

Demokraatlik kodanikuharidus kriisi ajal



ALAR KILP
Tartu Ülikooli Johan Skytte
poliitikauuringute instituudi
võrdleva poliitika lektor

Kriisi ajal on kiusatus edendada konformsete kodanike kasvatust, millest demokraatia püsimiseks ei piisa. Tegelikult on demokraatias vajalike mitte-konformselt osalivate kodanike kasvatust võimalik edendada ka kriisi ajal.

Demokraatlikus kodanikuhariduses on igikestev dilemma, kas põhieesmärk peaks olema informeeritud, patriootiline, konformne ja õiguskauulekas kodanik või hoopis autonoomne kriitiline indiviid? Viimatinimetatu all peame silmas kodanikku, kes on küll poliitikas toimuvast informeeritud, ent on teadlik ka poliitilise osaluse eri viisidest, oskab poliitikas mõjusalt osaleda, olla kodanik kas liberaalselt „omaenda moodi” (Kilp 2014) või lähtuvalt sotsiaalsest õiglustundest. Tegemist ei ole „emba-kumba” küsimusega, sest mingil määral vajab demokraatia mõlemat (Westheimer 2004). Küsimus on selles, kas kasvatama peaks eelkõige lojaalseid patrioote, seaduskuulekaid ja ühiskonda panustavaid kodanikke või selliseid, kes oskavad organiseeruda ja mõjusalt osaleda neid puudutavates küsimustes, on kriitilised valitsuse otsuste ja ühiskonnaelu korralduse suhtes lähtuvalt oma

individuaalsetest huvidest või sotsiaalse õigluse tundest? Kas kõik kodanikud, sealhulgas ka need, kellest saavad hiljem algatajad, aktivistid, eestkõnelejad ja vaidlustajad, peaksid kõigepealt õppima vastutus- ja kohusetunnet, konformsust ja patriotismi? Kui palju kriitilisi kodanikke demokraatia vajab ning kas kriisi ajal vajatakse neid vähem, sama palju või rohkem?

Küsimus muutubki aktuaalseks ja teravaks eelkõige julgeolekukriisi ajal, mille kõige äärmuslikum näide on sõda. Kas on loomulik, et sõja tingimustes demokraatia „tõmbub koomale” ning sellistes oludes kodanikud ei vaidle, pole eri meelt ega ole kriitilised poliitiliste otsuste suhtes samasugusel moel nagu nad olid rahuajal? Kui nii on, siis peaks kehtima ka seaduspärasus, mille kohaselt julgeolekulise kriisi suurenedes hakatakse kasvatama kodanikes üha enam patriotismi ja kohusetunnet ning ruumi demokraatlikule sõnavabadusele, meel-suseväljendusele, kriitilisele arutelule, vaidlustavale sotsiaalsele ja poliitilisele aktivismile jääb aina vähemaks. See kindlasti on üks variant, ent mitte ainus.

Kriisi ajal on täiesti võimalik edendada korraga nii patriootilist kui ka kriitilis-demokraatlikku kasvatust (Ben-Porath 2007). Näiteks 11. septembri 2001 terrorirünnakute järel peeti Ameerika Ühendriikides vajalikuks õpetada noortele, et Ameerika Ühendriigid on maailmas hüvangu jõud („force for good”), mis toob teistele rahvastele lootust ja vabadust, kui ka tugevdada sellist demokraatliku

kodaniku kasvatust, mis väärtustab konflikti, arutelu ja debatti ning võtab inimeste sotsiaalse ja poliitilise olukorra mõtestamisel arvesse eri osapooli, lähene-misi ja käsitlusi (Westheimer 2004, 231).

Kui palju kriitilisi kodanikke demokraatia vajab ja kas kriisi ajal vajatakse neid vähem, sama palju või rohkem?

Kriisiaeg Eestis ei pruugi olla üks ühele võrreldav kriisiga, millesse sattusid Ameerika Ühendriigid 11. septembri 2011 terrorirünnakute järel. Samavõrd otseselt pole rahvusvaheline terrorism Eestis rünnakuid korraldanud, ent mitmed kattuvad kriisid – sh majandus-, eurotsooni-, põgenike-, väärtushoiakute (kooseluseadus) ja kommunikatsiooni (vihakõne, propaganda) ning väljarände ja iibe kriis – on meie püsivalt pingsat julgeoleku kriisitaju veelgi võimendanud. Kriisiderohke olukord on teinud aktuaal-seks küsimuse, kas erinevate kriiside kattudes ja võimendudes tuleks ka meil demokraatiat „pigem koomale tõmmata” või pigem vastupidi – demokraatiat teadlikult rohkem väärtustada, sellele rohkem pühenduda ning demokraatiale eluliselt vajalikku mänguruumi seda sihikindlamalt kaitsta.

Artikkel käsitleb nimetatud küsimusi ja dilemmasid detailsemalt, eristades nelja informeeritud ja teadlikku kodanikuks ole-mise ja kodanikuna poliitilises protsessis osalemise viisi – konformset, aktiivset, liberaalset kriitilist ja radikaaldemokraat-likku kriitilist.

KONFORMNE VASTUTUSTUNDLIK KODANIK. Konformne kodanik on seadustega kursis, teab, et seaduste

järgimine on õige ja petmine on vale (Diamond 1997), tajub isiklikku vastutust käituda õiguskaualekalt (DeLaet 2016, 77), olla vastutustundlik oma kogukonna ees, käia tööl ja maksta makse, anda doonorina verd ja sorteerida prügi (Westheimer, Kahne 2004, 244). Tal on kõrge isiklik vastutustunne ning samas on ta ka kon-formne – ideaalis ta teeb ja on kõike, mida ühiskonnas healt lihtliikmelt oodatakse. Kui healt kodanikult oodatakse kirikus käimist, „Anname au” märgi kandmist, paraadil marssimist, helkuri kandmist, kooris laulmist ja tantsupeol tantsimist, siis neid toiminguid ta jõudumööda ka teeb. Poliitikas toimuvaga on ta kursis ning võtab osa ka üritustest, kust head ühiskonnaliikmed puududa ei saa (nt käib valimas). Konformne kodanikuharidus (McCowan 2006, 197) õpetab kodanikele iseloomu headust, ausust, heanaaber-likkust, töökust, seaduskuulekust ning panuse andmist nii oma lähemas kogu-konnas kui ka ühiskonnas laiemalt.

