; Ch.Th. Scheilke; P. Schreiner, “Introduction”. — H.-G. Heimbrock; Ch.Th. Scheilke; P. Schreiner (edd.), *Towards Religious Competence* (Münster: LIT Verlag, 2001), 9–20, siin 11.

⁶³³ S. Murray, *op. cit.*, 282–284.

⁶³⁴ T. Lehtsaar, “The Psychological Consequences of Secularization”. — M. Dietrich; T. Kulmar (Hgg.), *Die Bedeutung der Religion für Gesellschaften in Vergangenheit und Gegenwart* (Münster: Ugarit-Verlag, 2003), 131–136.

⁶³⁵ S. Murray, *op. cit.*, 10.

Sekulariseerumise kõige tõsisemat tähelepanu nõudev tunnus on “ilmalikkus” kiriku sees.⁶³⁶ Pahupidipööratud kujul on see tõepoolest teiselt õppimine ja seda halvas mõttes. Õieti pole tegemist sisulise õppimisega, vaid pigem kohanemise ja imiteerimisega. David Lyon põhjendab seda “soola tuimaks muutumist” kristlaste põhiliselt sekulaarse elukeskkonnaga, mille elu- ja käitumisviisid kristlastele üle kanduvad. Ta annab sellele protsessile hinnangu: “Kui religiooni ja ühiskonna lahkumine loob tunde, et kristlusel pole midagi enamast öelda, kui pakkuda individuaalset lunastust, soovitamata samal ajal erinevat lähenemist haridusele, poliitikale ja äriks, siis selles mõttes on sekulariseerumine tema jaoks tõepoolest söövitava toimega.”⁶³⁷ Varasemat kaevu ja piirdeaedade metafoori kasutades: farmile ei saa saatuslikuks mitte aia lagunemine, vaid kaevu kinnikasvamine. Kui kristlik sõnum keskendub kitsalt inimese isikliku õndsuse küsimusele ja unustab muu eluterviku, siis pole ime, et inimesed otsivad käitumismudeleid mujalt.

Ristiusu ajastu järgses metanarratiivide lagunemise kontekstis, kus kiriku roll ühiskonnas on marginaliseerumas ja kristlased ise teistsugusteks muutumas, vajatakse tunnistuse andjaid, mitte kontrolli omajaid; misjonäre, mitte *status quo* säilitajaid. Need rollid eeldavad tundlikkust ja avatust, kuulumisvõimet ja oskust dialoogi pidada. Ja loomulikult selget kristlikku identiteeti.

Endaksjäämine tähendab eelkõige kristluse tuumväärtustele keskendumist.⁶³⁸ Aga sellegi juures aitab dialoog teisega:

Kohtumine erinevaga, kuigi see võib hetkeks luua ebakindlusetunde, sisaldab võimaluse uuteks avastusteks. Kui selles protsessis ollakse tõeliselt avatud, siis ei avastata mitte ainult teist, vaid ka iseennast.⁶³⁹

Rüppell võrdleb seda vaatamisega peeglis, kus avastame ka selle osa oma identiteedist, mis on meile seni tundmata olnud.⁶⁴⁰

Teiselt õppimine pole aga mitte ainult vahend. Oxley sõnadega öeldes:

Õppimine pole üksnes miski, mis aitab usul areneda, mitte ainult oluline usuline praktika, õppimine on usu olemus.⁶⁴¹

See on hoiak ja eluviis, võime võtta vastu, olla avatud, uskuda teise inimese vääramatusse väärtusesse Jumala looduna. Selles peitub võime, mis kombineerituna sügavate kristlike tuumväärtustega muudab ristiusu ajastu järgses ühiskonnas kristlaseks olemise tervet elu haaravaks reaalsuseks ja kiriku rolli ühiskonnas tähendusrikkamaks. Võib-olla see ongi teistsugusega kohtumise tähendus.

⁶³⁶ D. Lyon, “Secularisation”. — S. Ferguson; D. Wright (edd.), *op. cit.*, 634–636.

⁶³⁷ *Ibid.*, 635.

⁶³⁸ E. Pilli, “Longing for a Better World: Towards a Critical Approach in Adult Christian Education”, *Journal of European Baptist Studies* 5 (1) (2004): 18–39, siin 32.

⁶³⁹ G. Rüppell, *op. cit.*, 21.

⁶⁴⁰ *Ibid.*

⁶⁴¹ S. Oxley, *op. cit.*, 69.

Meeting the “Other” as a Learning Experience

Abstract

The current article emphasises the importance of communication and dialogue as the means of development both for individual Christians and for churches. It is especially important in the current European Post-Christian context where Christians and churches are increasingly marginalised in society. The article looks for the meaning of meeting with the Different Other and tries to find a proper balance between maintaining the original Christian and denominational identity while keeping learning in the relationships.

3.8. Toward a Holistic view of Theological Education

Response to Linda Cannell's paper

"Opportunities for 21st Century International Theological Education."

Einike Pilli

The term "Theological education" has two parts — Theological and Education, which can be separated. The first part, theological, refers *mainly* to the church and its teaching, while the second, education, means more independent activity. Paul Hirst writes about the term Christian education: "The whole idea of Christian education (is) a kind of nonsense and the search for a Christian approach to, or philosophy of, education a huge mistake."⁶⁴² He explains this strong opinion by saying that the term education is being used to pick out activities that can be characterised independently of any religious reference. This means that education has a different task from theology and that, therefore, the term theological education embodies tension.

However, theology cannot do without education. The activity of education is needed to communicate theology to generations to come, and to deepen their understanding of it. Sara Little, an author who has struggled with the relationship of theology and education, has noted: "Christian Education has to do with the process of helping truth to be experienced and interpreted."⁶⁴³ The same is true about theological education — theology needs the help of education.

This "uneasy marriage" of theology and education, or Church and school, became especially problematic during and after the Enlightenment when objective understanding of subject matter (including theology) became the main task of scientific thinking. Instead of theology being the controlling influence on other disciplines, as in Pre-Enlightenment times, it was forced to submit to the natural sciences where objects, unlike God, could be observed and controlled.

While in pre-modern universities the primary task of a faculty of theology was the formulation of doctrine and maintaining of orthodoxy,⁶⁴⁴ the modern university strived to be value-free, describing theological phenomena increasingly "from the outside," in order to create an objective theory. This

⁶⁴² P. Hirst, "Christian Education: a contradiction in terms?" in J. Astley, L. Francis, (eds.), *Critical Perspectives on Christian Education*, (Leominster: Gracewing, 1994), p. 305.

⁶⁴³ S. Little, cited in J. L. Seymour, "The Clue to Christian Religious Education: Uniting Theology and Education, 1950 to the present" in *Religious Education*, (99:3, 2004), p. 276.

⁶⁴⁴ L. J. van der Brom, "The Church, the University and Culture: Can Theology Find its Way? An American perspective," in M. Brinkman, N. Schreurs, H. Vroom & C. Wethmar, (eds.), *Theology between Church, University and Society*, (Assen: Royal van Gorcum, 2003), p. 40.

attitude also influenced theological seminaries wanting to be academically creditable. The question is raised as to how helpful an “objective” theological education can be as it speaks to the “theory” of theology and not to the expectations of the church. It is no surprise that this conflict of interest has caused many problems for theological schools such as lack of resources, and diminishing numbers committed students.

Dealing with these difficulties, while at the same time balancing the requirements of the academic world and the expectations of churches, is a big challenge to every theological school. How can these two sides be integrated? How can students be well-prepared both academically and professionally?

Holistic approach of Education

Linda Cannell writes: “The real challenge is to enable holistic learning toward informed wisdom.” What does this mean? What is this holistic learning?

Holism in education is not a new thing — it can be seen in all eras of human history. John Sutcliffe writes about holistic approach in the Bible: “The Bible does not give detailed prescriptions; but a spirit, a style of behaviour, a direction for priorities, and a hope are revealed.”⁶⁴⁵ In more specific, Christ’s ministry and teaching are perfect examples of approaching people with holistic attitude. Also authors like Comenius, Pestalozzi, Froebel, Montessori and Dewey have contributed to the holistic understanding of education.

In this era there are several educational perspectives, which form the bases of holistic approach in Education. The first influential perspectives comes with the works of Paolo Freire, who discriminates between “banking” and “liberation” concept in education. For him, following liberating education model means, that acts of cognition are important, not transferrals of information, students are critical co-investigators in dialogue with the teacher, students are posed with problems relating to themselves in the world and with the world, Education has been seen as the practice of freedom, and men have been seen as beings in the process of becoming — as unfinished, uncompleted beings and therefore education has seen as ongoing activity.⁶⁴⁶

Two authors, Willem Wardekker and Siebren Miedema, have developed Freire’s idea of education as cognition further. They are using dichotomy transmission versus transformation. Transformative learning “is defined as the growing capacity or the growing competency of pupils to participate in culturally structured practices.”⁶⁴⁷ Transformation means for them the

⁶⁴⁵ J. Sutcliffe, “Holistic Education in a Biblical Perspective,” in: P. Schreiner, E. Banev, S. Oxley, (eds.), *Holistic Education Resource Book*, (Münster: Waxmann, 2005), p. 58.

⁶⁴⁶ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, (New York: Seabury, 1970).

⁶⁴⁷ W.L. Wardekker, & S. Miedema, “Identity, Cultural Change, and religious Education,” in *British Journal of Religious Education*, (23:2, 2001b), p. 80.

acquisition of knowledge and skills, and of norms and values of being, knowing, feeling and acting in a holistic or transactional way.⁶⁴⁸ Meaning is created in participation. The third educational perspective comes from the work of Jack Mezirow, who's theory is called transformative learning theory. Mezirow⁶⁴⁹ suggests that all human beings function within meaning structures, and he understands learning as changes in these structures. For him the experience is the tool in producing learning what has an effect to growth and change in the individual. He calls this process of gaining coherence inside the meaning structure perspective transformation. According to Oxley, holistic principles are also visible in UNESCO report in 1996 called *Learning: The Treasure Within*, which describes learning through four pillars of education: learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be.⁶⁵⁰ More specific approach of Religious Education comes from Clive and Jane Erricker and the Worldviews Project. They emphasise the importance of relational characteristics: attending to the means by which meaning can be articulated, attending to the degree of security provided, attending to the degree of freedom and independence shared, and attending to the balance of authority.⁶⁵¹ They call to educate whole child.

To summarise, concepts that are used to describe holistic education include the creation of knowledge in personal and contextual terms and educating the whole person. It also includes the understanding of seeing a person as part of a broader context of community and communities as a whole and emphasises dialogue as the method of learning.

Holistic approach in theological education

The key idea of a holistic approach, which tries to solve the problem of the fragmented nature of theological education, is to keep different polarities, including theology and education, in a creative tension, informing and influencing each other. In doing that, some guidelines, which grow out from the concept of holistic education, are important.

⁶⁴⁸ Ibid.

⁶⁴⁹ J. Mezirow, *Transformative dimensions of Adult Learning*, (San Francisco, Jossey-Bass, 1991).

⁶⁵⁰ S. Oxley, *Creative Ecumenical Education. Learning from One Another*, (Geneva, WCC Publications, 2002), p. 18.

⁶⁵¹ C. Erricker, & J. Erricker, "The Children and Worldviews project: A Narrative Pedagogy of Religious Education," in M. Grimmitt, (ed.), *Pedagogies of Religious Education*, (Great Woking: McGrimmon Publishing, 2000), p. 195.

The first guiding rule is to educate whole person, not only his/her cognitive intelligence, but also emotional intelligence,⁶⁵² spiritual sensitivity and the ability to live according to a person's commitments and mentally accepted values. The concept of wisdom embraces all these areas. Bee discusses different theories of wisdom, and concludes by saying that wisdom "reflects an understanding of 'universal truths' or basic laws and patterns. It is also knowledge that is blended with values and meaning systems; it is knowledge based on the understanding that clarity is not always possible, that unpredictability and uncertainty are part of life."⁶⁵³

Baltes and Staudinger⁶⁵⁴ support this notion, mentioning five characteristics of wisdom which include rich factual knowledge, rich procedural knowledge, life-based contextuality, relativism, and uncertainty. Merriam agrees, noting that wisdom is grounded in life's rich experience, means to be reflective, and to make sound judgements related to our daily existence.⁶⁵⁵ Sternberg and others⁶⁵⁶ add another important view, namely, that wisdom should serve the common good. Wisdom in Christian sense does not mean relativism about the central Truth of God, revealed in Bible. However, the concept carries an attitude of continuous reflection and adaptation of person's understanding, what it means to follow this God. This understanding blends person's commitment to Biblical truth and it's meaning in certain context: time and room.

In theological education, educating the whole person means that learning is much more than individual cognitive activity and that becoming a good professional in the area of theology and Christian ministry means much more than simply knowing facts. Research done in 17 European countries in 2003⁶⁵⁷ shows that the qualities and competencies expected from future professionals, in addition to basic academic skills (reading, writing, general knowledge), include several social skills: the ability to express oneself well, team-work skills, learning skills, the ability to evaluate situations and solve problems, an attitude of initiative, and organisational skills.

Speaking more specifically about theologians and ministers, we might add some other qualities such as a desire to know God, an understanding of the limitation of human possibilities and the need to trust in God's power,

⁶⁵² This idea is well established in the writings of Daniel Goleman, such as, for example, *Emotional Intelligence*, (A Bantam Book, 1995).

⁶⁵³ H. Bee, *Lifespan Development*, (2nd edition, Addison-Wesley Educational Publishers, 1998), p. 472.

⁶⁵⁴ P. B. Baltes, U. M. Staudinger, *The search for a psychology of wisdom. Current Directions in Psychological Science*, (2, 1993), pp. 75–80.

⁶⁵⁵ B. Merriam, R. S. Caffarella, *Learning in Adulthood*, (San Francisco: Jossey-Bass, 1999), p. 165.

⁶⁵⁶ Sternberg, et al., *Practical Intelligence in everyday Life*, (Cambridge University Press, 2000).

⁶⁵⁷ *Lifelong Learning: Citizen's Views* (Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2003).

knowledge of the church and broader society, the ability to see the difference between reasonable human solutions and the possibility of faith and courage to follow the latter.

We can go on adding to both lists, depending on our context and the issues found in that context. However, it is clear that if we see the educational process more broadly than obtaining information, it also changes the way teaching and learning is organised. But more than organisation, TE should effect our ways of assessing learning. David Boud writes: “Every act of assessment gives a message to students about what they should be learning and how they should go about it.”⁶⁵⁸ Do modes of assessment interact with desired outcomes or do they measure only cognitive-analytical skills?

Another important guiding rule, growing out of the concept of holistic education, is to emphasise personal meaning making and transformation, instead of merely transmitting subject knowledge to passive recipients. In some instances, theological teaching at a denominational seminary may tend to deal with ready-made answers: Scripture as an authoritative source, traditional interpretation of scripture, and curriculum designed to transmit the knowledge of earlier generations and identity-forming dogmas of a denomination, all of which are quite fixed by nature. Those these areas of knowledge may be valid, the problem with ready-made answers to important questions, is that such teaching doesn’t always result in learning;⁶⁵⁹ or in the terms of Wardekker and Miedema⁶⁶⁰: transmission does not turn to transformation. Another reason is that transmission reinforces the tension between the two parts of the concept “theological education,” sometimes even leading to the danger of indoctrination — passing on the teaching material from only one possible point of view, without leaving room for nuances and differences in understanding.