Kas konformsete kodanike kasvatus on demokraatiaks tarvilik, piisav või on demokraatiaga sootuks vastuolus?

Konformseid, lojaalseid ja poliitikas toimuvast informeeritud ning seadustest teadlikke kodanikke vajavad kõik valitsuskorrad – sh ka monarhiad, teokraatiad, totalitaarsed ja autoritaarsed režiimid (Westheimer, Kahne 2004, 248). Konformsed iseloomuomadused ja käitu-misviisid on universaalselt omased iga-suguses kogukonnas elavatele inimestele, mistõttu nende puudumisel võivad inimkooslused muutuda juhimatuteks ja lakata toimimast. Sel põhjusel soovib iga valitsus ja valitseja, et ühiskonnas oleks rohkelt konformseid liikmeid. Nii demokraatlik, autoritaarne kui ka totalitaarne valitsus pooldab olukorda, kus ühiskonna-liikmed on kodanikuhariduse käigus omandanud kõrge isikliku vastutustunde, on õppinud kohtlema vanemaid inimesi lugupidavalt, tänavalt prügi üles korjama, käima koolis ja tööl ning mitte tarbima narkootikume (Westheimer, Kahne 2004,

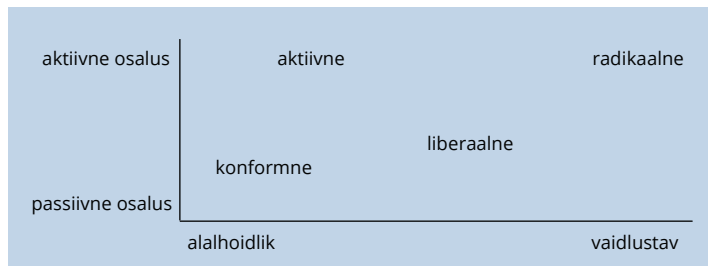
244). Tsiiviliseeritud käitumise üldkehtivad normid ei ole ühiskonniti identsed (Volpi 2011) – mõnes liberaalses ühiskonnas ei taunita narkootikumide tarbimist samamoodi nagu mõnes totalitaarses ühiskonnas ei sorteerita prügi. Ka on tsiiviliseeritud käitumise normid liberaaldemokraatiates sisult ja hoiakutel teistsugused kui mittedemokraatiates (Shils 1992). Mingil kindlal normistikul põhinevat konformse kodaniku kasvatust vajavad ja edendavad aga kõik ühiskonnad. Seetõttu ei ole tegemist demokraatiale ainuomase ega ka piisava kodanikutüübiga.

Kui kõik kodanikud oleksid vastutustundlikud, lojaalsed ja kuulekad ning osaleksid poliitikas vaid konformsel viisil, jääksid mitmed liberaaldemokraatia jaoks vajalikud kodanikukäitumise oskused ja viisid olemata. Demokraatia vajab ka selliseid kodanikke, kes oskavad ja julgevad ühiskonnas toimuvat kriitiliselt mõtestada (Westheimer, Kahne 2004, 244) ning hoida alal ja edendada selliseid liberaaldemokraatia alusväärtusi nagu sõna- ja valikuvabadus ning vaadete ja lähenemiste paljusus nii erakonnaastikul, avalikus arutelus kui ka meediaväljaannetes (Dahl 1956).

Kas konformse ja vastutustundliku kodaniku kasvatuse on demokraatias siiski tarvilik (nagu on ka igas teises valitsuskorras)? Kindlasti on. Paratamatult ja asendamatu on teda vaja just sellepärast, et ka demokraatia on valitsuskord, mis vajab lisaks demokraatlikele protseduuridele ja konfliktihaldamismehhanismidele

(Przeworski 2011) ka ühiskondlikku korda ja kodanikkonna toetust. Teiseks ei osale üheski (suuremas nüüdisaegses) ühiskonnas ja valitsuskorras kõik kodanikud aktiivselt ja kriitiliselt (tõenäoliselt kõik ei saa ega peagi olema aktiivsed ja kriitilised, samamoodi nagu kõik ei saa ega pea olema ettevõtjad) – demokraatias on või peaks neid olema lihtsalt rohkem kui mittedemokraatiates (Almond 1974, 50). Demokraatia vajab, et lisaks neile, kelle poliitiline osalus ulatub kaugemale esinduskogu valimistest (Dahl 1971), oleks rohkelt ka neid, kelle osalus poliitilistes protsessides ongi valdavalt vastutustundlik ja konformne ning kelle jaoks esinduskogu valimistel tehtud valik jääb suurimaks iseseisvalt tehtud poliitiliseks valikuks. Kolmandaks toetavad konformsed ja vastutustundlikud kodanikud oma tegevusega sedasama demokraatlikku poliitilist protsessi, mida liberaalselt või radikaalselt kriitilised kodanikud muuta ja parandada soovivad ning milles aktiivsed kodanikud aitavad vajadusi märgata ja täita (joonis 1). Seejuures on endiselt tõenäoline, et ka demokraatiates on konformseid kodanikke arvuliselt rohkem kui sisukamalt ja mõjusamalt poliitikas osalevaid kodanikke.

On loomulik, et nii nagu laps, nii ka kodanik peab kõigepealt õppima „õigesti“ käituma. Nii õpivad demokraatliku ühiskonna lihtliikmed „käima valimas“ samamoodi nagu varasemas kristlikus ühiskonnas head kristlased õppisid „käima kirikus“. Ei ole midagi halba ega valesti



JOONIS 1. Informeeritud poliitilise osaluse liigid

Allikas: autori koostatud

ka selles, et kodanikud õpivad poliitikas toimuvat ka „pealt vaatama”. Kodanik-pealtvaataja teab, mis poliitikas toimub, räägib tuttavate ja sugulastega poliitikast, ent tema suhe poliitikaga põhineb eelkõige antipaatiatel ja sümpaatiatel, mistõttu ta räägib teiste pealtvaatajatega mitte niivõrd põhjustest, tagajärgedest ja alternatiividest, vaid sellest, kes või mis meeldis või ei meeldinud. Ta räägib poliitikas toimuvast samamoodi nagu räägivad pealtvaatajate rollis olevad külastajad pärast teatri-etendust või kinoskäiku. Ma usun, et me kõik oleme selles rollis mingil hetkel või mingis küsimuses olnud. Enamik inimesi võib-olla suurema osa ajast on ja jääbki poliitikas toimuva suhtes kodanik-pealtvaataja ja publiku rolli, ent demokraatia jaoks on ülioluline, et oleks rohkelt ka neid, kes publiku seast häält teevad, „laval näitlejaid” mõjutada ja suunata üritavad või ise „poliitilisele lavale astuvad”.

Konformseid, lojaalseid ja poliitikas toimuvast ning seadustest teadlikke kodanikke vajavad kõik valitsuskorrad.

Avalikule poliitilisele lavale pääsemine või laval olijatega suhtlemiseni jõudmine nõuab kodanikult palju rohkem teadmisi, ressursse, organisatsioone ja oskusi kui pealtvaatamine (Rapeli 2014b). Et viimased ei jaotu ühiskonnas ühtlaselt ja ühtmoodi, kipub ka demokraatia toimima vormis, kus püsiva koosseisuga suur pealtvaatajate klass „vaatab pealt palju väiksemat poliitilise eliidi gruppi” (Green 2009, 5), nii et kohtade vahetust publikust lavale või vastupidi toimub suhteliselt harva ja vähe. Pealtvaatamine on ka kodanike poliitikas osalemise viis, ent selle puhul on kodanikud tunduvalt rohkem riigi, valitsuse ja poliitikaga lihtsalt „suhtes” kui et omaksid

ise kodanikena mõju või teostaksid võimu poliitilise otsustamise protsessis.

Poliitikaga „suhtes olemine” üksi ei tee suhet ega suhtlejat veel demokraatlikuks. Ori on suhtes orjapidajaga, iga töövõtja on suhtes oma tööandjaga. Suhtes olemine on *alati* suhtes osalemine, ent suhe ja osalemine on demokraatlik vaid juhul, kui suhtlus on kahepoolne, kahesuunaline ja vastastikuline, nii et suhte osapooled tunnistavad üksteise võrdset väärikust (Ober 2012) ning ükski osapool ei võta võimu pelgalt omaenda tahtest ega teosta seda omavoliliselt (Sartori 1987, 206). Kuniks pealtvaatajad asuvad poliitilisest lavast ja näitlejatest teatud distantsil (Rapeli 2014a, 8), samastuvad laval olevate näitlejatega, ei väljenda ennast ega anna lavale oma-poolset sisendit ning on ühepoolset juhitud näitlejatest ja etendusest, on ka nende suhe näitlejatega ebavõrdne, ühepoolne ja ühesuunaline.

Osalust sellises suhtes, kus üks pool osaleb sõnatult, eneseväljenduseta, on publikuks või „kehaks” auditoriumis nii nagu külastajad teatris või kinos, ei peaks me ju demokraatlikuks, juhul kui tuvastame sellise näite mõnes mittedemokraatlikus režiimis (näiteks Põhja-Koreas). Kui peaksime tuvastama täpselt samasuguse suhte ja suhtluse ka liberaaldemokraatlikus valitsuskorras, ka siis ei ole loogiline pidada seda demokraatlikuks suhteks. Kui tahame demokraatiat alal hoida, edendada, kaitsta ja õpetada, siis peame selgelt teadma, mille poolest demokraatlik erineb mittedemokraatlikust ning mille poolest demokraatlikud suhted erinevad muudest headest ja vajalikest, ent olemuslikult mitte-demokraatlikest tegevustest. Maksude maksmine, töö käimine ja liikluseeskirja järgimine on kindlasti vajalikud ja head tegevused, ent ei ole olemuslikult tegevused, mis eristavad demokraatia head kodanikku mittedemokraatliku valitsuskorra heast kodanikust, kes samamoodi täidab oma kodanikukohustusi. Kodanikukohustuste täitmine ja kogukondlike või ühiskondlike

normide järgimine on tarvilik igas ühiskonnas, sh ka demokraatias, ent neist ükski demokraatiaks ei piisa.

Teine „pealtvaatava kodanikuga” seotud kodanikuhariduslik probleem seisneb selles, et mitmekordne pealtvaatamiskogemus teeb publikuks olemisest harjumuse, mitmekordne vaikiv pealtkuulamine pärsib mitte ainult eneseväljenduse ja küsimuste esitamise julgust, vaid loob kodaniku, kes ühel päeval ei oska enam olla aktiivse kaasamõtlemise ja küsimuste esitamise „lainel”. Kogenud kodanik-pealtvaatajatena on neil lihtne ja mugav harjuda ära nii oma publiku rolliga kui ka sellega, et tähendust ja mõtet esitavad neile laval olijad (Boal 2000, xx), kelleks lisaks poliitikutele võivad olla ka aktiivsed ja kriitilised kodanikud, ajakirjanikud, eksperdid, VIPid ja mittepoliitiliste elukutsete eliidi esindajad. Mida pikaajalisem ja püsivam on „puhta pealtvaatamise kogemus”, seda enam suhtlevad pealtvaatajad omavahel märksõnadega „meeldib, ei meeldi, taunin, mul ükskõik, üldse ei meeldi”. Kui keegi publikust ühtäkki sõna võtab ja küsimuse esitab, võivad kogenud pealtvaatajad hakata esimestena taunima sellist rollivahetust. Nad on harjunud, et seda, mida ja millest mõelda ning kuidas tunda ja käituda, ütlevad neile näitlejad. Nad on harjunud samastuma neile sümpaatsete ja vastanduma antipaatsete näitlejatega.