However, if the locus of learning is shifted from teacher to learner, the gap between the two polarities of the term may be shortened which could make the process of theological education much more meaningful, enjoyable and effective. The challenge is how to make the knowledge of teachers and churches available to the understanding of students?

The third idea worthy of adapting from the concept of holistic education, is the need to take seriously the interaction between the learner and his/her context. As our understanding is contextually conditioned, “rooted in a

⁶⁵⁸ D. Boyd, “Assessment and learning: contradictory or complimentary?” in P. Knight, (ed.), *Assessment for Learning in Higher Education*, (London: Kogan Page, 1995), p. 36.

⁶⁵⁹ E. Pilli, “Täiskasvanu õppimine,” (“Adult Learning”) in E. Pilli, L. Jõgi, T. Ristolainen, (eds.), *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis (Learning and Teaching in Open University)* (Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 2005), p. 71.

⁶⁶⁰ Wardekker & Miedema, (2001b), pp. 78–79.

particular location in time and space,”⁶⁶¹ there cannot be serious progress in a person’s understanding, feeling and commitment without a connection to one’s context. Jack Seymour describes the goal of theological education as twofold: forming Christian identity and responding to grace to “repair” the world.⁶⁶² Both processes need an adequate understanding of context: context of the church and context of broader world.

Taking the context into consideration becomes even more important in a post-Christian context,⁶⁶³ where Christians and their story become more and more marginal in the context of society. How can we find a “common language” with secular people in order to make communication possible? How shall we share “our narrative” which has shaped us with people who have “other forming narratives”?⁶⁶⁴

Yet knowledge of context in theological education also means taking the Church and its practices seriously. It does not mean that a theological school repeats the teachings of the Church just on a more sophisticated level. Rather, while knowing the teaching, feeling the atmosphere and being actively part of local churches, theological education is called to serve the Church as a prophetic voice, showing shortcomings and helping to find the way out of these. It is clear that without a close connection between church and seminary that this is impossible.

Addressing the three challenges of facilitating learning of the whole person, emphasising personal meaning making and transformation, and taking seriously the interaction between the learner and his/her context, might help us to gather together the fragments and solve some of the problems present in theological education.

Toward a practice of holistic theological education

How is it possible to address the challenges of holistic approach in theological education? Following are suggestions for a starting point for further discussion.

The key to these changes is hidden in the concept of dialogue. Learning is not getting to know what others already know, says Charles Handy.⁶⁶⁵ We learn on the borders, we learn when we meet the different, the unknown. True

⁶⁶¹ A. Wright, *Religion, Education and Post-modernity*, (London and New York: RoutledgeFalmer, 2004), p. 59.

⁶⁶² Seymour, “The Clue to Christian Religious Education...,” pp. 276–277.

⁶⁶³ Stuart Murray describes these phenomena more extensively in his book *Post-Christendom*, (Paternoster, 2004).

⁶⁶⁴ P. Lakeland, *Postmodernity. Christianity in a Fragmented Age*, (Minneapolis: Fortress Press, 1997), pp. 91–92.

⁶⁶⁵ C. Handy, *The Age of Unreason*, (Harvard Business School Press, 1990), p. 63.

learning happens in the meeting point⁶⁶⁶ of different people, different context, and different opinions. Dialogue can lead to deeper understanding and knowledge. To meet, we need to dialogue. Mary C. Boys borrows the term “engaged pedagogy” from M. Shawn Copeland, who believes, that an engaged pedagogy is essential “to the teaching of any subject in theology or religious studies intended to stimulate the “profound engagement of faith, mind, heart, of self-disposition, and life-orientation.”⁶⁶⁷ Dialogue is important between different levels in theological education.

For educating the whole person, it is important that learning supports interaction between different parts of a person — not only the development of the intellect, but also of emotion, commitment, spiritual sensitivity, and the ability to communicate and co-operate with others. Students cannot be forced to support certain views however correct they may be dogmatically or intellectually, until they can accept these also emotionally, by making them part of their own personal views. They need help to think things through, to find sound agreement between their thinking, feeling and doing. The learning-teaching process can develop this interaction, or dialogue, within the student.

The same attitude is important also in the dialogue between seminary and church, seminary and university, and with the whole scientific world. It is also vital between the broader Christian community, different societies and cultures: West and East, South and North, America and Europe.

As a theologian and educator from a Post-Soviet country, Estonia, I am encouraging a deeper and more meaningful dialogue between theologians and seminary teachers from different cultural backgrounds. Theologians from Central and Eastern Europe can bring into this dialogue some valuable input, as transitions and transformations which these regions have experienced recently can bring openness to and awareness of issues which may be lacking in other contexts. At the same time, colleagues from Western Europe and North America can enrich the discussion with their contributions that grow from the background of their expertise, and wider resources, which are available for them.

In the communication between seminary and Church, seminary and society, seminary and academic world, learning must be seen as more than what happens in the classroom. Interaction of students and teachers, relationships within different communities such as church, family, workplace, neighbourhood, and people from different cultures and religions, may provide rich learning material. Furthermore, if they then bring these experiences into the classroom and reflect on them theoretically, the positive influence of

⁶⁶⁶ E. Saarinen, K. Lonka, *Muutused, (Changes)* (Tartu: Fontese Kirjastus, 2004), pp. 60–61.

⁶⁶⁷ Copeland, cited in M. C. Boys, “Engaged Pedagogy. Dialogue and Critical Reflection,” in *Teaching Theology and Religion*, (2:3, 1999), p. 132.

contextualisation is multiplied. In this process a richer knowledge is created which might prove valuable for understanding the church and its mission in this world.

In order to stay open to different voices, we cannot approach others with the “this-is-the-answer” strategy of late-Christendom. We require humility, vulnerability and openness, which are characteristics of many emerging churches.⁶⁶⁸ Could this blending of formal and nonformal learning be a more desirable way of teaching and learning in theological schools? Andrew Wright believes that “the cultivation of wisdom is dependent on our acquiring the humility to learn from others.”⁶⁶⁹ This is another connecting point where “theology” might move closer to “education.”

But that is not all: in adult leaning theory (and students of theology are mostly adult learners) it is believed that every learner brings into the learning important experiences and insights.⁶⁷⁰ What is needed, then, is dialogue between so-called teachers and learners, though we should be all learners, mentors and their co-pilgrims. Sometimes this might mean it is necessary to be critical of academic knowledge and to listen to God speaking through the Holy Spirit; while at other times taking the risk to question if our traditional ways of interpreting the Bible are the only right and possible ways. This means that teachers not only listen to learners to assist the learner, but that they believe that they need dialogue with learners to learn for themselves.

The last important characteristic about dialogue in theological education is that it should never end and should be designed not only for ministers, but all people. In-service and continuous learning, which is gaining more and more importance in traditional universities, should become increasingly important in theological schools. In settings where the only unchanging thing is change itself, nobody is allowed to stop learning, especially not the ministers of Gospel.

However, it is not enough when only pastors and leaders learn. Charles Foster calls the pre-modern pattern of an educated clergy and uneducated laity unconscious conspiracy. He describes this conspiracy as a way of withholding from laity the methods and skills to interpret the scriptures and to engage in theological reflection, so that they won't be capable opening their deepest questions and illuminating their most hidden doubts.⁶⁷¹

Lakeland refers to several Christian communities that are rethinking the lay/ordained distinction.⁶⁷² Nigel Wright adds that we should not link ministry with ordination — he is suspicious about the whole concept of ordination — but

⁶⁶⁸ Murray, p. 256.

⁶⁶⁹ Wright, p. 61.

⁶⁷⁰ M. Knowles, *The modern practice of adult education*, (Chicago: Association Press, 1980).

⁶⁷¹ C.R. Foster, *Educating Congregations*, (Nashville: Abingdon Press, 1994), p. 26.

⁶⁷² Lakeland, p. 107.

to help them find their place according to their gifts and callings.⁶⁷³ Yet, to be effective in their ministry, all Christians, however gifted, need to engage in theological reflection about what they do.

One possible method

A teaching approach that has become important in both traditional and new universities is Problem-based learning (PBL). It is an approach designed to connect theory with real life experiences, or in the language of this writing — to encourage dialogue between reality and theory about it. It starts with describing a certain problem, goes through intuitively naming possible reasons for and solutions to this problem by brainstorming. Then students are sent to the library to look for possible solutions, which will be summarised after some weeks in the classroom.⁶⁷⁴

PBL is a helpful way to overcome the fragmentation of disciplines in curriculum. The question of how to integrate subject areas is ever-present in formally organised learning. Often the specialization of teachers to narrow subjects areas creates obstacles to learning which could be overcome by a closer connection with the church and society and by finding and verbalizing central problems for PBL exercises.

PBL can also incorporate the spiritual dimension; especially when we have to face hard and complicated problems that require the search for divine help.

To sum up, William Dryness' understanding of a "Good Theological School" is helpful. He calls attention to heritage, to context, to professional and spiritual development in the context of collaborative learning.⁶⁷⁵ To incorporate these elements, the educational philosophy and practice of theological education has to change toward a more holistic, dialoguing approach. In this approach it might be possible to overcome the discrepancy in the term theological education, showing that theological education can well be both theological and educational.

Bibliography:

- Baltes, P. B., U. M. Staudinger. *The search for a psychology of wisdom. Current Directions in Psychological Science*, (2, 1993).
- Bee, H. *Lifespan Development, 2nd Edition*, Addison-Wesley: Educational Publishers, 1998.
- Boyd, D. "Assessment and learning: contradictory or complimentary?" in Knight, P. (ed.), *Assessment for Learning in Higher Education*, London: Kogan Page, 1995.

⁶⁷³ N. G. Wright, *New Baptists, New Agenda*, (Carlisle, UK: Paternoster Press, 2002), p.115.

⁶⁷⁴ PBL can vary to some degree in different context, this described way is in use in Maastricht University and in Harvard University, on side with many others.

⁶⁷⁵ W. Dyrness, "The Church, the University and Culture: Can Theology Find its Way? An American perspective," in M. Brinkman, et al., (eds.), *Theology between Church, University and Society*, (Assen: Royal van Gorcum, 2003), p. 54.

- Boys, M. C. "Engaged Pedagogy. Dialogue and Critical Reflection," in *Teaching Theology and Religion*, (2:3, 1999).
- Van der Brom, L. J. "The Church, the University and Culture: Can Theology Find its Way? An American Perspective," in Brinkman, M., N. Schreurs, , H. Vroom, & C. Wethmar, (eds.), *Theology between Church, University and Society*, Assen: Royal van Gorcum, 2003.
- Erricker, C. & J. Erricker. "The Children and Worldviews project: A Narrative Pedagogy of Religious Education," in Grimmitt, M. (ed.), *Pedagogies of Religious Education*, Great Wakering: McGrimmon Publishing, 2000.
- Erricker, C. & J. Erricker. *Meditation in Schools*, London: Continuum, 2001.
- Erricker, C. "Shall We Dance? Authority, representation and Voice: The Place of Spirituality in Religious Education," in *Religious Education*, (96, 1, 2001).
- Handy, C. *The Age of Unreason*, Harvard Business School Press, 1990.
- Hirst, P. "Christian Education: a contradiction in terms?" in J. Astley, L. Francis, (eds.), *Critical Perspectives on Christian Education*, Leominster: Gracewing, 1994.
- Forbes, S. H. *Holistic Education. An Analysis of Its Ideas and Nature*, Brandon: Foundation for Educational Renewal, 2003.
- Foster, C. R. *Educating Congregations*, Nashville: Abingdon Press, 1994.
- Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Seabury, 1970.
- Goleman, D. *Emotional Intelligence*, A Bantam Book, 1995.
- Knowles, M. *The modern practice of adult education*, Chicago: Association Press, 1980.
- Lakeland, P. *Postmodernity. Christianity in a Fragmented Age*, Minneapolis: Fortress Press, 1997.
- Lifelong Learning: Citizen's Views*, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2003.
- Little, S. "Randolph Crump Miller: Theologian-educator," in *Religious Education*, (73, 1978).
- Merriam, S. B. & R. S. Caffarella. *Learning in Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Mezirov, J. *Transformative dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Miller, R. *Caring for New Life. Essays on Holistic Education*, Brandon: Foundation for Educational Renewal, 2000.
- Murray, S. *Post-Christendom*, Paternoster, 2004.
- Oxley, S. *Creative Ecumenical Education. Learning from One Another*, Geneva: WCC Publications, 2002.
- Pilli, E. "Täiskasvanu õppimine," in Pilli, E., L. Jõgi, & T. Ristolainen, (eds.), *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*, Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 2005.
- Saarinen, E. & K. Lonka. *Muutused*, Tartu: Fontese Kirjastus, 2004.
- Schreiner, P. *Towards a holistic perspective in education — Challenges for Religious Education. Paper presented on ISREV XIV conference in Villanova Univerity*, (July, 2004).
- Seymour, J. L. "The Clue to Christian Religious Education: Uniting Theology and Education, 1950 to the present," in *Religious Education*, (99:3, 2004).
- Sternberg, R., G. B. Firsythe, J. Hedlund, J. A. Horvath, R. K. Wagner, W. M. Williams, S. A. Snook, & E. L. Grigorenko. *Practical Intelligence in everyday Life*, Cambridge University Press, 2000.

- Sutcliffe, J. "Holistic Education in a Biblical Perspective," in Schreiner, P. E. Banev, S. Oxley, (eds.), *Holistic Education Resource Book*, Münster: Waxmann, 2005.
- Wardekker, W. & S. Miedema. "Religious Identity Formation between Participation and Distantiation," in Heimbrock, H. G., C. T. Sceilke, P. Schreiner, (eds.), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Muenster: LIT, 2001a.
- Wardekker, W. L. & S. Miedema. "Identity, Cultural Change, and religious Education," in *British Journal of Religious Education*, (23:2, 2001b).
- Wright, A. *Religion, Education and Post-modernity*, London and New York: RoutledgeFalmer, 2004.
- Wright, N. G. *New Baptists, New Agenda*, Carlisle, UK: Paternoster Press, 2002.

IV Terviklik elukestva õppe kontseptsioon

Sissejuhatus

Käesoleva uurimuse esimesed kaks peatükki kaardistasid üldisemat laadi paradigmaatilisi muutusi ja nende mõju Eestis. Selle põhjal sõnastati viis väljakutset terviklikule elukestva õppe kontseptsioonile: relevantne usuline osaduskond ja personaalne tähendusloomine; avatud trinitaarne ja osaduskondlik kristlik õpetus; terviklik lähenemine inimese elule; dialoogi edendamine ja arengu toetamine küpsuse suunas. Kolmandas peatükis leiduvad artiklid püüdsid leida vastust neile väljakutsetele ja neid põhjalikumalt analüüsida. Kontseptsiooni eesmärgiks on artiklites esitatu kokku võtta süstemaatiliseks tervikuks. Seda tehakse järgmiste alateemade abil:

1. Haridusfilosoofiline alus.
2. Õppimine ja selle eesmärk.
3. Õppija ja õpetaja.
4. Õppeprotsessi sisu ja vorm.

Brian McLaren kirjutab: “Kui ma olin ülikooli õppejõud, hämmastas mind, kui pealiskaudseid vastuseid kristlased tihti annavad sügavatele ja tõsistele küsimustele. Sellest alates olen ma tahtnud aidata kristlasi jõuda sügavama ja läbimõelduma usu juurde ja toetada otsijaid, et nad leiaksid häid vastuseid oma küsimustele ja jõuaksid ausa, dünaamilise ja kasvava usuni.”⁶⁷⁶ Siin esitatud kontseptsiooni suunitlust võib kirjeldada samamoodi: aidata kristlastel kasvada oma usus ja neil, kes kristlusele lähenevad, leida elav ja sisukas kristlik usk. Samal ajal pole kontseptsioon midagi lõplikku ja viimistletut — see on vaid lähteraamistik edasiliikumiseks, alus edasi mõtlemiseks, küsimuseasetus dialoogis osalemiseks.

4.1. Haridusfilosoofiline alus

Käesolev eluaegse õppe kontseptsioon toetub holistlikule haridusparadigmale,⁶⁷⁷ mis on lähedalt seotud transformatiivse õppimise teooriaga. Postmodernses mõtteviisis, kus universaalne maailma mõistmise viis liigub kohalike ja seetõttu üksteisest varieeruvate maailmamõistmise viiside suunas, muutub

⁶⁷⁶ McLaren, Campolo, 219

⁶⁷⁷ Vaata pikemat holistliku haridusparadigma iseloomustust alajaotuses 1.3. ja artiklist “Toward a Holistic View of Theological Education”, alajaotusest “Holistic approach of Education”.

terviklikkuse ja integratiivsuse printsiip üha olulisemaks.⁶⁷⁸ Lisaks on terviklik lähenemine iseloomulik eluaegse õppimise kontseptsioonile — selles ei tõmmata piiri formaalse ja mitteformaalse, klassiruumis ja igapäevases elus toimuva õppimise vahele.

Holistliku õppimisparadigma kesksed seisukohad võib kokku võtta järgmiselt.⁶⁷⁹ Kõigepealt, inimest vaadeldakse tervikuna, mitte osade summana. Nigel Wright nimetab üheks teoloogiliseks “valedualismiks” arusaama, et “hinge tuleb kehast päästa”. Selle asemel, usub ta, peame keskenduma kogu inimese — tema keha, hinge ja vaimu päästmisele.⁶⁸⁰ Sellel valedualismil on otsesed mõjutused koguduse missiooni mõistmisele ja kristlaste argielule. Selle asemel pakub Wright välja holistliku misjonikäsitluse, milles on kesksel kohal Kristuse eeskujud, kes tuli otsima ja taastama kõike, mis on kadunud — nii inimesi, kultuure kui looduskosmos. ⁶⁸¹ Kristlaste põhimõttelise teistsugususe rõhutamise ja eristumise idealiseerimise asemel püüdleb holistlik lähenemine kaasahaaravuse, tähenduslikult teeniva elu ja erinevate elukontekstide sidususe suunas.⁶⁸² Groome kirjutab: “Kristlik usk peab haarama kogu inimese elu ja olema nähtav kõiges, mida kristlased teevad.”⁶⁸³ Ka EKNKLU vastajad ilmutasid tähelepanuväärselt suurt huvi kristlike printsiipide rakendamise vastu igapäevases elus.

Teine holistlikku haridusparadigmat iseloomustav joon on, et ei usuta teadmiste ülekandesse, vaid personaalsesse tähendusloomisesse.⁶⁸⁴ Personaalne tähendusloomine pole aga sugugi individuaalne, vaid mõjutatud inimese elukontekstist ⁶⁸⁵ ja suhetest. Need, kellega suheldakse ja elu jagatakse, kujundavad oluliselt inimeste maailmapilti ja õppimiskogemust. Kristlaste omavaheline tihe suhtlemine aitab kinnistada kristlikku identiteeti ja kuulumistunnet. Samal ajal

⁶⁷⁸ Sellest on pikemalt juttu artiklis “Challenges of Postmodernity to Religious Education”, alajaotuses “The three key concepts of postmodernity and Religious Education”.

⁶⁷⁹ Nende seisukohtade lahtikirjutus ja tähendus teoloogilisele haridusele on kirjas artiklis “Toward a Holistic view of Theological Education”, alajaotuses “Holistic approach in theological education”.

⁶⁸⁰ Wright, N, 29–30

⁶⁸¹ Wright, N, 31

⁶⁸² Vaata selleletemalist arutelu artiklis “Church and Adult Education: a Postmodern perspective”, eriti alajaotust “Step three: Community-oriented approach”.

⁶⁸³ Groome, 7

⁶⁸⁴ Personaalse tähendusloomise ja selle juurde kuuluva kriitilise lähenemise arendamist põhjendatakse ka artikli “Longing for a Better World: Toward a Critical Approach of Adult Christian Education” sissejuhatuses.

⁶⁸⁵ Nendest on pikemalt juttu töö 1. peatükis ja artiklites “Challenges of Postmodernity to Religious Education”, alajaotuses “The contextual nature of meaning-making” ning “Church and Adult Education: a Postmodern Perspective” alajaotuses “Describing the context”.

võib selle varjuküljeks saada võimetus mõjutada laiemat ühiskonda, sest tähendusrikkaid suhteid ja dialoogi kirikusse mittekuuluvate inimestega on vähe.

Kolmas holistliku lähenemise tunnusjoon on, et teadmist käsitletakse mitte- lõplikuna. Saladusel on ruumi, ratsionaalse kõrval väärtustatakse intuiitivset ja emotsionaalset, sümbolid kannavad sügavat tähendust. McLareni sõnadega väljendades peaks postajastu teoloogia sarnaselt kunstile ja teadusele jätkama lõppematut uurimist ja igavest otsingut tõe, headuse ja Jumala ilu järele, nähes seda seostatult meie universumiga ja kõigega, mis sellesse kuulub.⁶⁸⁶ Üleskutse avatusele ja jätkuvalle õppimisele sobib hästi kokku eluaegse õppe mõtteviisiga. Erinevate formaalsete õppekogemuste esmaseks eesmärgiks pole niivõrd teadmiste edastamine, kuivõrd õppimisoskuste ja -hoiakute loomine. See on oluline nii kogoduslikus õppes, kooli religiooniõpetuses kui ka teoloogilises kõrghariduses. Üheks määravaks eelduseks õppimise pidevale jätkumisele on oskus küsimusi küsida.⁶⁸⁷ See omakorda eeldab epistemoloogilist alandlikkust ja avatust teistsugustele arusaamadele.⁶⁸⁸ Eesti protestantlike koguduste seas läbi viidud uurimise tulemused viitavad sellele, et kirikute liikmetel on siin arenguruumi: hoiak, et mul on õigus ja ma parem ei suhtle nendega, kes samamoodi ei arva, pole just parim algus dialoogile ja ühisele õppimisele. Kokkuvõttes võib holistlikku haridusparadigmat iseloomustada tervikliku inimesekäsitluse, personaalse ja kontekstuaalse tähendusloomise ja mittelõpliku teadmisese suhtumise abil.

4.2. Õppimine ja selle eesmärk

Järgnevas alajaotuses vaadeldakse nii õppimist kui selle eesmärki. Õppimise eesmärgi kaudu on õppimiskäsitlust kergem teistest eristada. Õppimine on terviklikus eluaegses õppes keskne märksõna.⁶⁸⁹ Selle juures tuleb arvestada vähemalt kolme asjaoluga: õppimise toimumiseks on vaja liikumapanevat jõudu, mis tavaliselt väljendub tajutud vastuoluna sisemise maailma ja väliskeskkonna vahel; õppimise käigus struktureeruvad ümber ajurakkude vahelised seosed; õppimine mõjutab inimese mõistmise kõrval ka tegutsemist. Õppimine võib toimuda erinevatel tasanditel ja olla inimese jaoks erineva kaaluga.⁶⁹⁰ Holistlik õppimiskäsitlus on tihedalt seotud transformatiivse õppimisega. War-

⁶⁸⁶ McLaren: 2001, 67

⁶⁸⁷ Sellest on pikemalt juttu teise peatüki alateemas "Suhtumine õppimisse".

⁶⁸⁸ Fowler: 1996, 175, 65

⁶⁸⁹ Õppimisest on põhjalikult juttu artiklis "Täiskasvanu õppimine", eriti esimeses alajaotuses.

⁶⁹⁰ Loe põhjalikumat kirjeldust kontseptuaalsest muutusest artiklist "Supporting Christian Lifelong Learning: Defining the Goal and Overcoming the Barriers", alajaotusest "Learning and the conceptual change" või artiklist "Täiskasvanu õppimine", alajaotusest "Õppimine toimub mitmel viisil".

dekker ja Miedema tõlgendavad transformatiivset õppimist kui õppijate kasvavat võimet või kompetentsust osaleda kultuuriliselt struktureeritud praktikates.⁶⁹¹ Selle võime kujunemise oluliseks eelduseks on kriitiline mõtlemine ja tegevuse refleksioon ning valmidus olla dialoogis.⁶⁹² Valmisoleku loomine ja arendamine suheteks erinevate keskkondade, inimeste ja praktikatega aitab kaasa transformatiivsetele tegevustele nii üksikisikute kui ka erinevate gruppide elus.⁶⁹³

Tervikliku elukestva õppimise eesmärgi võib kokku võtta kahe läbipõimunud suunaga: üksikinimese ja kristlike osaduskondade küpsus. Küpsusel⁶⁹⁴ on mitmeid erinevaid definitsioone ja tõlgendusi. Käesolevas kontseptsioonis käsitletakse küpsust terviklikust ja transtsendentset tunnistavast inimesekäsitlusest lähtuvalt, milles kehaline ja hingeline, profaanne ja religioosne ning individuaalne ja sotsiaalne on läbi põimunud ja üksteist toetavad.⁶⁹⁵ Küpsust määratledes toetutakse käesolevas töös nii sekulaarse iseloomuga psühholoogilistele arusaamadele ja James Fowleri usulise arengu teooriale. Käsitlus üksikinimeste küpsusest, mis seostub lähedalt tarkuse kontseptsiooniga, kirjeldab seda kui eluaegset protsessi. Küpsust võib kokku võtta järgmistesse märksõnadesse: enesetundmine, mis on kombineeritud inimestevahelise sõltuvuse ja seoste tajumisega; keerukuse ja suhtelisuse tunnetus, millele vaatamata on inimene selgelt pühendunud ja valinud väärtushinnangud; kontekstuaalne tundlikkus ja võime eluga toime tulla ning valmidus kanda hoolt teiste eest.

Üksikindiiviidi puhul kasutatud küpsuse kontseptsiooni võib laiendada ka usulistele osaduskondadele, pidades silmas, et küpsus ei tähenda kohalejõudmist, vaid teel olemist. Nii näiteks on teoloogiline refleksioon ja sellest tulenev enesetundmine usulise liikumise küpsuse tunnuseks. MacIntyre traditsiooni-käsitlust,⁶⁹⁶ mida ta tõlgendab kui konteksti narratiivide loomiseks ja inimekäitumise mõistmiseks, võib kasutada ka usulise osaduskonna kirjeldamisel. Selge identiteet ei tähenda samaks jäämist, ei üksikinimeste ega koguduste tasandil. Osmer ja Schwitzer peavad üheks postmodernse kultuurimiljöö tunnuseks üksikinimese identiteedi korduvat konstrueerimist, protsessi, mis on

⁶⁹¹ Wardekker, Miedema, 2001a, 27. Vaata ka Mezirowi transformatiivse õppimise definitsiooni artiklitest "Longing for a Better World: Toward a Critical Approach of Adult Christian Education", alajaotusest "Critical Approach of Religious Education".

⁶⁹² Kriitilise hariduskäsitluse rollist on pikemalt juttu artiklis "Longing for a Better World: Toward a Critical Approach of Adult Christian Education".

⁶⁹³ Koguduse vajadust kriitilise refleksiooni järele kirjeldatakse artiklis "Longing for a Better World: Toward a Critical Approach of Adult Christian Education", eriti alajaotuses "The Critical Approach in Christian Adult Education".

⁶⁹⁴ Inglise keeles "maturity".

⁶⁹⁵ Pikemat arutelu erinevatest vaadetest küpsusele ja selle määratlusele vaata artiklist "Supporting Christian Lifelong Learning: Defining the Goal and Overcoming the Barriers", alajaotusest "What is Christian maturity?".

⁶⁹⁶ Vaata selleteemalist pikemat arutelu artiklist "Challenges of Postmodernity to Religious Education", alajaotuses "Paradigmatic framework: the characteristics of the milieu of postmodernity".

jätkuv protsess.⁶⁹⁷ Samamoodi pole ka ükski traditsioon lõplikult defineeritud. Tilley sõnadega: "...traditsioon pole kaalukas objekt, täidetud minevikuga, mida antakse muutumatul kujul edasi ühelt põlvkonnalt teisele."⁶⁹⁸ Boeve näitab kujundlikult, et kui traditsiooni on käsitletud kui rasket kullakamakat, võib sellest saada koorem.⁶⁹⁹ Seepärast teeb ta ettepaneku asendada kristlikust traditsioonist "suure narratiivina" kõnelemine selle käsitlemisega "avatud narratiivina".⁷⁰⁰ Boeve usub, et avatud traditsioonist võib saada kompass, mis erinevates kontekstides aitab leida õiget suunda.⁷⁰¹

Nii nagu inimene õppimise kaudu areneb, nii teevad seda ka traditsioonid. Alasdair MacIntyre⁷⁰² on arutlenud traditsiooni ja selle arengu teemadel. Tema üheks püüdluseks on leida lahendust relativismi probleemile, mida avatus paratamatult kaasa toob. Otsides tasakaalu tõe kestvuse ja selle tõlgenduse arengute vahel jõuab ta järeldusele, et tõe on ajatu, kuid meie uskumused ja hinnangud selle kohta ehk tõe interpretatsioonid, on mõjutatud kontekstist, milles me seda tõe tõlgendame. MacIntyre kirjeldab erinevaid traditsiooni arengu vorme järkjärgulisest uskumuste transformatsioonist kuni epistemooloogilise kriisini, kus varasemad tõlgenduse ja arutluse viisid enam ei tööta.⁷⁰³

Mida kiiremini muutub kontekst, seda rohkem tuleb näha vaeva tõe interpreteerimisega. Käesoleva töö kaks esimest peatükki kinnitavad seda vajadust: vaatamata post-sekulaarsele vaimse huvi kasvamisele otsitakse sellele harva vastust kirikust; noorem põlvkond on kiriku suhtes veel skeptilisem kui vanem; suur hulk inimesi rõhutab kiriku vajadust muutuda avatumaks ja uueneda. Kolmandas peatükis leiduv tekst "EKB Liidu haridustöö evangeliseerimise ja eluaegse õppimise dünaamikas" pakub näite ühe kogodusliku liikumise arengust õppimise kaudu, selle minevikust, olevikust ja tulevikust, püsivatest identiteeti kujundavatest märksõnadest ja interpreteerimisviiside muutmisest.⁷⁰⁴

Avatus ei tähenda identiteedi kaotust või lahustumist. Tilley kirjutab katoliku traditsiooni kohta, et selles on tajutud mõnede traditsiooni osade kesksemat rolli teistega võrreldes.⁷⁰⁵ Tunnustatud evangeelsed teoloogid Grenz⁷⁰⁶ ja Franke väljendavad avatuse ja õpetusliku tuuma vahelist suhet teoloogilise traditsiooni enesemõistmise püüde kaudu järgmiselt: "Kristlik teoloogia on jätkuv, sekun-

⁶⁹⁷ Osmer, Schweitzer, 32

⁶⁹⁸ Tilley: 2001, 25

⁶⁹⁹ Boeve, 183

⁷⁰⁰ Boeve, 8

⁷⁰¹ Boeve, 183

⁷⁰² MacIntyre: 1988, 335–364

⁷⁰³ MacIntyre, *ibid*, 362

⁷⁰⁴ Vaata artiklit kolmandast peatükist.