Kodanikuhariduse vahendajatel (õpetajatel ja õppejõududel) on seetõttu oluline teada, et haridus saab soodustada hoiakuid, mille kohaselt inimene õpib täitma ettekirjutusi või omama ja tegema ise valikuid, rääkima või vaikima, end väljendama või samastuma teiste poolt väljendatuga, saama ühiskonnas toimuva suhtes pealtvaatajaks või toimijaks (näitlejaks) (Freire 1994, 30).

Milline haridus aitab kodanikel jääda passiivseteks ja konformseteks pealtvaatajateks? Selline, mis innustab kodanikku olemasolevat aktsepteerima ja sellega kohanema („õpi selgeks,

kuidas asjad käivad”, kuidas on „õige käituda”) ning keskendub informatsiooni ja teadmiste edastamisele õpetajalt õpilasele olemasoleva poliitilise süsteemi, riigiinstitutsioonide, traditsioonide ja kultuuri kohta (Bruen 2013, 43). Õpilane õpib korrektset teadmist deklareerima („üles ütleva”, „kordama”, „taasesitama”) (Morrison 2004, 4). Konformse kodanikuhariduse pedagoogika või õpetamisfilosoofia keskendub teadmiste ja õpetajale (mitte õppimisele ja õppijale) ning on palju lihtsamini saavutatav ja hinnatav kui kodanikuharidus teiste kodanikutüüpide puhul (Bruen 2013, 43).

See, et pedagoogilised väljakutsed on oluliselt keerukamad ja raskemini lahendatavad aktiivse, eneseteadliku ja kriitilise kodaniku kasvatuse puhul kui konformse kodaniku kasvatamisel, ei tähenda aga, et konformse kodaniku kasvatust üldse ei oleks vaja. Haridustee alguses tõenäoliselt peabki põhirõhk olema vaieldamatutel lojaalsustel – kodumaa-armastusel (kuna me kõik sõltume ühistest hüvedest), seaduskuulekusele (ühiskondliku korra ja turvalisuse nimel) ning toetusel toimivate institutsioonide ja valitsuse suhtes. Konformse, kohuse- ja vastutustundliku kodaniku kasvatust on vaja poliitilise süsteemi efektiivseks toimimiseks, see on kasulik nii ühiskonnale kui ka õppijale endale, kes saab sellest ühe olulise haridusliku kogemuse (McCowan 2006, 200–201). Ent kui sellega piirdudagi, siis ei ole tegemist demokraatia jaoks piisava kodanikuharidusega ehk kodanikuharidusega, millest piisaks demokraatia alalhoidmiseks, taasloomiseks ja edendamiseks.

Kriisiolukordades võib olla (nii valitsusel kui ka kodanikkonnal endal) lihtsam toime tulla valdavalt konformistliku ja lojaalse (üksmeelse ja konsensusliku) kodanikkonnaga, ent enamikul juhtudel konformistlik ja lojaalne rahvastik ei teeni mitte ühiskonda ega demokraatiat, vaid valitsevat eliiti, kes saab sel moel olla võimul, kulutades vähem aega ja energiat

vastutusele ja aruandluskohustusele kodanikkonna ees (McCowan 2006, 202).

Aktiivselt osalevaid, liberaalselt või radikaalselt kriitilisi kodanikke peaks demokraatias olema proportsionaalselt rohkem kui autoritaarses valitsuskorras (Almond 1974, 50), kus samuti leidub organiseerunud ühiskondlikke jõude (usuühendused, majanduslik eliit, tudengid, haritlased jt), kes avaldavad meelt, protestivad, mõjutavad poliitilisi otsuseid ja teevad lobitööd. Seevastu autoritaarses režiimis on igapäevast võistluslikkust avalikul alal ja poliitikas alal hoidvaid kodanikke vähem ning konformselt ja seaduskuulekalt režiimi töös hoidvaid ning poliitiliste protsesside kujundamise suhtes passiivseid kodanikke rohkem.

Demokraatia vajab ka konformset kodanikukasvatust, ent sellega piirdumine ei ole demokraatiaks piisav.

AKTIIVSELT OSALEV KODANIK.

Aktiivselt osalev kodanik osaleb ideaalis kõigil ühiskonnaelul tasanditel – huvi- ja erialastes kodanikeühendustes, võrgustikes ja liikumistes, kohalikus kogukonnas, riigis, rahvusriiklikul tasandil ning praegusel ajastul ka Euroopa Liidu ja globaalsel tasandil. Kuna ta teeb rohkem ja olulisemaid asju kui konformne kodanik, peab ta rohkem teadma ja oskama. Kui konformne ja vastutustundlik kodanik näiteks on valmis annetama riideid ja toitu kodututele, siis aktiivselt osalev kodanik oskab mitte ainult teda juhendada, vaid sedalaadi kodanikualgatusi ka algatada, korraldada ja juhtida, oskab kirjutada projekte, kaasata vabatahtlikke, turundada üritust ning suhelda meedia ja riigiinstitutsioonidega.