⁷⁰⁵ Tilley: 2001, 32

⁷⁰⁶ Stanley Grenz (1950–2005) peetakse üheks mõjukaimaks evangeelse teoloogia ja postmodernse ajastu dialoogi arendajaks. Täpsemalt on Grenzi eluloo ja panuse kohta kirjutanud Warner.

daarne ja kontekstuaalne distsipliin, mis tegeleb kristliku osaduskonna usu, elu ja praktikate kriitilise ja konstruktiivse refleksiooniga. Selle ülesandeks on sõnastada piibellikult normeeritud, ajalooliselt informeeritud ja kultuuriliselt relevantseid kristliku usu-mosaiigi mudeleid, eesmärgiga aidata Kristuse järgijate osaduskonda nende kutsumuses elada Jumala rahvana konkreetsetes sotsiaalajaloolistes kontekstis, millesse neid on paigutatud.”⁷⁰⁷ Lisaks sellele, et Grenz ja Franke sõnastavad piibelliku normeeringu kui kristliku osaduskonna tuumväärtuse,⁷⁰⁸ sisaldub selles lähenemises ka primaarse iseloomuga usulise osaduskonna ja seda teeniva teoloogia eesmärk ja põhjendus: elada Jumala rahvana konkreetsetes kontekstis.

Küpsus ei piirdu vaid areneva enesemõistmisega, kontekstuaalsuse tajumise ja kindlate pühendumistega. Moltmanni sõnu kasutades ei iseloomusta teolooge üksnes soov luua kristliku traditsiooni raames teistsugust maailma-, ajaloo- ja inimloomuse tõlgendamise viisi. Pigem on eesmärgiks nende transformeerimine.⁷⁰⁹ Kui võtta Murray üleskutset kõikide kristlaste teoloogiks-olemisest tõsiselt, siis ei puuduta see üleskutse sugugi mitte ainult kitsast vaimulike ja õpetlaste gruppi. Lakeland usub, et “vabastava stiiliga usuliste osaduskondade ustav sotsiaalsus peegeldab parimat osa postmodernsest mõtlemisest ja esitab väljekutse halvimalle.”⁷¹⁰ “Ustav sotsiaalsus” tähendab Lakelandi jaoks, et individuaalne spiritualiteet on sama oluline kui sotsiaalne tegevus ja et usuliste osaduskondade liikmed on “kohal” üksteise ja ühiskonna jaoks.⁷¹¹

Nii võib küpsete inimeste ja usuliste osaduskondade iseloomulikuks tunnuseks pidada seda, et nad osutavad hoolt kogu inimesele, nii tema hinge kui ihule, vaimulikule kui profaansele. Suur hulk kirikule suunatud ootusi AUK järgi olid seotud praktilise abi ja hingelise toega, kõrvuti ootustega kiriku kuulutustegevuse suhtes. Postkristlik ja postkonfessionaalne ühiskond ootab märke kiriku terviklikust hoolest,⁷¹² samal ajal kui koguduste liikmete seas läbi viidud uurimusest selgus, et koguduste rolli täitmisel ühiskonnas peetakse oluliseks eelkõige õpetuslikku ja eetilist poolt ning eelistatakse nn “turvaliste” abivajajate aitamist. Samal ajal nõustuvad vastanud kristlased, et nad tahaksid teha rohkem teiste inimeste heaks, ja kuna suur osa neist saab oma andeid juba kogudustes kasutada, võib loota, et nad on valmis ennast panustama ka laiemas

⁷⁰⁷ Grenz, Franke, 16

⁷⁰⁸ Vaata tuumväärtuste kohta ka artiklist “Longing for a Better World: Toward a Critical Approach of Adult Christian Education.”, alateemast “Reflective analysis of ways of thinking and acting”.

⁷⁰⁹ Moltmann, 84

⁷¹⁰ Lakeland, 63

⁷¹¹ Lakeland, *ibid*

⁷¹² Vaata sellekohast teemaarendust artiklist “EKB Liidu haridustöö evangeliseerimise ja eluaegse õppimise dünaamikas”, alateemast “Proaktiivsus ja kestav õppimine”.

ühiskonnas.⁷¹³ Selles situatsioonis võib kirik ise motiveerida oma liikmeid leidma tasakaalu kuulutuse erinevate osade terviklikuks kooshoidmiseks.

Nagu eelnevast näha, on küpsuse-kontseptsiooni oluliseks aspektiks suhted: erinevate inimestega, kontekstidega. Rääkides küpsusest kristlaste ja usuliste osaduskondade elus, lisandub sellele suhe Jumalaga. Aga Jumalaga on nagu tõega — seda inimõistuse haaramisvõimest lõpmatuid kordi suuremat reaalsust on võimalik erinevalt tõlgendada. Inimeste jumalamõistmine ja usk on samamoodi kontekstist mõjutatud ja suhetele toetuv kui kogu muu mõistmine.⁷¹⁴ Seetõttu on ajaloos ikka ja jälle olnud hetki, kus armastust ja rahu väärtustava kristluse esindajad on ilmutanud vägivalda.⁷¹⁵ Eesti postkristlikku meelelaadi ja negatiivset suhtumist kirikusse toidab jätkuvalt ristisõdade verine laik meie ajaloolehekülgedel, ameeriklased meenutavad rünnakuid abordikliinikute vastu, kogu maailm teab Põhja-Iirimaa sündmustest. Ristiusu ajastust leidub teisigi näiteid erinevat liiki vägivaldailmingutest. Üheks viisiks seda vastuolu seletada on mittetervikliku inimesekäsitlemise abil, mille juurtelt võib tihti leida ka hinge ja keha dualismi.⁷¹⁶ See dualism võib viia mõtteviisini, et hinge päästmiseks võib ohverdada keha. Teine põhjus võib leiduda püüdluses Jumalale meeldida ja mitte hoolida inimestest. Vahest mitte asjatult pole Uues Testamendis antud armastuse kaksikkäsk Jumala ja ligimese armastamiseks. Selline avatud ja arenev küpsus, mis hoiab koherentses tervikus koos erinevaid suhteid Jumala ja inimestega, peakski olema nii üksikisikute ja koguduste õppimise eesmärgiks.

4.3. Õppija ja õpetaja

Eluaegse õppe kontseptsioonis pole õpetaja ega õpetamise roll kuigi suur, pigem keskendutakse õppijale ja õppimisele. Õpetaja pole siiski päriselt kadunud — ta on kohal mentori ja õppimiskeskonna loojana, dialoogi tekitajana, õppimise eeskujuna ja kaasõppijana. Õpetaja aitab kaasõppijal ületada õppimise teele kerkinud takistused, inspireerib ja esitab küsimusi. Võib-olla on ta ka inimeseks, kes aitab üle elu kriisiaegadest ja teab, et kahtluste ja küsimuste kaudu võib jõuda lähemale selgusele ja pühendumisele.

⁷¹³ Koguduse rollist laiemas ühiskonnas on pikemalt juttu artiklis “Kohtumine “teisega” kui õppimiskogemus”, alajaotuses “Kogudus ja teistsugusus” ning artiklis “Church and Adult Education: a Postmodern Perspective”, alajaotustes “Three steps: learning as transformation” ja “Step three: Community-oriented approach”.

⁷¹⁴ Fowler: 1981, 18

⁷¹⁵ Juergensmeyer, 19

⁷¹⁶ Wright, N, 29–30

Tervikliku eluaegse õppimise põhifookus on õppijal. Selleks, et õppimine toimuks, vajab õppija teatud isiksuseomadusi ja hoiakuid.⁷¹⁷ Vahel põrkub õppimisprotsess takistustele, mis pärsivad õppimist ja vajavad ületamist.⁷¹⁸ Kuid õppimine pole individuaalne tegevus — õppija õpib erinevates gruppides ja elukeskkondades osalemise kaudu. Nii on individuaalse ja kogudusliku õppimise vahel tugev seos — üks toetab teist.

Õpetamine otsesemalt ja õppimiskeskonna loomine kaudsemalt peavad vastama õppija arenguastmele,⁷¹⁹ huvidele ja vajadustele.⁷²⁰ Kuna usuline kirjaoskus ühiskonnas on vähenenud, vajavad kristlusele lähenejad tihti sissejuhatust “ainesse”. Selles “keeke õppimise” protsessis on oluline, et õppimine ei jääks üksnes kognitiivseks tegevuseks, vaid pakuks erinevaid õppimisviise, kaasa arvatud osalemist erinevates koguduslikes praktikates. Neid inimesi, kes on küll omandanud usulised kontseptsioonid, kuid pole neid enese jaoks kriitiliselt läbi mõelnud, on vaja aidata jõuda turvalisest meie-identiteedist isikliku usulise identiteedini.⁷²¹ Kuid see pole veel arengu ja küpsuse eesmärk, liiatigi kuna mitmed inimesed kaotavad selles astmes seose kristliku osaduskonnaga — korra tundub, et saab läbi ka ilma teisteta. Fowler⁷²² võrdleb teistele-suunatud, konformset ja kuulumist väärtustavat usulise arengu kolmandat astet eel-modernse mõtteviisiga,⁷²³ kus autoriteet asub inimesest väljaspool. Neljandat, individuaativ-refleksiivset astet seob ta modernse, ratsionaalsust ja individualismi rõhutavat mõtteviisiga, kus autoriteet on liikunud inimesesse endasse.

⁷¹⁷ Loe pikemalt artiklist “Täiskasvanu õppimine”, alajaotusest “Õppimiseks vajalikud isiksuseomadused ja hoiakud”.

⁷¹⁸ Õppimistakistustest eluaegses õppes on pikemalt juttu artiklis “Supporting Christian Lifelong Learning: Defining the Goal and Overcoming the Barriers”, alajaotuses “Barriers of learning”; ja nende ületamisest artiklis “Täiskasvanu õppimine”, alajaotuses “Kuidas kõrvaldada õppimistakistusi”.

⁷¹⁹ Vaata kirjeldust erinevatest arenguteooriatest artiklist “Kohtumine teisega kui õppimiskogemus”, alajaotusest “Üksikisiku kohtumine teistsugusega”.

⁷²⁰ Loe erinevate õpetamisviiside rollist erinevas arenguastmes olevate inimeste juures artiklist “Church and Adult Education: a Postmodern Perspective”, alajaotusest “Three steps: learning as transformation”.

⁷²¹ Vaata kahe transformatsiooni — kristlaseks saamise ja iseseisva usu leidmise pikemat selgitust artiklist “Church and Adult Education: a Postmodern Perspective”, alajaotuse alt “Step Two: Learner-centered approach”. Isikliku usu leidmise raskustest ja takistustest on juttu artiklis “Supporting Christian Lifelong Learning: Defining the Goal and Overcoming the Barriers”, alajaotuses “Barriers of learning”, alateemas “Psychological barriers”.

⁷²² Fowler: 1996, 164–178

⁷²³ Vaata erinevate ajastute ja nende mõtteviisi kirjeldust artiklist “Challenges of Postmodernity to Religious Education”, alajaotusest “Paradigmatic Framework: the characteristics of the milieu of postmodernity”.

Oma usulise arengu teooria viiendat, konjugatiivse usu astet, seostab Fowler valgustusaja mõjudest distantseeruva postmodernse lähenemisega.⁷²⁴ Fowleri järgi tajuvad sellel astmel olevad inimesed, et ei ole olemas “alasti” fakte, tõdesid või sündmusi, vaid igasugune teadmine sisaldab interpretatsiooni. Kuna tõlgendused on erinevad, vahel lausa paradoksaalsed, peavad inimesed õppima neid koos hoidma ja koordineerima.⁷²⁵ Sellega kaasneb multidimensioonilisuse tunnustamine, milles sümbolitel ja rituaalidel on oma osa. Erinevaid vaateviise tunnustavad inimesed on tavaliselt avatud ka teistsugusele,⁷²⁶ isegi kui see “teistsugune” tähendab inimest väljaspool omaenda usulist osaduskonda või teisest religioosest narratiivist. See teistsugune⁷²⁷ esitab väljakutse väljakujunenud enesemõistmisele ja annab võimaluse leida uusi lähenemisnurki ja horisonte.⁷²⁸ Kuid see dialoogilisus teistsugusega eeldab kriitilist lähenemist, nii teiste kui iseenda arusaamade suhtes, mille juurde kuulub ka tajumine, et keegi ei suuda kunagi täielikult reaalsust haarata.⁷²⁹ Seepärast on vaja erinevaid tõlgendusi ja dialoogi, sest see aitab meid jõuda tõe lähemale.

Kokkuvõtteks võib öelda, et postkristlikus ja postmodernses mitmedimensioonilises maailmas pole terviklik usk ja tähendusrikas teenimine võimalikud ilma omadusteta, mis kajastuvad Fowleri viiendas, konjugatiivse usu astmes.⁷³⁰ Klappeneckeri hinnangul ei tähenda uss kasvamine mitte ainult küpsuse lisandumist, vaid ka “süütuse”, “muretuse” ja “lihtsuse” kadumist.⁷³¹ Osalemine tähendab vastutuse jagamist, enam pole võimalik probleemist väljapool seistes nõu anda. Õppimiskogemus tähendab sageli ka probleemist osasaamist, koguni vigade tegemist. Selles valguses on seletatav kristlaste püüd hoiduda suhtlemast “teistsugustega.” Piisab, kui heita pilk uurimistulemuste⁷³² sellele osale, kus küsiti, milliseid probleemseid grupe peaks kirik piiratud ressursside tingimustes aitama. Arvulised andmed näitavad, et püütakse vältida neid, kes kuidagi elumõistmist ja hingerahu oma probleemidega häirida võivad. Samast uurimusest ilmneb kristlaste eelistus suhelda põhiliselt oma koguduse inimestega. Pikemas perspektiivis tähendab see õppimis- ja arenguvõimaluste piiramist ja võimaluste vähendamist tähendusrikkalt ühiskonnas kaasa teenida. Õpetaja võib olla siin õppimistakistuste kõrvaldajaks ja õppija edasijätkajaks.

⁷²⁴ Fowler: 1996, 174

⁷²⁵ Fowler, *ibid*, 175

⁷²⁶ Fowler, *ibid*, 65

⁷²⁷ Vaata pikemat arutelu teistsuguse rollist üksikinimeste ja koguduste elus artiklist “Kohtumine “teisega” kui õppimiskogemus”.

⁷²⁸ Wright, A: 2004, 50

⁷²⁹ Wright, A, *ibid*, 54

⁷³⁰ Sama mõtet toetab Fowlerile hinnangut andes ka Conn, 328.

⁷³¹ Klappenecker, 57

⁷³² EKNKLU, vaata täpsemalt teise peatüki alajaotust “Eetilised ja väärtushinnangulised küsimused”.

4.4. Õppeprotsessi sisu ja vorm

Õppeprotsessi sisu ja vormi vahel valitseb alati dünaamika. Eluaegse õppimise paradigmas ei määratle õppimise sisu aine, vaid inimese elukeskkondade ja tema maailmamõistmise vaheline suhe — õpitakse eelkõige seal, kus tekib konflikt või probleem. Terviklik elukestva õppe kontseptsioon vaatab eri valdkondi (Piibli mõistmine ja inimsuhted; usuline praktika ja tööalane käitumine; toimetulek vastuoluliste tõe interpretatsioonidega ja hool teistsuguste eest) omavahelises integratsioonis. Kristlikus kontekstis toimuvat õppimist ja õpetamist iseloomustab lisaks see, et erinevates elukontekstides ja erinevate probleemidega silmitsi seistes võetakse Jumalat, suhet temaga ja tema üleloomulikku väge tõsiselt. Ometi ei tähenda see pinnapealset suhtumist (“Palveta rohkem ja loe rohkem Piiblit, küll siis olukorrad lahenevad”), vaid asjadega süvitsi tegelemist, haarates sellesse ka teadlikkuse Jumalast.

Õppeprotsessis on kesksed kaks oskust: oskus mõelda ja oskus õppida. Hetkel oluliste küsimuste käsitlemise kõrval peetakse elukestvas õppes oluliseks valmisoleku loomist jätkuvalle ja mitmekülgele läbi elu kestvale õppimisele. Evangeelsetel kristlastel, kes rõhutavad usulise pöördumise rolli, on teistest suurem oht näiliselt “kohale jõuda”, lakata õppimast.⁷³³ Groome soovib rõhutada vajadust eluaegse usulise pöördumise järele, öeldes, et “see on pigem teekond kui saavutus, pigem dünaamiline protsess kui staatiline seisund”.⁷³⁴ Eluaegsele õppimisele luuakse alus, toetades õppimiseks vajalikke omadusi: aktiivsust, loovust, eneseregulatsiooni, isiklikku vastutust ja eesmärgile suunatust. Üheks õppimist soodustavaks teguriks on võime asju teise nurga alt näha, mis jällegi rõhutab teistsuguse maailmamõistmisega kokkupuutumise tähendust ja vajalikkust.⁷³⁵ Õppesituatsioonis võib inimene omandada selleks julgust ja kogemust.

Kui õppimise sisu on eluaegses terviklikus õppes raskelt määratletav, siis õppimise vormi tähendus sellevõrra kasvab. Zygmund Bauman väljendab seisukohta, et õppimise ja õpetamise protsessis on sotsiaalsel kontekstil ja viisidel, kuidas sõnumit edasi antakse, esmane ja palju otsustavam koht kui õpetuse sisul.⁷³⁶ Aga seda mitte ainult formaalsetes õppimiskeskkondades, vaid ka koguduses.⁷³⁷

⁷³³ Vaata sellealast diskussiooni artiklist “EKBLiidu haridustöö evangeliseerimise ja eluaegse õppimise dünaamika”, alajaotust “Olevik: kuidas tõlgendavad õppimist EKB Liidus õpetajatena töötavad inimesed?” ning selle alateemat “Evangeliseerimise ja eluaegse õppimise dünaamika”.

⁷³⁴ Groome, 7

⁷³⁵ Vaata pikemalt eluaegseks õppimiseks vajalike isiksuseomaduste kohta artiklist “Täiskasvanu õppimine”, alajaotust “Õppimiseks vajalikud isiksuseomadused ja hoiakud”.

⁷³⁶ Bauman:1998

⁷³⁷ Sõnumi edastamise viisidest ja keelest on pikemalt juttu artiklis “EKB Liidu haridustöö evangeliseerimise ja eluaegse õppimise dünaamika”, alajaotuses “Tulevik: eluaegse õppimise rollist ja seda mõjutavatest teguritest EKB Liidus”.

Holistliku käsitusega seostuvad erinevad meetodikad, millest kõige olulisem on kahtlemata dialoog. Õigupoolest on dialoog rohkem kui meetodika, dialoogilisus on läbiv hoiak kogu haridusparadigmas.⁷³⁸ Dialoogilisus eeldab avatust, oskust ennast mõista ja oma tundeid ning arusaamu sõnastada, kahtlemata ka kriitilise mõtlemise oskust. Groom julgustab kogoduslikus⁷³⁹ õppes õppijate mõtlemist, mälu ja ettekujutust kaasa haarama, selle asemel, et tegelda mitte-reflektiivse indoktrinatsiooniga. Kommunikatsiooni takistuseks õppimisprotsessis võib saada grupimõtlemine, mis pärsib kriitilist mõtlemist. Van der Veeni hinnangul võib sellel olla kaks põhjust: juhtimisstiil, mis ei luba avatust ja kriitilisust või grupiliikmete hirm kahjustada kriitiliste märkustega grupi atmosfääri.⁷⁴⁰ Groome⁷⁴¹ peab oluliseks uurimist ja küsimist, nii et õppijad hakkaksid “ise nägema”, mida kristlik lugu tähendab ja milleks see neid üles kutsub. Selle nõuande järgi tegutsemine vastab hästi ka esimesele väljakutsele.

Üheks dialoogilisuse vormiks on viimastel aastatel populaarsust kogunud probleemipõhine õppimine, mis püüab dialoogi luua teooria ja praktika vahel.⁷⁴² Holistlikku lähenemist iseloomustab ka erinevate tajumisviiside — kognitiiv-ratsionaalse ja emotsionaal-kogemusliku — tasakaalus pidamine.⁷⁴³ Vahel võib teistsuguse õppimisviisi rakendamine aidata ületada ka õppimistakistusi.⁷⁴⁴ Näiteks Kimball iseloomustab noorte täiskasvanute põlvkonnale sobivat jumalateenistust kahe märksõna kaudu, milleks on interaktsioonilisus ja kogemuslikkus. Need “keeled” usutakse olevat palju mõistetavamad kui klassiruumis või kantslis aset leidv monoloog.⁷⁴⁵ Fowler kirjutab: “...usu praktikad — selle keel, osaduskonna reeglid, muusika, liigutused ja emotsioonid — kujundavad meid kaugelt sügavamalt kui lihtsalt meie teadlike uskumuste sisu.”⁷⁴⁶

⁷³⁸ Dialoogilisuse vastandite, indoktrinatsiooni ja inkulturatsiooni ohtu vaadeldakse artiklis “Church and Adult Education: a Postmodern Perspective”, alajaotuses “Step one: Content-orientation”.

⁷³⁹ Katoliiklasena nimetab Groome kogoduslikku õpet kateheetiliseks. Seda terminit kasutatakse harva protestantlikes ringkondades.

⁷⁴⁰ Van der Veen, 3

⁷⁴¹ Groome, 7

⁷⁴² Sellest on pikemalt juttu artiklis “Toward a Holistic View of Theological Education”, alajaotuses “Toward a practice of holistic education”.

⁷⁴³ Vaata erinevate tajumisviiside õppimisse haaramisest artiklist “Challenges of Postmodernity to Religious Education”, alateemades “The acceptance of multiplicity and variety” ja “The holistic approach”.

⁷⁴⁴ Vaata pikemalt selle kohta artiklist “Supporting Christian Lifelong Learning: Defining the Goal and Overcoming the Barriers”, alateemast “Barriers of Learning”.

⁷⁴⁵ Vaata keele ja kristliku sõnumi arusaadavuse teemalist arutelu artiklist “EKB Liidu haridustöö evangeliseerimise ja eluaegse õppimise dünaamikas”, alajaotus “Tulevik: eluaegse õppimise rollist ja seda mõjutavatest teguritest EKB Liidus”, eriti alateemat “Keele arusaadavus”.

⁷⁴⁶ Fowler: 1996, 190

Grenz⁷⁴⁷ esitab teisel neli märksõna, iseloomustamaks postmodernset tunnistust ja evangeeliumi kuulutust ühiskonnas: postindividualistlik, postratsionaalne, postdualistlik ja postnoeetitsentriline. Postindividualistlik evangeelium ei tähenda kollektiivi autoritaarsust, see oleks eriti tundlik teema post-kommunistlikus kontekstis. Pigem tähendab see, et inimesed “elavad evangeeliumi kohaselt terviklikul, ehedal ja suhteid tervendaval moel.”⁷⁴⁸ Postratsionaalsus ei tähenda antiintellektuaalsust, vaid avatust kognitiivse dimensiooni kõrval ka müsteeriumile, sest “Jumala fundamentaalne reaalsus ületab inimratsionaalsuse.”⁷⁴⁹ Postdualistlik evangeelium on suunatud inimesele kui tervikule, mitte üksnes tema hinge, see tähendab “emotsionaal-afektiivse, ihulik-sensuaalse ja intellektuaal-ratsionaalse intergreerimist.”⁷⁵⁰ Postnoeetitsentriline lähenemisenurk tähendab, et pole vajalik ega mõistlik püüelda teadmiste poole nende eneste pärast, pigem on neil abistav roll, sest meie tegelik usulisus peegeldub meie tegudes.

Ivana Dolejšová esitab omapoolsed kriteeriumid postmodernsele apoloogiaks, mille all autor mõistab “kristliku usu ja praktika refleksiivset, ajaloolist ja õigustavat integratsiooni”⁷⁵¹. Ta nimetab muuhulgas vajadust mitte kasutada kirjeldavat, vaid sümboolset keelt; rakendada nii kontemplatiivseid kui aktiivseid praktikaid; väljendada lootust, et toetudes kristlikele ressurssidele võib saada võimalikuks elu võit surma üle, õigluse võit ebaõigluse üle, rahu võit vägivalla üle.⁷⁵² McLaren usub, et postajastus eeldab teoloogia “tegemine”, seega ka õppimine ja mõtlemine, “julgest, loomingulisust, ausust ja alandlikkust.”⁷⁵³ Elukestev õpe saab olla tulemuslik vaid tingimustes, kus see julgustab edasi liikuma ja avastama, kuid ei too seda tehes ohvriks kristliku identiteedi tuuma.

⁷⁴⁷ Grenz: 2003, 169–175

⁷⁴⁸ Grenz, *ibid*, 170

⁷⁴⁹ Grenz, *ibid*, 171

⁷⁵⁰ Grenz, *ibid*, 173. Vaata ka artiklit “Challenges of Postmodernity to Religious Education”.

⁷⁵¹ Dolejšová, 17

⁷⁵² Dolejšová, 291–292

⁷⁵³ McLaren: 2000, 71–72

KOKKUVÕTE

Käesolev töö seadis eesmärgiks luua terviklik kontseptsioon Eesti protestantlike koguduste kontekstis toimuva eluaegse õppe jaoks. Elukestva õppe kontseptsiooni kaugemaks eesmärgiks on olla vahendiks kogudustele oma visiooni kujundamisel ja missiooni täitmisel muutavas ühiskondlikus olukorras. Seejuures on oluline proaktiivsus ja ühiskonnale orienteeritus, mis püüdleb nii üksikisikute kui koguduste suurema küpsuse suunas.

Kontseptsiooni ettevalmistamisel keskenduti kõigepealt laiemale ühiskondlikule kontekstile ja selle võrdlemisele Eestis läbiviidud empiiriliste uurimuste tulemustega.

Teoreetilist tausta käsitlevas peatükis kirjeldati paradigmaatilisi muutusi kolme märksõna kaudu: postmodernne, postkristlik ja postkommunistlik. Postmodernsetest joontest tõusis esile kahtlustav lähenemine universaalsete seletuste ja lõpetatud lahenduste suhtes. Erinevusi aktsepteeritakse selles kultuurimiljões nii moraaliküsimustes kui maailmanägemises, veel enam — neid väärtustatakse. Postkristlike joontena tõusevad esile kiriku marginaliseerumine ühiskonnas, millega paralleelselt võib märgata postsekulaarsust — inimeste vaimse, ehkki mitte alati kristliku huvi kasvu. Enamjaolt pole see huvi kirikule suunatud. Postkristlikule olukorrale on erinevalt reageeritud: ühed näevad selles kaotust ja vaatavad nostalgiliselt tagasi, teised näevad kiriku kui institutsiooni eemaldumises võimupositsioonidelt uut vabastavat võimalust. Post-kommunistlikuna kirjeldatavad fenomenid pole alati iseloomulikud üksnes post-kommunistlikele riikidele, kuid need võimenduvad või kannavad erilist värvingut tänu kommunistlikule ajalootaustale. Sekulaarse ühiskonnakorralduse, relativistliku moraalkäsitluse, usulise kirjaoskamatus, individualistliku ellusuhtumise ja koostöö-kultuuri suhtelise nõrkuse kõrval võib eristada kahte väljakutset. Üks neist on kiiresti kasvava majanduslik-sotsiaalse ebavõrdsusega toimetulek ja sotsiaalse toetussüsteemi loomine. Teine on kirikute vajadus leida selgem visioon toimimaks postkommunistliku ühiskonna vabaduse tingimustes, ja mõista oma identiteeti suhtes ühiskondlike muutustega.

Esimeses peatükis vaadeldi postajastu teoloogia ja kogudusliku praktika arengut, võimaluste otsinguid modernsete lähenemiste ületamiseks. Koguduslikus praktikas võib märgata kahte viisi seda teha. Esimene ilmneb relevantsuse ja kohenemispüüde kaudu, mille tagajärjeks äärmuslikel juhtudel võib olla kristliku sõnumi tuuma kaotamine ja lahustumisprotsess. Üheks näiteks on kristluse ja *New Age*'i elementide kombineerimine, milles saab usu keskpunktiks Jumala asemel inimese sisemaailm. Teine viis ületada modernse mõtteviisi piiratust on rõhutada koguduse põhimõttelist teistsugusust ja eristatust ümbritsevast maailmast. Sellel, ka Eesti protestantlikes kogudustes populaarsel variandil on nii tugevaid kui nõrku külgi. Põhimõttelise teistsugususe tugevuseks on selge õpetuslik identiteet ja kristlikku eetika järgi joonduv elustiil. Sellise lähenemise nõrkuseks on suletus, mis on seotud erine-

vat liiki fideismidega ning seetõttu sarnaneb mõtteviisilt eelmodernsega. Kumbki variant ei aita kogudust oma missiooni ühiskonnas kuigi hästi täita.