Niivõrd, kui võrd kodanikuühiskonna aktivistid aitavad valitsusel „saada asjad tehtud” ja probleemid lahendatud ise probleeme püstitamata, olemasolevaid protsesse ja poliitikaid vaidlustamata, ei ole siiski ka selles kodanikuosaluse viisis palju olemuslikult demokraatlikku. Niivõrd, kui võrd aktiivsed kodanikud

teavad, kuidas ühiskonnas ja poliitikas „asjad käivad” ning oskavad „saada asju tehtud” ilma ühiskondlikku korda ja poliitilisi suhteid muutmata ja vaidlustamata, on nad omandanud oskused, mida enamik ühiskonna liikmeid ei oma. Nad viivad ellu palju head ja vajalikku, ent nende tegevus ei ole poliitiline, kui poliitiliseks pidada vaid kehtivate normide ja korra vaidlustamist (Rancière 2004) ning mitte tulemuslikku osalust poliitika elluviimises. Tulemuslik „vajaduste täitmine” või „asjade ärategemine” ei ole iseenesest veel demokraatlik. Nii töövõtja kui ka tavaline kodanik võivad olla oma tegevuses tulemuslikud, kuid demokraatlikuks teeb suhte tööandja ja valitsusega see, kui probleemi püstitamise, lahenduste leidmise ja otsuse tegemise protsessis on suhe olnud kahepoolne ja kahesuunaline, samamoodi nagu see on liberaalse ja radikaaldemokraatliku kodanikutüübi puhul.

LIBERAALNE KRIITILINE KODANIK.

Kui aktiivne kodanik näeb hästi ühiskondlikke vajadusi, siis liberaalne kodanik teab eelkõige hästi seda, mida ta ise tahab, millised on tema õigused ja huvid, kuidas neid kaitsta, kuidas tegutseda „endasse puutuvates küsimustes” oma õiguste ja huvide kaitseks kas ise või targalt valitud esindajate kaudu. Praeguste Euroopa liberaaldemokraatiate alusväärtusteks on inimõigused ja poliitiline liberalism (indiviidi ülimuslikkus), mistõttu on oodatav, et ühes toimivas demokraatias on arvestataval hulgal kodanikke, kes realiseerivad end peaaegjalikult mittepoliitilistel erialadel ja valdkondades, ent on teadlikud päevakorral olevatest „neisse puutuvatest” küsimustest ning oskavad neisse kriitiliselt (ehk omast kogemusest, vaatest ja huvist) lähtuvalt sekkuda ja neis osaleda.

Kuidas saavad hariduse andjad edendada ja soodustada liberaalse ja kriitilise kodaniku kasvatust? Nii liberaalne ühiskond kui ka haridus soodustavad võrdsetel tingimustel konkurentsi, pööramata suurt tähelepanu sotsiaalse õigluse käsitlustele

ja vaadetele, mis üritavad ühiskonnaliikmeid ja -grupe võrdsustada. Nii võib ka liberaalses kodanikuhariduses lähtuda Tony Judti sõnastatud meritokraatia maksimist – „kõigile võrdsete võimaluste andmine ja seejärel andekate privilegeerimine” (Judt 2011, 23) –, mille kohaselt ebavõrdsus ühiskonna ülesehituses on õigustatud just sellisena nagu ta on, nii kaua, kuni konkurentsitingimused gruppide ja indiviidide vahel on võrdsed. Reaalses ühiskonnas ja poliitikas pooldatakse mingil määral kindlasti ka ühiskonna nõrgemaid osapooli toetavaid kompromisspoliitikaid, ent liberaaldemokraatias kehtib ka meritokraatlik õiguspõhimõte, mille kohaselt õiglase tulemus põhineb indiviidi enda andekusel, töökusel ja võimekusel ning parema tulemusega peaks kaasnema ka parem ühiskondlik positsioon.

Selle kodanikutüübi edendamisel ei tohiks kodanikuhariduse andja pöörata liialt tähelepanu ei keskmisele õpilasele ega õpiraskustega õpilastele kõige parema ja andekama arvelt, sest „igauks on oma õnne sepp”. Õpetaja ei tohiks õpilast „käte kõrval vedada” või võtta õppijalt ära omavastutust õppimise, aja planeerimise ja toimetuleku eest. Liberaalne kodanikuharidus peaks toetama ettevõtlikkust, õpetama vaba turumajanduse põhimõtteid (Diamond 1997), julgust katsetada, eksimustest õppida ning eelkõige tugevat eneseteadlikkust. Küsimusi, mis on ühiskonnas ja poliitikas vastuolulised ja mitmetimõistetavad, peaksid õpetajad samamoodi käsitlema ka klassiruumis (Buen 2013, 44). Nad peaksid edastama õppijale teadmisi erinevatest seisukohtadest ja vaadetest, edendama õppija oskust esitada nende kohta küsimusi, kujundada välja oma seisukoht ning teha nende osas individuaalne valik (McCowan 2006, 197). Et liberaalses ühiskonnas on juba definitsiooni poolest vaateid, huve, arvamusi, erakondi, probleemitajusid ja lahendusvariante rohkem kui üks, on oluline, et demokraatlik kodanikuharidus ei piirduks

vaid konformsuse ja aktiivse osaluse edendamisega, vaid hõlmaks ka liberaalset indiviidikeskset kodanikuharidust.

Kas kõik kodanikud peaksid saama sellist haridust, mille kohaselt tajutakse tugevat omavastutust („igauks on oma õnne sepp”) ning samas osatakse „neid puudutavates” küsimustes sekkuda ka otsuste tegemise protsessi? Poliitkorrektne vastus oleks, et peaks. Ent mis saab kodanikest, kes ei taha nii osaleda? See iseenesest ei olegi probleem, kuna haridus ei kohustagi kedagi kindlalt moel käituma.

***Liberaalne kodanik
teab eelkõige hästi seda,
mida ta ise tahab,
kuidas kaitsta oma õigusi
ja huve kas ise või
valitud esindajate kaudu.***

Keerulisem on olukord selliste õppijatega, kes ei tea, mida nad tahavad, kel ei ole sihti viieks või viieteistkümneks aastaks, kes on juba harjunud ja õppinud olema publik. Ma usun, et liberaalset kodanikuksvatust peaks õpetama ka neile, sest see annab rohkematele võimaluse astuda pealtvaatavast publikust aktiivsete ja eneseteadlike kodanike hulka. Kõigile kodanikele võiks õpetada demokraatlikuks kodanikuks olemise viise ja valikuid, kuid see, milline demokraat igauks „omaenda moel” (Kilp 2014) lõpuks on, sõltub inimestest endast. Demokraatia võtmeküsimus on, et demokraatiat alalhoidvate, kriitiliselt mõtestavate ja edendavate kodanike hulk ei jääks liiga väikeseks.