Kolmas teoreetilise osa teema vaatles eluaegse õppimise teooria ja praktika reageeringut paradigmaatilistele muutustele. Analüüsiti kahte suundumust, mis püüavad ületada modernistlikku hariduskäsitlust, selle usku rõhutatult objektiivsesse teadmisse ja erinevaid viise haridusprotsessis võimu kasutada. Nendeks kaheks suundumuseks on kriitiline ja holistlik hariduskäsitlus, mis osaliselt kattuvad. Holistlik hariduskäsitlus, mis on aluseks ka selles töös visandatud elukestva õppe kontseptsioonile, on iseloomustatav tervikliku inimesekäsitluse, kontekstuaalse ja suhetelise tähendusloomise, teadmise piiratud aktsepteerimise ning spirituaalse dimensiooni tõsiseltvõtmise abil. Eluaegse õppimise teooria kannab mitmes mõttes holistliku kontseptsiooni karakteristikuid: õppimist usutakse toimuvat erinevates elukontekstides, formaalselt ja mitteformaalselt; inimelu nähakse terviklikult, mitte perioodide või rollide summana; teadmist käsitletakse personaalse ja pidevalt uuenevana. Oluline on seegi, et teadmise ja arusaamise arenemiseks on vaja suhtlemist, dialoogi ning õppija valmisolekut selles osaleda.

Teises peatükis, mis võrdles laiemaid paradigmaatilisi muutusi ja empiiriliste uurimuste tulemusi ilmnes, et Eesti konteksti võib kirjeldada valdavalt post-kristlikuna. Umbkaudu kolmandik Eesti elanikke on usu suhtes ükskõiksed ja teine kolmandik ei taha või ei oska usu suhtes oma arvamust avaldada või klassifitseeruvad ateistidena. Naised on usu suhtes soosivamad kui mehed, mitte-eestlased suhtuvad usku positiivsemalt kui eestlased. Mida nooremate täiskasvanutega on tegu, seda skeptilisem ja negatiivsem on nende suhtumine kristlusesse ja seda väiksem protsent neist kuulub kirikusse. Eesti elanike keskmine kiriku külastamine ja palvetamine jäävad Euroopa riikide võrdluses viimaste hulka. Inimeste uskumusi võrreldes selgus, et Eestis leidub postsekulaarset ja postkristlikku mõtteviisi, milles usutakse mitmesugustesse vaimsetesse nähtustesse, kusjuures kristliku sisuga uskumused ei pruugi olla esiplaanil. Seda võib interpreteerida kui post-kommunistlikule ajastule omaste usulise kirjaoskamatusena ja isekonstrueeritud spiritualiteedi mõju. Sellega kaasneb suhteliselt madal religiooni väärtustamine ja usuorganisatsioonide jäämine usaldusnivoole alumisse ossa.

Kuid usu, kristliku kiriku ja selle õpetuse mõju Eestis pole kaugeltki kadunud. Sellele viitab kogudusse kuuluvate ja ennast erinevate konfessioonide või väiksemate usuliste gruppidega identifitseerivate inimeste hulk. Ususse suhtumine mõjutab inimeste eetilisi tõekspidamisi: mida lähemalt seob inimene ennast usuga, seda kõrgemalt hindab ta nii inim- kui abielu. Eesti protestantlike koguduste liikmete seas läbi viidud uurimuse andmetel on enamik vastanutest, eriti nelja esindatud vabakiriku liikmed, usu aktiivsed praktiseerijad: nad käivad igal nädalal kirikus, palvetavad iga päev ja kolmveerand vastanutest loeb Piiblit vähemalt korra nädalas. Tänu aktiivsele usu praktiseerimisele ja seotusele usukogukonnaga iseloomustab protestantlike koguduste liikmeid õpetuslik ühtsus, eriti väljapaistvalt jällegi vabakirikute osas. Valdav osa teoloogilisi

seisukohti on kirjeldatavad konservatiivsetena. Kiriku rolli iseloomustati mitmete erinevate uuringute andmetel põhiliselt kui hingelise toe andjat, mitte-liikmetele oli liikmetest olulisem kiriku rituaalne roll. Protestantlike koguduste liikmed rõhutasid peamiselt kiriku õpetuslikku ja emotsionaal-kogemuslikku rolli, millest viimane on oluline ka omavahelisel sotsiaalsel läbikäimisel. Uurimustest järeldus, et protestantlikud kristlased suhtlevad tihedalt omavahel ja teiste kristlike konfessioonide liikmetega, palju vähem on suhteid ja kogetakse osadust väljaspool koguduslikke raame ja eriti vähe teiste religioonide esindajatega. Kiriku ülesandest rääkides rõhutas suur hulk vastajaid kiriku vajadust muutuda avatumaks ja kaasaegsemaks. Üks vastaja võrdles kirikut maaslamava kinniseotud hiiglasega, kellel on suur jõud, kuid kes on võimetu seda kasutama.

Võrreldes ühiskonna üldisi väärtushinnanguid kristlaste arusaamaga kiriku rollist, ilmnas et kui perekond ja selle toetamine välja jätta, on suundumused vastassuunalised. Kristlased eelistasid perekondade toetamise kõrval kiriku õpetuslikku (eelkõige kooli religiooniõpetusega seotud) ja eetilist rolli, samal ajal kui laiema valimiga uurimus rõhutab perekonda, tööd, Eestimaa olevikku ja tulevikku ning loodust ja keskkonnakaitset kui keskseid väärtusi. Samalaadne vastuolu ilmnas ka võrreldes kristlaste vastuseid küsimusele, keda peaksid kirikud piiratud ressursside tingimustes aitama, ja laiema valimiga küsitlust, milles identifitseeriti ühiskonna kõige tõsisemaid probleeme. Tänavalapsed olid siin ainus kokkulangevus, mille aitamist mõlemate uurimuste andmetel tähtsaks peeti. Kristlased pidasid vajalikuks vanade, üksildaste ja invaliidide aitamist, samal ajal kui laiem valim pidas kõige tõsisemaks hoopis alkoholismi, narkomaania ja kuritegevuse probleeme. Kuigi sellele vastuolule võib leiduda erinevaid põhjendusi, on üllatav, et koguduseliikmete eelistusi küsivas nimekirjas jäi alkohoolikute ja narkomaanide aitamise olulisus tänavalastele 20-kordselt alla.

Õppimisega seotud küsimuste abil selgus, et eluaegse õppimise protsess tähendab koguduste liikmetele palju enam kui koolitustel osalemist, kuigi ka seda. Umbes kolmandikule meeldis lektor, kes teab kõiki vastuseid, kolmandiku jagu oli ka neid inimesi, kes tajusid vastuolu elu ja kirikus räägitu vahel. Õppimissoovi ja vaimulike küsimuste põhjal võib järeldada, et lisaks Piiblile, selle tõlgendamisele ja Püha Vaimuga seotud küsimustele iseloomustab koguduste liikmeid suur huvi inimsuhete, kristlasena kaasaja maailmas elamise ja oma elu tähenduse leidmise vastu. Üks uurimus pakkus vastajatele võimaluse Jumalale kolm küsimust esitada. Küsimusi analüüsiti kvalitatiivselt. Selgus, et inimesed küsisid lisaks vaimulikele teemadele teiste inimeste ja elu mõtte kohta, samuti kannatuse ja ebaõigluse kohta. Nende küsimuste teadvustamine on oluline, sest see aitab kirikul saavutada suuremat relevantust ja osaleda õppeprotsessis: õpetajana, õppekeskkonna loojana ja õppijana. Ühe vastaja kommentaari sõnul: Ma käiks ta kirikus, kui see mu küsimustele vastaks. Huvitava grupina eristus ühes uurimuses “teadjate” rühm, kellest osa arvasid, et neil pole eriti midagi küsida, sest kõik vastused on juba Piiblis kirjas.

Esimese ja teise peatüki tulemuste põhjal, mis kajastasid elukestva õppe konteksti Eestis, sõnastati viis väljakutset elukestvate õppele Eesti protestantlike

koguduste kontekstis: relevantne usuline osaduskond ja personaalne tähenduseloomine; avatud kristlik õpetus; terviklik lähenemine inimese elule; dialoogi edendamine; arengu toetamine küpsuse suunas.

Nendele väljakutsetele vastata püüdev kontseptsioon koosneb neljast alateemast: haridusfilosoofiline alus, õppimine ja selle eesmärk, õppija ja õpetaja ning õppeprotsessi sisu ja vorm. Kontseptsioon toetub holistlikule haridusfilosoofiale, mida võib kokku võtta kolme tunnusjoone abil: inimese terviklikkus, personaalne tähendusloomine ja mittelõplik teadmisekäsitlus. Õppimist kirjeldatakse kui vastamist teadvustatud vastuolule, kui protsessi, kus kombineeruvad ringi ajurakkude vahelised seosed ja kui muutust nii inimese teadmises kui tegutsemises. Holistliku õppimiskäsitluse juurde kuulub transformatiivne õppimine, mis kujundab kriitilise mõtlemise abil kompetentsust osaleda kultuuriliselt struktureeritud praktikates.

Tervikliku elukestva õppe eesmärki nähakse üksikinimeste ja usuliste osaduskondade arengus küpsuse poole. Küpsust kui jätkuvat protsessi iseloomustab enesetundmine, inimestevahelise sõltuvuse ja sidususe tajumine, keerukuse ja suhtelisuse tunnetus, kindlad pühendumised ja väärtushinnangud, kontekstuaalne tundlikkus, võime eluga toime tulla ja isetu hool teiste eest. Küpsuse ja koos sellega paralleelselt kujuneva identiteedi tunnusteks on nii üksikisikute kui usuliste traditsioonide puhul nende võime uueneda, kaotamata oma tuuma. Sellega kaasneb terviklik inimesekäsitlus, tähelepanu nii ihulikule kui vaimulikule. Kristlik küpsus tähendab ka võimet hoida dünaamilises tasakaalus suhe Jumalaga ja inimestega.

Õppimine on elukestvas õppes olulisem kui õpetamine, samamoodi nagu õppija on keskem kui õpetaja. Õpetajat käsitletakse kui mentorit, kui õppimiskeskonna loojat, kes aitab õppimistakistusi ületada. Õppijad võivad olla erinevate vajadustega ja erinevatel usulise arengu astmetel. Mõned peavad ära õppima usuga kaasneva keele ja mõtteviisi, kuulumise kaudu omandama usuliste praktikate eripära ja tähenduse. Teised vajavad julgustamist sealt edasi, liikumaks osaduskonna poolt defineeritud usu juurest reflekteeritud ja läbitunnetatud veendumusteni. Kolmandad vajavad jätkuvat meeldetuletust selle kohta, milline on osaduskonna roll üksikinimese usu ja religioosse traditsiooni seisukohast. Viimast gruppi võib sissejuhatuse analoogiat kasutades kirjeldada kaardikirjutajatena. Nad on teel, et õppida tundma Jumalat, iseennast ja kristliku osaduskonna väärtust. Nad märkavad laiemat konteksti ning on võimelised selles toimuvad positiivseid muutusi toetama. Fowler usub, et sellise erinevaid elukontekste ja lähenemisi koos hoidva uskumisviisita on kaasaja pluralistlikus ja postkristlikus ühiskonnas raske toime tulla. "Kaardikirjutajates" on küpsust, et tõdeda: liikumine paremate ja konstruktiivsemate lahenduste poole ei lõpe iial. Võib olla on nad tajunud teadlikolemise ja vastutuse võtmisega kaasnevat koormat.

Õppeprotsessi sisu ja vormi vaheline dünaamika muutub terviklikus lähenemises eriti oluliseks. Selle põhiline iseloomustav märksõna on dialoogilisus. Õppimine on eelkõige probleemi- ja küsimusekeskne, sest nii vastab see kõige

paremini inimeste õppimisloogikale ning seob teooriat ja praktikat. Õppeprotsessi suunda juhib kahe keskse oskuse omandamine: oskus refleksiivselt mõelda ja oskus õppida. Ratsionaal-loogilise õppimise kõrval tõuseb esile emotsionaal-kogemuslik ja intuiitiivne. Kirjeldamise kõrval mängib olulist rolli saladuse ja müsteeriumi tunnustamine. Hingelist ja ihulikku, religioosset ja profaanset hoitakse koos läbipõimunud tervikus. Postajastu kuulutus, õpetus ja õppimisviis kannavad ideaalis lootuse pitserit ja eeldavad alandlikkust, julgust ja ausust. Jätkuv avatus ja õppimisvõime kombineerituna selge kristliku identiteediga võib aidata kirikul ka vormilise marginaliseerituse olukorras oma missiooni tähendusrikkalt täita.

SUMMARY

This dissertation “A Holistic concept of Lifelong learning in the context of Estonian Protestant Churches” has set its goal to offer a theoretical basis to the practice of lifelong learning and adult education in Estonian protestant churches. The basic assumption of the author is, that by the continuous learning process of the Church, she can become more effective in creating and supporting the positive changes in society. A holistic concept of lifelong learning offers the possibility to take into consideration broader paradigmatic changes in the society, to support churches in fulfilling their mission, and to help individuals to develop towards maturity and wisdom.

The dissertation consists of an introduction, four main chapters, and a conclusion. The first chapter offers a theoretical background to the concept of lifelong learning by describing the broader context of society. This is done through 3 key-concepts: postmodern, post-Christian and post-Communist. Postmodern was characterised by suspiciousness toward universal explanations and finalised solutions. Postmodern cultural milieu accepts differences in world view and moral questions, even more — differences are appreciated. In post-Christian society churches have a marginalised role, which is accompanied by a growing spiritual interest, though usually not connected to Christian spirituality. A post-Christian situation has brought out different reactions — some look nostalgically back and want to restore the situation of Christian era in different ways, others find in separation of power structures and church institution new freeing possibilities. Post-Communist phenomena are usually not unique to this political situation, however, the Communist past reinforces the influences. Post-Communist characteristics include secular establishment of society, relativistic morality, an individualistic approach to life, religious illiteracy, and weak culture of cooperation.

The first chapter looks at the basis of larger paradigmatic changes into two key fields of the dissertation: theology and education. Theology of post-age is described both through its primal form — church practice, and its secondary developments — academic theology. The author describes two extreme ways of how the Church in its practical and reflective way tries to overcome the limitedness of modernity. The first is visible in an eagerness to be relevant to the postmodern society, which in some cases results in the form of dissolution — the church loses its core identity and difference. Another extreme is seen in the emphasised separation between the church and “the world”, which is able to keep the churches status quo, but is closed to the influences, which might help her to develop and fulfill her mission in better way.