RADIKAALDEMOKRAATLIK KRIITILINE KODANIK. Radikaalset demokraatlikku kodanikku ei tohiks ajada segi erinevatel põhjustel poliitikas pettunud küüniliste ja rahulolematutega või olemuselt fundamentalistlike protestiliikumiste ja

erakondadega. Radikaalsed demokraadid ei ole poliitikast võõrandunud ning erinevalt nihilistidest ja fundamentalistidest, kes võivad vastanduda demokraatiaga või demokraatias toimuvaga konstruktiivseid lahendusi pakkumata (Freire 1994, 19), iseloomustab radikaaldemokraate kindel toetus demokraatlikule süsteemile ning soov muuta seda veelgi õiglasemaks ja demokraatlikumaks (kaasavamaks). Kui aktiivne kodanik korraldab kodutute toetuseks projekti, millesse konformne kodanik omalt poolt osaledes panustab, siis radikaalne demokraat tahab teada põhjuseid, miks on ühiskond, majandus ja poliitika korraldatud nii, et on tekkinud absoluutses vaesuses olevate kodutute kiht ning kuidas lahendada või leevendada mitte üksnes tagajärgi, vaid ka probleemi tekkepõhjuseid endid (Westheimer, Kahne 2004, 240).

**Radikaaldemokraate
iseloomustab kindel
toetus demokraatlikule
süsteemile ning
soov muuta seda
veelgi õiglasemaks
ja kaasavamaks.**

Radikaaldemokraatlik kodanikuharidus edendab ühiskonnaliikmetes sotsiaalse õigluse ja ühiskondliku moraalse vastutuse tunnet. Kodanikud peaksid õppima oskust sekkuda poliitikasse küsimustes, milles on kaalul inimeste reaalse elu olulised probleemid (Isacoff 2014) ega tohiks kasvada vaid tehnoloogiliselt kompetentseteks ettevõtlikeks barbariteks. Kodanikuharidus õpetab nägema põhjuseid ja seoseid ühiskondliku üleshituse, majanduse ja poliitika vahel, mõistma nendega seotud võimusuhteid (Llewellyn *et al.* 2010), nii et kodanikud suudavad märgata, tõstatada,

kõnetada ja analüüsida küsimusi sotsiaalsest õiglusest ning sel moel ka ühiskonda arendada ja parandada (Westheimer, Kahne 2004, 241). Kui tuleb välja, et ühiskonna õiglasemaks muutmine on ajaloos harva teostunud ilma sotsiaalsete liikumisteta, siis peaksid kodanikud õppima ka seda, kuidas sotsiaalseid liikumisi luuakse ning mis põhjustel, tingimustel ja taktikalistel viisidel on nad mõjusalt ühiskondlikku struktuuri muutnud. Kodaniku kompetentsus ei tohiks piirduda vaid faktiteadmistega sellest, mitu häält on vaja Riigikogus, et esitada kandidaati presidendivalimistel või millised on need 20 ülesannet, mida Eesti Vabariigi põhiseadus riigi presidendile ette kirjutab, vaid eelkõige adekvaatses ühiskonna tajus, kus teatakse mitte üksnes allpool vaesuspiiri elavate inimeste hulka, vaid ka seda, kuidas sotsiaalmajanduslikud probleemid on teatud gruppide ja piirkondade puhul kuhjunud samamoodi nagu mõnes teises grupis kuhjuvad privileegid ja hüved.

Ehkki radikaal-kriitilise kodaniku kasvatus on demokraatia elujõu jaoks kõige olulisem, on seda kõige keerulisem saavutada (Bruen 2013, 43), kuna mõjus radikaaldemokraatlik osalus nõuab kodanikult rohkem oskusi ja keerukamaid teadmisi (Rapeli 2014a, 4) kui on vaja näiteks otsuse langetamisel esinduskogu valimistel, mida kasutatakse seetõttu ka mõõdikuna tavakodanikelt minimaalselt oodatava poliitilise kompetentsuse mõõtmisel (Dahl 1992, 45). Radikaalne demokraat vajab teadmisi ja oskusi, mis aitavad tal mitte ainult ühiskonda ja poliitikat kriitiliselt analüüsida, vaid olla kriitilise meelega ka võimalike muudatuste variantide suhtes. Igal juhul püüab radikaaldemokraatlik kodanikuharidus kasvatada õppijates erksat meelt (*wakefulness*) sotsiaalsete ja poliitiliste küsimuste suhtes, edendada nende kodanikujuulgust ja poliitilist pühendumust (Giroux 2014, 28). Tulemuseks võiksid olla kodanikud, kes juhivad laval olevaid näitlejaid, annavad neile teada, millist teed nad

peavad õigeks, sekkuvad ise laval olevasse stseeni või võtavad endale näitleja rolli (Boal 2000, xx).

Kui palju radikaalkriitilisi kodanikke reaalne demokraatia vajab? Kõigist ei saa veendunud ja aktiivseid demokraate, ent kõik kodanikud võiksid siiski saada hariduse, mis vähemalt annab neile võimaluse olla aktiivne ja kriitiline osaleja ühiskonna kujundamisel ja valitsusotsuste tegemisel (Gutmann 1998, 32–33). Samamoodi ei tohiks ühes vabas demokraatlikus ühiskonnas „õiglus” olla ühelegi ühiskonnaliikmele tundmatu küsimus või teema, mistõttu nii konformsed kui ka aktiivsed kodanikud võiksid tunda ja tajuda, et kusagil nende kõrval on arvestatav hulk ka kriitiliselt suhtuvaid demokraatiale pühendunud kodanikke, kellest eelkõige sõltub demokraatia alalhoidmine, edene- mine ja elujõud.

Kas iga kodaniku kodanikuharidus peaks hõlmama õiglust puudutavaid küsimusi või peaks tegemist olema valikteemaga, mida õpivad need, kellele vastav temaatika huvi pakub? Õiglust puudutavaid küsimusi peaksid õppima kõik kasvõi sellepärast, et me kõik tege- leme selliste küsimustega päev-päevalt nii ehk nii ning vajame nendega tegelemisel ka teadmisi ja oskusi. Tõenäoliselt on meil oma „hetkel toimiv teadmine” õiglust puudutavates küsimustes identiteedist (sh sugu, rass, rahvus, seksuaalne orientat- sioon, eluviis, vanus, kodakondsus, migratsioon) ja võrdsusest (sh staatus, tar- bimisvõimekus, toimetulek, eneseteostus- võimalused ja tegelik elukvaliteet, privileegide ja kohustuste jagunemine). Õiglus ei ole abstraktne filosoofia, vaid viis, kuidas grupid ja indiviidid tajuvad ühiskondlike gruppide vahelist suhet ning peavad seda õigustatuks või mitte. Teadlikult või teadvustamata tegeleme õiglusega järjepidevalt kogu oma elu. Me kõik mõtestame omaenda (ja-või ka oma järeltulijate) positsiooni teiste suhtes, kaalume väljavaateid selle positsiooni parandamiseks või otsime õigustusi sellele

positsioonile, millesse me oleme taker- dunud ning mille parandamiseks meil ei ole ressursi, võimalust või iseloomu. Meil on mingi „hetkel toimiv teadmine” õiglusest, ent samas see teadmine kogu aeg ka muutub ja on avatud sotsiaalsele mõttevahetusele (me tajume seda, kuidas teised tajuvad meid ning mõjutame omalt poolt seda, kuidas teised tajuvad seda, kuidas meie tajume neid).

Kriiside haldamine nõuab konstruktiivset koostööd kodanike ja valitsuste vahel.

Õiglustunnet edendav kodanikuharidus peaks andma igale õppijale võimaluse subjektiivselt mõtestada ning seisukohti kujundada oma identiteedi ja sotsiaalse kogemuse järgi. Demokraatlik kodaniku- haridus ei pea ega tohi õpetada kodanikele üht kindlat õpetust õiglasest ühiskon- nast. See ei oleks demokraatlik, vaid fundamentalistlik ning on vastuolus nii liberaalse kui ka radikaalkriitilise koda- nikutüübiga, mis mõlemad väärtustavad ja aktsepteerivad kogemuste, huvide ja vaadete paljusust. Küll aga peaks selline kodanikuharidus andma kätte andmed, mis aitavad õppijal ühiskondlike gruppide olukorda teadvustada ning osaleda gruppide huvide kaitsel ja ühiskonna õiglasemaks muutmise nimel nii kogukon- nas, töökohal kui ka poliitikas.

VALITSUS, DEMOKRAATIA JA KODANIK KRIISI AJAL. Mitmeid tänapäeva kriise – nt kasvav lõhe vaeste ja rikaste vahel (Touraine 2014), sotsiaalsete õiguste kahanemine (Joppke 2007) ja sellega kaasnev kasinuspoliitika, rahvusvaheline terrorism ja sellest tulenev tsivilisatsiooniliste konfliktide taju (Clark 2011, 242–251) – ei saa kiirelt lahendada, mistõttu võib juhtuda, et

tajutav kriisiaeg jääb kestma, kui mitte püsivalt, siis vähemalt mõnda aega. Selliste kriiside haldamine nõuab konstruktiivset koostööd kodanike ja valitsuste vahel. Kui kodanikuühiskonnas domineerib usaldamatus ja küünilisus valitsuse ja demokraatliku protsessi suhtes, tekib valitsusel kiusatus tugevdada kontrolli kodanikuühiskonna (sh ka demokraatia) üle (Clark 2011, 256–257). Kodanikkonnast lähtuv poliitiline sisend võiks seetõttu olla orienteeritud mitte kriitikale, vaid lahendustele (ja lahendustes osalemisele) samamoodi nagu valitsused võiksid olla avatumad suhtluses kodanikuühiskonnaga ning mitte vähendada demokraatiat demokraatia kaitsmise nimel.

Pealekasvavale põlvkonnale tuleb anda võimalus omandada demokraatias osalemise oskusi nagu nad õpivad iseseisvalt autosõitu.

Iseenesest ja lihtsalt demokraatia kriisi ajal ei püsi ega edene. Mida rohkem kriise kodanikud tajuvad, seda kriitilisemad kalduvad nad olema nii valitsuse kui ka poliitika suhtes. Mida enam tajutakse julgeoleku kriisi, seda enam kaldutakse väärtustama kodanike lojaalsust ja konformsust demokraatlikkuse arvelt (Preston 2009, 187–191). Ent samas on kriisi ajal võimalik demokraatiat ka tugevdada ja edendada.

II maailmasõja alguses tuvastasid Ameerika politoloogid, et toonased Ameerika noored polnud tekkinud

kriisiks valmis ja tõdesid, et „[n]eil ei ole usku demokraatiasse. Nad ei pea fašismi kurjaks. Neil pole põhimõtteid ega ideaale, mille eest võidelda” (Wilcox 1941, 325). Kui enne kriisi olid politoloogid julgelt tekitanud õppijates poliitika vastu huvi, keskendudes eelkõige valitsuse tegematajätmistele ja demokraatia nõrkustele, siis sõja kontekstis leidsid nad, et samamoodi jätkamine toodaks õppijates vaid küünilisust ja pettumust. Nii otsustas politoloogide liitev Ameerika Politoloogide Ühendus (*American Political Science Association*) kutsuda kõiki oma liikmeid kaitsma sõnas ja teos demokraatiat, edendama õppijates arusaamist demokraatiast ja usaldust demokraatlike institutsioonide vastu ning kohustuma „tooma selgust neisse välistesse ja seestmisesse jõududesse, mis ohustavad demokraatlikku eluviisi” (Wilcox 1941, 327, 333). Hea uudis on see, et isegi sõja ajal on võimalik demokraatiat alal hoida ja tugevdada.