The third part of theoretical chapter looks at lifelong learning. Like theology, the practice and theory of lifelong learning try to overcome the limits of modern paradigm of education. Two central issues of modern education — belief into objective knowledge and misuse of power — have been dealt differently in two

partly overlapping approaches in post-era education: critical and holistic approach. A holistic approach to education is one of the theoretical basis to the concept of lifelong learning, offered in the forth chapter of this dissertation. This approach is characterised by a holistic view of a human being, contextual and relational meaning-making, acceptance of limitedness of knowledge, and importance of spiritual dimension in the learning process.

The second chapter of the dissertation compares the theoretical description to the Estonian situation through different empirical research results. The short conclusion of this lengthy description is as follows: Estonia is described mainly as a post-Christian country, where approximately 1/3 of the population is indifferent about religion, another 1/3 does not want to express their opinion or say that they do not know. Women are more positive about religion than men, non-Estonians more than Estonians. The younger the people — research was done among 15 years old and older — the more critical they are about religion. If people are asked what they believe, the non-Christian spiritual beliefs are as important as Christian beliefs. People might be described post-secular by their beliefs, though mainly not Christian.

However, the impact of church and Christian belief has not disappeared from Estonia. There are still many people who belong to different denominations of Christian church and/or identify themselves with it. Attitudes towards faith are correlated with ethical values of people. According to results, the more positive people are toward faith, the more they value marriage and human life. Research done among Estonian Protestant church members, shows, that the majority of respondents from Baptist, Methodist, Pentecostal and Adventist churches go to church at least once in the week, pray at least once in the day and read Bible at least once in the week. The percentages are a little lower among Lutheran church members, but still show active practice of Christian faith. Due to active participation in congregational life, Protestant church members are quite homogenous by their beliefs, representing the traditional understanding of Bible. The role of church was described by them mainly in the educational and emotional-experiential ways, at the same time many respondents emphasised the need of the church to renew herself by becoming more open to society.

Comparing the values of broader society to Estonian Protestant Christians' values, we see, that both value family highly. While people from the broader society value highly work, the future of the society and nature and environment, Christians want to serve society through teaching about Christianity and its ethical values. Another set of questions, which identified the most serious problems of the society showed, that both people of broader society and church members identified street children as the serious problem. Nevertheless, broader society was very worried about alcoholism, drug abuse and violence, at the same time when church members identified these groups as the least important for the church to help. Church members were also asked about learning. Approximately 1/3 of them liked the lecturer, who knows all the right answers, 1/3 of people felt the discrepancy between "real life" and the teaching of the

church. People were interested to learn more about the Bible and its interpretation, about the Holy Spirit, human relationships, how to live as a Christian in this world, and about the meaning of life. One research offered people the possibility to “ask” three questions from God. Results showed, that in the side of spiritual questions, people wanted to know about the meaning of life, relationships with other people, suffering and injustice. Among respondents there was a group of “knowledgable” people, who did not see any reason or right to ask God questions, some of them claiming that Bible already gives all answers.

On the basis of the first, theoretical chapter, and the second, empirical chapter, five challenges to the lifelong learning in the context of protestant churches were formed. These are: relevant faith community and personal meaning-making; open Christian teaching; holistic approach of human life; facilitating dialogue; and supporting development toward maturity. The third chapter is written in the form of articles, which try to answer these challenges and provide basis for the concept of lifelong learning, described in the forth chapter.

The concept of holistic lifelong learning is built on four subtopics: philosophical basis of educational approach; learning and its goal; learner and teacher; and the content and form of the learning process. Concept is built on the holistic philosophy of education, which is characterised by holistic understanding of human beings, personal process of meaning-making, and unfinished understanding of knowledge. Holistic learning includes a transformative aspect, where people’s competences to take part of culturally structured practices are facilitated by critical thinking.

The goal of holistic lifelong learning is set in the maturity of individual and faith communities. Maturity is described through self-knowledge, acknowledgment of inter-personal connectedness, coping with life and unselfish care for others. Maturity is not the goal someone can achieve, it is the continuous process. Similarly are the mature Christian communities described by keeping the dynamic balance between renewal and the core identity and teaching; between attention to both spiritual and material; between relationship with God and people.

Learning is more important than teaching in the paradigm of lifelong learning, as well as learner being more important than teacher. Teacher has been understood as a mentor, creator of the learning environment, who helps to overcome learning barriers. Learners might be different in their learning needs. While being at different stages of faith development, their learning emphasis needs different impulses and emphasis. Some people need to start from learning the “language” of Christianity: both on the intellectual and behavioural level. This is often done through active belonging and participation. Some other people need encouragement to move forward and find their own personally reflected and tested understanding of faith. The third group might need support in moving towards a richer understanding of the meaning and role of the

Christian community and themselves as its members. By learning to keep together and integrate different contexts and interpretations of life, these people can become supporters of positive changes in the church and society. They are mature enough to acknowledge that this process of finding better solutions never ends, might be, that they have already felt the burden of “losing innocence” — they have become differently responsible for the world they are part of.

The continuous dynamics between content and form of the lifelong learning process becomes especially important in the holistic approach. Dialogue is the key-concept, learning is built up centering on the questions and problems, not ready-made answers. The development of two basic skills are important from the point of view of the lifelong nature of learning: the ability to think reflectively and the ability to learn in different situations. Intuitive and emotional-experiential ways of learning become more important on the side of rational-logical approach. Secrets and mystery find room alongside a descriptive attitude of learning. Spiritual and material, religious and profane are interwoven, yet forming a whole. The teaching and learning of post-age are ideally carrying the stamp of hope and require humility, courage and honesty. Continuous openness and ability to learn, combined with clear Christian identity, can help the Christian church to fulfill its mission also in the situation of formal marginality.

KASUTATUD KIRJANDUS

- "A Brief introduction to Holistic Education." *Holistic education @ the encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/biblio/holisticeducation.htm>
- "Elukestva õppe memorandum." <http://www.andras.ee/htdocs> (12.04.2005)
- "Elukestva õppe strateegia." 2002. Töösolev projekt.
<http://www.andras.ee/htdocs/gfx/docs/> (12.04.2005)
2000. aasta rahva ja eluruumide loendus, IV. 2002. Haridus. Usk. Tallinn: Eesti Statistikaamet.
- Abielude ja lahutuste statistika Eestis.
<http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/Saveshow.asp> (10.06.2005)
- Au, I. & Ringvee, R.** 2000. *Kirikud ja kogudused Eestis*. Tallinn: Ilo.
- Bauman, Z.** 1998. "Postmodernisuuden ja etiikan epäpyhä allianssi." Intervjuu. *Aikuiskasvatus*, 1.
- Beck, U.** 1992. *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Best, S. & Kellner, D.** 1997. *The Postmodern turn*. New York: The Guilford Press.
- Boeve, L.** 2003. *Interrupting Tradition*. Louvain-Dudley: Peeters Press.
- Bogomilova, N.** 2004. "Reflections on the contemporary religious "revival" religion, secularisation, globalisation." *Religion in Eastern Europe*, XXIV: 4, August, 1–10.
- Brown, D. M.** 2003. *Transformational Preaching. Theory and Practice*. Virtualbookworm.com. Publishing Inc.
- Brueggemann, W.** 1997. *Theology of the Old Testament: Testimony, Dispute, Advocacy*. Minneapolis, Minnesota: Fortress Press.
- Conn, W. E.** 1997. "Review of Fowler: Faithful Change." *Horizons* 24, 326–328.
- Cross, P.** 1986. *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cross-Durrant, A.** 1987. "John Dewey and Lifelong Education." Jarvis, P. (Toim.) *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London: Routledge.
- Dolejšová, I.** 2001. *Accounts of Hope: a Problem of Method in Postmodern Apologia*. Bern: Peter Lang
- Edwards, R. & Usher, R.** 2001. "Lifelong Learning: A Postmodern Condotion of Education?" *Adult Education Quarterly*, 51: 4, 273–287.
- Elias, J. L.** 1982. *The Foundations and Practice of Adult Religious Education*. Malabar, Fla: Robert Krieger Publishing Co.
- English, L. M.** 2005. "Producing Knowledge in a Time of Sleeper Transitions." *Religious Education*, 100: 1, 68–74.
- Erricker, C.** 2001. "Shall We Dance? Authority, Representation and Voice: The Place of Spirituality in Religious Education." *Religious Education*, 96: 1, 20–35.
- Forbes, S. H.** 2003. *Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Revewal.
- Foucault, M.** 1972. *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock Press.
- Fowler, J. W.** 1996. *Faithful Change. The Personal and Public Challenges of Post-modern Life*. Nashville: Abingdon Press.
- Fowler, J. W.** 1981. *Stages of Faith*. Harper San Francisco.
- Francis, L. J.** 2000. "The Pews talk Back: The Church Congregation Survey." Astley, J. (Toim.) *Learning in the Way. Research and Reflection on Adult Christian Education*. Leominster: Gracewing, 161–186.
- Freire, P.** 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Fukuyama, F.** 2001. *Suur vapustus*. Tallinn: Tänapäev.

- Giroux, H. A. & McLaren, P.** 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Gladwin, J.G.** 1988. "Christendom." Ferguson, S. B. & Wright, D. F. (Toim.) *New Dictionary of Theology*. Leicester: Inter Varsity Press, 133–134.
- Grenz, S.** 2000. *Renewing the Center*. Grand Rapids: Baker Academic.
- Grenz, S.** 2003. *Postmodernismi aabits*. Tallinn: Logos.
- Grenz, S. J. & Franke, J. R.** 2001. *Beyond Foundationalism*. Louisville: Kentucky: Westminster John Knox Press.
- Groome, T.** 2003. "Total Catechesis/Religious Education: A Vision for Now and Always." Groome, T. & Horell, H. (Toim.) *Horizons and hopes*. New York/Mahwah, N.J.: Paulist Press, 1–29.
- Hansen, H.** 2000. *Religioonisotsioloogilise küsitluse Elust, usust ja usuelust II Pressikonverentsi abimaterjal*. Tartu: Eesti Kirikute Nõukogu, Eesti Piibliselts, Eesti Evangeelne Allianss.
- Heelas, P.** 1996. *The New Age Movement: The Celebration of the Self and the Sacralization of Modernity*. Oxford, UK: Blackwell.
- Horvat, V.** 2004. "Church and democratic transition between the state and the civil society." *Religion in Eastern Europe*, XXIV: 2, April, 1–19.
- Inglehart, R.** 1995. *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jackson, R.** 2004. *Rethinking Religious Education and Plurality*. London and New York: Routledge Falmer.
- Juergensmeyer, M.** 2000. *Terror in the Mind of God*. Berkeley: University of Los Angeles Press.
- Kilemit, L. & Nõmmik, U.** 2004. "Eesti elanike suhtumisest religiooni." Altnurme, L. (Toim.) *Mitut usku Eesti*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 10–36.
- Kimball, D.** 2003. *The Emerging Church*. Grand Rapids: Zondervan.
- Klappenecker, G.** 2003. "The Development of Public Responsibility in James William Fowler's Theology and Psychology." Osmer, R. R., Schweitzer, F. L. (Toim.) *Developing a Public Faith*. St. Louis: Chalice Press, 43–60.
- Koegel, R.** 2003. "The Heart of Holistic Education. A Reconstructed Dialogue Between Ron Miller and Rob Koegel." *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 16: 2, 11–19.
- Lakeland, P.** 1997. *Postmodernity*. Minneapolis: Fortress Press.
- Lankauskas, G.** 2002. "On 'Modern' Christians, Consumption, and the Value of National Identity in Post-Soviet Lithuania." *Ethnos: Journal of Anthropology*, 67: 3, 320–344.
- Lauristin, M. & Vihalemm, T.** 1997. "Changing Value Systems: Civilizational Shift and Local Difference." Lauristin, M. & Vihalemm, P. (Toim.) *Return to the Western World*. Tartu: Tartu University Press, 243–278.
- Lauristin, M.** 1997. "Context of Transition." Lauristin, M. & Vihalemm, P. (Toim.) *Return to the Western World*. Tartu: Tartu University Press, 25–40.
- Leganger-Krogstad, H.** 2001. "Religious Education in a Global Perspective: A Contextual Approach." Heimbrock, H.-G., Scheilke, C.T. & Schreiner, P. (Toim.) *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Münster: LIT Verlag, 53–73.

- Leinus, R.** 2001. "Eestlaste usklikkus võrreldes skandinaavlastega." Hansen, H. (Toim.) *Ühiskond, kirik ja religioonisotsioloogilised uuringud*. Tartu: Eesti Kirikute Nõukogu, Eesti Piibliselts, Eesti Evangeelne Allianss, 50–51.
- Levinas, E.** 1969. *Totality and Infinity: An Essay in Interiority*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Levinas, E.** 1998. *Otherwise than Being, Or Beyond Essence*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Liimann, R.** 2001. *Usklikkus muutub Eesti ühiskonnas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Liotard, J.-F.** 1984. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Liotard, J.-F.** 1992. *The Postmodern Explained to Children. Correspondence 1982–1984*. London: Turnaround.
- MacIntyre, A.** 1981. *After Virtue*. University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A.** 1988. *Whose Justice? Which Rationality?* University of Norte Dame Press.
- Marimaa, K.** *Moraal ja väärtushinnangud Eestis 21. sajandi lävepakul*. Avaldamata käsikiri.
- McClaren, B. D. & Campolo, T.** 2003. *Adventures in Missing the Point: How the Culture-Controlled Church Neutered the Gospel*. El Cajon, California: EmergentYS.
- McClendon, J. W.** 1994. *Doctrine*. Nashville: Abingdon Press.
- McLaren, B. D.** 2000. *The Church on the Other Side*. Grand Rapids: Zondervan.
- McLaren, B. D.** 2001. *A New kind of Christian*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertelsmann, O.** 2003. "Hariduse ja kultuuri ekspansioon süsteemi stabiliseerijana." Eesti 1940–1956. *Kultuur ja Elu*, 3, 16–18.
- Miller, R.** 2000. *Caring for new life. Essays in Holistic Education*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Miller, R.** 2001. "Holistic Education and the Emerging Culture." *Spirituality in Education OnLine*, <http://csf.colorado.edu/sine/transcripts/miller.html>
- Moltmann, J.** 1967. *Theology of Hope: On the Ground and the Implications of a Christian Eschatology*. London: SCM Press.
- Moran, G.** 1979. *Education Toward Adulthood: Religion and Lifelong Learning*. New York: Paulist Press.
- Murphy, N. & McClendon, J.** 1989. "Distinguishing Modern and Postmodern Theologies." *Modern Theology*, 5, 3, 191–214.
- Murphy, N.** 1997. "Using MacIntyre's Method in Christian Ethics." Murphy, N., Kallenberg, B. & Nation, M. (Toim.) *Virtues and Practices in the Christian Tradition: Christian Ethics After MacIntyre*. Harrisburg, PA: Trinity Press International, 30–44.
- Murphy, N.** 2003. *Theology in a Postmodern Age*. Prague: IBTS.
- Murray, S.** 2004. *Post-Christendom*. Milton Keynes: Paternoster Press.
- Nesbit, T.** 1999. "Mapping Adult Education." *Educational Theory*, 49: 2, 265–279.
- Opocensky, M.** 2004. "Theology Between Yesterday and Tomorrow." *Religion in Eastern Europe*, XXVI: 1, 5–18.
- Osmer, R. R. & Schweitzer, F.** 2003. *Religious Education between Modernisation and Globalisation*. Grand Rapids, Michigan: W. B. Eerdmans Publishing Co.
- Parushev, P. R.** 2004. "Theology for the Church: A Convictional Perspective on Community's Theological Discourse." Plenaarettekanne IBTS-i Directors' Conference'il

- The Dynamics of Primary and Secondary Theologies on Baptist Communities*, August 24–28, Prague, Czech Republic.
- Perry, W.** 1981. "Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning." A. Chickering. (Toim.) *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, 76–116.
- Petti, U.** 2005. "Usulise maastiku kirjeldamisest sekulariseerumise mõiste abil." *Kristuse täisea mõõtu mööda*. Tallinn: EELK Usuteaduse Instituut, 287–305.
- Pilli, E. & Männiste, I.** 2001. "Dialoogiline eetika haridusprotsessis." *Kasvatus ja aated*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 132–139.
- Pilli, E. & Valk, D.** 2005. "Eesti EKB Liidu haridustöö evangeliseerimise ja eluaegse õppimise dünaamikas." Pilli, T. (Toim.) *Teekond teiseks ajaks. Peatükke Eesti vabakoguduste ajaloost*. Tartu: Kõrgem Usuteaduslik Seminar ja Sõnasepp OÜ, 51–88.
- Pilli, E.** 2003. "Church and Adult Education: a Postmodern Perspective." *Teologinen Aikakauskirja*, 108: 6, 567–578.
- Pilli, E.** 2004. "Longing for a Better World: Toward a Critical Approach of Adult Christian Education." *Journal of European Baptist Studies*, 5: 1, 18–39.
- Pilli, E.** 2005. "Täiskasvanu õppimine." Pilli, E., Jõgi, L. & Ristolainen, T. (Toim.) *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 63–82.
- Pilli, E.** 2005. Kohtumine "teisega" kui õppimiskogemus." Hiob, A., Nõmmik, U., & Tuhkru, A. (Toim.) *Kristuse täisea mõõtu mööda*. Tallinn: EELK Usuteaduse Instituut, 316–330.
- Plaata, J.** 2003. "Eesti — luterlik või õigeusklik riik? Eestlaste ja venelaste usklikkuse võrdlus 1990–2000." *Teologinen Aikakauskirja*, 108: 6, 580–591.
- Rahvaloenduse selekteeritud andmed. www.stat.ee/2000. aasta rahva ja eluruumide loendus/Statistika andmebaas/USK/Rahvastik religiooni suhtumise, usu ja vanuse järgi (15.04.2005)*
- Ramet, S. P.** 1998. *Nihil Obstat. Religion, Politics, and Social Change in East-Central Europe and Russia*. Durham & London: Duke University Press.
- Rommel, M.** 2001. "Inimeste eluväärtused ja usu koht nende seas. Aukartus elu ees." Hansen, H. (Toim.) *Ühiskond, kirik ja religioonisotsioloogilised uuringud. Rahvusvahelise konverentsi materjale*. Tartu: Eesti Kirikute Nõukogu, Eesti Piibliselts, Eesti Evangeelne Allianss, 41–44.
- Rommel, M.** 2002. *The Role of Christian Ethics in Postmarxist and Postmodern Estonia*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Rommel, M.** *Kõlbelistest ja usulistest otsingutest postmoderniseerivas Eestis*. Avaldamata käsikiri.
- Roebben, B.** 2003. "Exploring, Explaining, Experiencing Differences." Brinkman, M., Schreurs, N., Vroom, H. & Wethmar, C. (Toim.) *Theology between Church, University and Society*. Assen: Royal van Gorcum, 149–163.
- Rogers, A.** 2002. *Teaching Adults*. 3rd Ed. Buckingham: Open University Press.
- Rüppell, G.** 2003. "The Challenge of Pluralism." Rüppell, G. & Schreiner, P. (Toim.) *Shared Learning in a Plural World*. Münster-Hamburg-London: LIT Verlag, 11–22.
- Saymour, J. L.** 2004. "The clue to Christian religious Education: Uniting Theology and Education, 1950 to the Present." *Religious Education*, 99: 3.
- Schreiner, P.** 2005. "Contributions to Holistic Education from Different Theories." Schreiner, P., Banev, E., Oxley, S. (Toim.) *Holistic Education Resource Book*. Münster, Berlin: Waxmann, 35–47.

- Schreiner, P., Banev, E. & Oxley, S.** (Toim.) 2005. *Holistic Education Resource Book*. Münster, Berlin: Waxmann.
- Schweitzer, A.** 1984. *Kultuur ja eetika*. Tallinn: Eesti Raamat.
- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. P. S. & Gelfand, M. J.** 1995. "Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism: A Theoretical and Measurement Refinement." *Cross-Cultural Research*, 29: 3, 240 — 275.
- Spousta, J.** 1999. *Nabozenska typologie v CR*. Avaldamata loengukonspekt. Institute of Ecumenical Studies, Prague.
- Stott, J.** 1984. *Involvement: Being Responsible Christian in a non-Christian Society*. Old Tappan, NJ : A Crucial Questions Book.
- Stout, J.** 1988. *Ethics After Babel: The Languages and Morals and Their Discontents*. Boston: Beacon Press.
- Taggart, G.** 2001. "Dewey and the Romanticism of Holistic Education." *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 14: 2, 17–22.
- Tight, M.** 1996. *Key Concepts in Adult Education and Training*. London and New York: Routledge.
- Tilley, T. W.** 1995. "The "Post-Age" Stamp." Tilley T. W. (Toim.) *Postmodern Theologies*. Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Tilley, T. W.** 2001. *Inventing Catholic Tradition*. 2. trükk. Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Tracy, D.** 1999. "Fragments: The Spiritual Situation of Our Time." Caputo, J. D. & Scanlon, M. J. (Toim.) *God, the Gift, and Postmodernism*. Bloomington: Indiana University Press.
- UNESCO:** *Agenda for the Future*. 1997. Paris: UNESCO.
- Valgmaa, R., Jääger, T., Nõmm, E. & Eesmaa, I.** 2002. *Eesti Vabariigisliku koolituse analüüs*.
<http://www.hm.ee/uus/hm/client/index.php?035262301332441186>. (19.05.2005)
- Valk, A.** 2004. "Täiskasvanuõpe Eesti ülikoolides." Pilli, E., Jõgi, L. & Ristolainen, T. (Toim.) *Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 19–38.
- Valk, P.** 2003. *Eesti kooli religiooniõpetuse kontseptsioon*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Van der Veen, R.** 2000. "The Deeper Layers of Learning."
<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/vanderveen1-web.htm> (2.05.2005)
- Van Prooijen, T.** 2003. "Identity in Non-identity? Taking a Few Steps on Jürgen Moltmann's Road towards a Public Theology." Brinkman, M., Schreurs, N., Vroom, H & Wethmar, C. (Toim.) *Theology between Church, University and Society*. Assen: Royal van Gorcum, 204–214.
- Vanhoozer, K. J.** 2003. "Theology and the condotion of postmodernity: a report on knowledge (of God)." Vanhoozer, K. J. (Toim.) *The Cambridge Companion to Postmodern Theology*. Cambridge University Press, 3–25.
- Wardekker, W. L. & Miedema, S.** 2001a. "Religious Identity Formation between participation and Distatiation." Heimrock, H.-G., Scheilke, C. & Schreiner, P. (Toim.) *Toward Religious Competence*. Münster: LIT, 23–33.
- Wardekker, W. L. & Miedema, S.** 2001b. "Identity, Cultural Change, and Religious Education." *British Journal of Religious Education*, 23: 2, 76–86.
- Warner, G.** 2005. "Evangelicals, friends measure legacy of "leading theologian" Stan Grenz." *Journal of European Baptist Studies*, 5: 3, 42–44.

- Wright, A.** 2001. "Dancing in the Fire: A Deconstruction of Clive Erricker's Post-modern Spiritual Pedagogy." *Religious Education*, 96: 1, 120–135.
- Wright, A.** 2004. *Religion, Education and Post-Modernity*. London and New York: Routledge Falmer.
- Wright, N.** 2002. *New Baptists, New Agenda*. Carlisle: Paternoster Press.
- Vöörmann, R.** 2001. *Täiskasvanud koolipingis*. Statistikaamet. Tallinn: TPÜ Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut.

ELULUGU

Einike Pilli

Sündinud 30.09.1968 Tallinnas

Abielus, kolme lapse ema

Aadress: Kalevi 90, Tartu, 50104

e-mail: einike@ibts.cz, einike@ut.ee

Hariduskäik:

- 1987. a lõpetatud Georg Otsa nimeline Tallinna Muusikakool flöödi erialal
- 1993. a lõpetatud Kõrgem Usuteaduslik Seminar teoloogi ja usuõpetaja erialal
- 1996. a kaitstud M.A. Tartu Ülikooli Filosoofiateaduskonnas, Pedagoogika osakonnas teemal “Eesti teismeliste usulisest mõtlemisest religioonipedagoogilises perspektiivis.”

Enesetäiendus:

- Kuu aega (1997) Inglismaal, Birminghamis, Westhill College’s kristliku pedagoogika kursus
- Kaks nädalat (1998) Rootsis Nordic Folk Academy’s täiskasvanute koolitajate kursus
- Nädal (1999) OSI HESP-i ja Avatud Eesti Fondi suvekoolis “Implementing Open Distance Learning at the University Level”
- Kolm õppeaastat (1998–2001) osalise koormusega Helsingi Ülikooli usuteaduskonnas
- Kolm ja pool kuud (2000, 2001) uurimisstipendium International Baptist Theological Seminary’s Prahas
- Nädal (2001) Maastrichti Ülikoolis probleemõppe koolitusel
- 3,5 kuud (2002) Helsingi Ülikooli kasvatusteaduskonnas vahetusuurijana
- Nädal (2003) Lidingö rahvaülikooli suveakadeemias “Learning Through Embodiment”

Teenistuskäik:

- 1986.–1993. a erinevates õppeasutustes muusikaõpetajana (Tallinna 21. Keskkool, Vanalinna Algkool, Elva Lastesõim)
- 1995.–1996. a Tartu Ülikooli Pedagoogika osakonnas assistent
- 1996.–2005. a Tartu Ülikooli Pedagoogika osakonnas lektor

- Alates 1991. a lugenud erinevaid loengukursusi Kõrgemas Usuteaduslikus Seminaris, Eesti Metodisti Kiriku Seminaris, Usuteaduse Instituudis, Tartu Teoloogia Akadeemias
- Alates 2002. a sügisest International Baptist Theological Seminary's Prahas praktilise teoloogia lektor

Teadustegevus ja õppetöö:

Peamised uurimisvaldkonnad:

- eluaegne õpe
- andragoogika
- praktiline teoloogia, sh religioonipedagoogika ja religioonipsühholoogia
- pedagoogiline eetika

Põhilised loengukursused:

- andragoogika
- uurimismeetodid praktilises teoloogias/ religioonipedagoogikas (eesti ja inglise keeles)
- pedagoogiline eetika ja suhtlemine
- aktiivõppe meetodid (religioonipedagoogikas)
- arengupsühholoogia usuline kontekst
- kommunikatsioon (inglise keeles)
- kristlik haridus / religioonipedagoogika
- ülddidaktika

Uurimistoetused ja stipendiumid:

- British Trusti stipendium õpinguteks Birminghamis, Inglismaal 1997. a
- Eesti Kirikute Nõukogu uurimistoetus 2001. a täiskasvanute usualase koolituse läbiviimiseks Eestis
- CIMO stipendium (Soome riiklik stipendium) 1998/99. a viieks kuuks enesetäiendamiseks Helsingi Ülikoolis ja 2002. a samas 3,5 kuuks
- Osvald Tärge nimelise fondi uurimistoetus 2004. a

Administratiivne tegevus:

Kuulumine järgmistesse erialastesse ühendustesse:

- Akadeemiline Teoloogia Selts
- Andras
- Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts
- Eesti Usuõpetajate Liit
- Eesti EKB Liidu laste- ja noortetöö keskus (juhatuse esimees)
- Tartu Kristlik Perekeskus (juhatuse esimees)

CURRICULUM VITAE

Einike Pilli

Born 30.09.1968 in Tallinn

Married, mother of three children

Address: Kalevi 90, Tartu, 50104

e-mail: einike@ibts.cz, einike@ut.ee

Education:

- 1987 graduated from Tallinn Music School (flute teacher)
- 1993 graduated from Higher Theological Seminary (theologian and teacher of Religious Education)
- 1996 M.A. degree from Tartu University, Faculty of Philosophy, Department of Education. Thesis titled "Religious Thinking of Estonian Teenagers in the Perspective of Religious Education."

Additional training:

- A month (1997) in England, Birmingham, Westhill College. Course in Christian Education
- Two weeks (1998) in Sweden, Goteborg, Nordic Folk Academy. Course for adult educators.
- One week (1999) in summer school of OSI HESP and Open Estonian Foundation "Implementing Open Distance Learning at the University Level" in Tallinn
- Three years (1998–2001) part time studies at the University of Helsinki, Faculty of Theology
- Three and half months (2000, 2001) research scholarship at International Theological Seminary, Prague, Czech Republic
- One week (2001) at the University of Maastricht. Course in Problem-based learning
- Three and half months (2002) at the University of Helsinki as visiting researcher in the Faculty of Education
- One week (2003) at the Lidingö Folk High School's summer academy "Learning Through Embodiment"

Work experience:

- 1986–1993 in different educational institutions as a teacher of music (Tallinna 21. Keskkool, Vanalinna Algkool, Elva Lastesõim)
- 1995–1996 assistant lecturer at Tartu University Department of Education
- 1996–2005 lecturer at Tartu University, Department of Education

- From 1991 occasional lecture-courses at Higher Theological Seminary, Seminary of Estonian Methodist Church, Theological Institute, Theological Academy of Tartu
- From 2002 lecturer of Applied Theology at International Baptist Theological Seminary, Prague

Research and teaching:

The main research areas:

- Lifelong Learning
- Adult Education (Andragogy)
- Applied Theology, incl Christian Education and Psychology of Religion
- Educational Ethics

Courses taught:

- Adult Education
- Research Methods in Applied Theology/ Religious Education
- Educational Ethics and Communication
- Active Learning Methods (in Religious Education)
- Religious Context of Developmental Psychology
- Communication
- Christian Learning
- General Didactics

Scholarships and stipends:

- Stipend of British Trust for studying at Birmingham, England, 1997
- Research scholarship of Estonian Council of Churches, 2001
- CIMO stipend for studying at the University of Helsinki 1998–1999 and for a research visit in 2002
- Research scholarship from the Osvald Tärk Foundation, 2004

Administrative activities:

Membership at the professional societies:

- Academic Association of Theology
- Andras
- Estonian Academic Association of Pedagogy
- Estonian Association of Religious Education Teachers
- Center of Children and Youth of Estonian Baptist Union (board chairman)
- Tartu Christian Family Centre (board chairman)