Demokraatliku valitsuskorra püsimine ja edenemine sõltub otseselt kodanikuksvatuse demokraatlikkusest (Gutmann 1998, 28; Kiernan 2012). Pealekasvavale põlvkonnale ei saa anda üksnes teadmisi demokraatiast, neile tuleb anda võimalus omandada demokraatias osalemise oskusi samamoodi nagu nad õpivad iseseisvalt autosõitu. Pealekasvav põlvkond õpib sõitma uuemate autodega (tegutsema uute vahenditega) ja teistsugusel moel kui seda tegid nende vanemad.

Demokraatia püsib nii kaua, kuni seda väärtustatakse ja sellele vastatavalt ka käitatakse (Carleheden 2006). Demokraatia püsib poliitika ja hariduse, valitsuse ja kodanikkonna ning ka põlvkondadevahelisel pühendumusel, tahtel ja koostööl.

KASUTATUD KIRJANDUS

ALMOND, G. A. (1974). *Comparative politics today: A world view*. Brown Little: Boston.

BEN-PORATH, S. (2007). Civic virtue out of necessity: Patriotism and democratic education. – *Theory and Research in Education*, 5 (1), 41–59.

- BOAL, A. (2000). *Theater of the oppressed*. London: Pluto Press.
- BRUEN, J. (2013). Civic education and democratic socialisation: From passive subject to active citizen in Post-Communist States and Beyond. – *Journal of Social Science Education*, 12 (4), 43–50.
- CARLEHEDEN, M. (2006). Towards democratic foundations: A Habermasian perspective on the politics of education. – *Journal of Curriculum Studies*, 38 (5), 521–543.
- CLARK, J. (2011). Civil society in the age of crisis. – *Journal of Civil Society*, 7 (3), 241–261.
- DAHL, R. A. (1956). *A preface to democratic theory*. Chicago: Chicago University Press.
- DAHL, R. A. (1971). *Polyarchy, participation and opposition*. Yale University Press, New Haven, CT and London.
- DAHL, R. A. (1992). The problem of civic competence. – *Journal of Democracy*, 3 (4), 45–59.
- DELAET, D. L. (2016). A pedagogy of civic engagement for the undergraduate political science classroom. – *Journal of Political Science Education*, 12 (1), 72–84
- DIAMOND, L. (1997). Cultivating democratic citizenship: Education for a new century of democracy in the Americas. – *Social Studies*, 88 (6), 244–251.
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- GIROUX, H. A. (2014). The swindle of democracy in the neoliberal university and the responsibility of intellectuals. – *Democratic Theory*, 1 (1), 9–37.
- GREEN, J. E. (2009). *The eyes of the people: Democracy in an age of spectatorship*. Oxford: Oxford University Press.
- GUTMANN, A. (1998). Undemocratic education. – P. H. Hirst, P. White (eds). *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*, 3, 28–43. London & New York: Routledge.
- ISACOFF, J. B. (2014). Achieving what political science is for. – *Journal of Political Science Education*, 10 (4), 414–423.
- JOPPKE, C. (2007). Transformation of citizenship: status, rights, identity. – *Citizenship Studies*, 11 (1), 37–48.
- JUDT, T. (2011). Meritokraadid. – *Akadeemia*, 23 (1), 15–23.
- KIERNAN, A. (2012). Teaching frameworks for participation – can we? should we? – *European Political Science*, 11 (2), 186–195.
- KILP, A. (2014). Igaüks demokraat iseenda moodi. – *Postimees*, 19. september. – <http://arvamus.postimees.ee/2925895/alar-kilp-igauks-demokraat-iseenda-moodi>
- LLEWELLYN, K. R., COOK, S. A., MOLINA, A. (2010). Civic learning: Moving from the apolitical to the socially just. – *Journal of Curriculum Studies*, 42 (6), 791–812.
- MCCOWAN, T. (2006). The foundations of critical questioning in citizenship education. – *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 196–210.
- MORRISON, C. D. (2014). From 'Sage on the Stage' to 'Guide on the Side': A good start. – *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (1). – <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol8/iss1/4>
- OBBER, J. (2012). Democracy's dignity. – *American Political Science Review*, 106 (4), 827–846.
- PRESTON, J. (2009) Preparing for emergencies: Citizenship education, 'whiteness' and pedagogies of security. – *Citizenship Studies*, 13 (2), 187–200.
- PRZEWORSKI, A. (2011). Divided we stand? Democracy as a method of processing conflicts. – *Scandinavian Political Studies*, 34 (2), 168–182.
- RANCIÈRE, J. (2004). Introducing disagreement 1. – *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, 9 (3), 3–9.
- RAPELI, L. (2014a). *The conception of citizen knowledge in democratic theory*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- RAPELI, L. (2014b). What should the citizen know about politics? Two approaches to the measurement of political knowledge. – *Democratic Theory*, 1 (1), 58–93.
- SARTORI, G. (1987). *The theory of democracy revisited*. Chatham, NJ: Chatham House Publishers.
- SHILS, E. (1992). Kodanikuühiskonna voorus. – *Akadeemia*, 4 (9), 1934–1955.
- TOURAINÉ, A. (2014). *After the crisis*. Cambridge: Polity.
- WESTHEIMER, J. (2004). Introduction – the politics of civic education. – *Political Science & Politics*, 37 (2), 231–235.
- WESTHEIMER, J., KAHNE, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. – *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237–269.
- WILCOX, F. O. (1941). Teaching political science in a world at war. – *The American Political Science Review*, 35 (2), 325–333.
- VOLPI, F. (2011). Framing civility in the Middle East: Alternative perspectives on the state and civil society. – *Third World Quarterly*, 32 (5), 827–843.