

Täiskasvanuhariduse areng ning tähendus Hiinas ja Jaapanis

Marju Eeriku

Annotatsioon

Artikli eesmärgiks on luua laiem vaade täiskasvanuharidusele, sealhulgas ka andragoogikale, uurides nende arengut ja selle mõjutajaid. Artikkel on teoreetiline ja kasutatud allikad on erinevad inglise- ja eestikeelsed akadeemilised materjalid. Võrdluspunktid on valitud selliste andmete kogumiseks mille kõrvutamisel on võimalik anda Hiina ja Jaapani täiskasvanuhariduse arengust seostatud ja võrreldav ülevaade. Artiklis tutvustan täiskasvanuhariduse eesmärke, õpetaja rolli ühiskonnas, kirjasüsteeme ja kirjaoskust, enim kasutatud õppe meetodeid ja aktuaalseid väljakutseid täiskasvanuhariduses. Mõlemas riigis on olnud nii sarnasusi kui ka vastandumisi. Sarnasusena ilmnes õpetaja kõrgelt hinnatud ja austatud roll ühiskonnas. Mõlemas riigis on valitsev ideoloogia mõjutanud täiskasvanuhariduse arengut, Hiinas on see mõju olnud äärmuslikum. Mõlema riigi täiskasvanuhariduse edenemisloost on võimalik õppida missugustest erinevatest aspektidest areng sõltub, näiteks valitsevast ideoloogiast, kultuurilistest väärtustest.

Võtmesõnad: Hiina, Jaapan, täiskasvanuharidus, andragoogika, elukestev õppimine, konfutsianism

Sissejuhatus

Andragoogika üheks põhimõtteks on õppija eripäradega arvestamine. Kui kultuurilisest taustast tulenevalt on klassiruumis õppimise ja õpetamise stiil erinevad, siis võib nende vahel tekkida konflikt ning see kahjustab tõenäoliselt kogu õppeprotsessi (Tucker & Reynolds, 2006). Šveitsi ülikooli poolt tehtud uuringus leiti, et välisriikide vahetusprogrammides osalemine on muutunud ilmselgeks osaks õpetajahariduses (Leutwyler, 2011). Tänapäeva mitmekultuurilises ühiskonnas on tavapärase, et õpitakse, töötatakse ning tehakse koostööd väljaspool oma sünniriiki. See on üks põhjustest, miks on tähtis õpetajal ja andragoogil hoida ennast informeerituna eri kultuuride õpetamispõhimõtete erisustest. Samuti annavad erinevatest meetoditest ja põhimõtetest teadlik olemine andragoogile suurema tööriistakasti, mida oma erialas või isiklikus arengus kasutada. Igal isikul on tema arenguks vajalik kolme baasvajaduse rahuldamine: kompetentsus, autonoomia ja suhestumine (Krapp, 2005). Nende alusel võib

öelda, et on vajalik teisele kultuuriruumile (haridussüsteemile) väärtuse andmine. Väärtustele viitab see, millele pööratakse tähelepanu, mille vastu tunneb inimene huvi, milliste inimestega ta aega koos veedab. Samas näitab inimese väärtushinnanguid ka see, kui avatud, tolerantne ja aktsepteeriv ta on teiste kultuuriruumide suhtes. Aktsepteerides ja märgates teise kultuuriruumi lugu, luuakse viljakas baas jätkusuutlikuks koostööks.

Euroopa riikides on ajalooliselt andragoogika ja täiskasvanuhariduse areng otseselt seotud tööalase haridusega (Choi & Han, 2019). Ida-Aasias tähendab täiskasvanuharidus sotsiaalset haridust, mis vastavalt erinevate riikide ajaloolisele arengule, oli igas riigis veidi erinev. Lisaks kandis see endaga konfutsianistlikku epistemoloogilist ja semantilist tähendust (samas). Seega on andragoogika tähendus aasias holistlikuma väärtusega. Sellest tulenevalt võib öelda, et artiklites nimetatud täiskasvanuharidus (*adult education*) on meie mõistes andragoogika. Mõiste erinevad väärtused ja tõlgendamised tulenevad Aasia kollektivistlikumatest ja holistilisematest põhiväärtustest ja traditsioonidest.

Teoreetilised ideed, mis on välja kujunenud Aasias, on nagu laulud, mida ei jagata (Han, 2017). Han (2017) räägib oma töös sellest, kuidas Lääne-ühiskondlikud andragoogika teooriad jätavad täielikult kõrvale Idamaade andragoogilised teooriad ja väärtused. Selle illustreerimiseks tõi ta välja Lääne ühiskonnale tuttava näite Paul Simoni ja Art Garfunkeli 1964. aastal kirjutatud loo „The sound of silence“. Eriti tähenduslikud on selle laulu järgnevad sõna: „Inimesed kirjutavad laule, mida ei jagata. Keegi ei julge segada vaikuse häält.“ (Simon & Garfunkel, 1965). Antud lugu illustreerib hästi andragoogilises teadusmaailmas olevaid *halo* (kui üks hea omadus kantakse üle kogu kogumile, andes sellele väga hea väärtuse) ja *sarve efektist* (kui üks hea/halb omadus kantakse üle kogu kogumile andes selle väärtuseks, kas hea või halb, jättes teised küljed kõrvale) põhjustatud kultuurilisi vajakajäämisi. Kajastatakse peavoolu teooriaid ja ideid ning välditakse teisi, näiteks neid, mis on arenenud Venemaal, Aasias ja Aafrikas .

Artiklis kajastan uuritud täiskasvanuhariduse tähendust ja arengut Hiinas ja Jaapanis. Töö tulemused võimaldavad antropoloogilisemat lähenemist andragoogikale, laiendades teadmisi teiste kultuuride andragoogika ja täiskasvanuõppe arengust, taustast ja väärtustest. Kõige sarnasem ingliskeelne töö antud uurimisteamiga, on kirjutatud aastal 1993 Makoto Yamaguchi poolt „Adult Education from the Viewpoint of Developed Industrial Countries of the Far East“. Teised leitud tööd on samuti ingliskeelsed ja keskenduvad kitsamale valdkonnale, ajale ja

piirkonnale. See, et pole samasuguseid uuringuid, näitab, et akadeemilises keskkonnas on selline uurimistöö vajalik, et laiendada andragoogika eestikeelset teadusmaastiku.

Uurimisprobleem on sõnastatud uurimisküsimustena ja need lähtuvad töö eesmärgist:

1. Kuidas on arenenud täiskasvanuharidus Hiinas ja Jaapanis?
2. Milliseid sarnasusi ja erinevusi on täiskasvanuhariduse arengul Hiinas ja Jaapanis ning mis on seda mõjutanud?

Põhimõisted, millega antud uurimistöö tegeleb, on:

- Andragoogika – „distsipliin ja uurimisvaldkond, mis tegeleb täiskasvanute arengu ja haridustee kujunemise, individuaalse ja kollektiivse kogemuse ning õppimis- ja õpetamisprotsessi mõistmisega eri kontekstides, tegevusvaldkondades ja elusituatsioonides“ (Jõgi, 2013).
- Elukestev õppimine – „kogu õppimine, mis toimub elu kestel ja mille eesmärgiks on isiklik, ühiskondlik, sotsiaalne ja/või tööalane areng“ (Jarvis, 2009).
- Täiskasvanuharidus- „organiseeritud õppetegevus teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamiseks ning nende säilitamiseks või täiendamiseks. Õppimine võib toimuda mistahes tasemel või meetodil. Samuti võib see asendada või olla jätkuks esmasele haridusele, mis omandatakse koolis, kolledžis või ülikoolis. Täiskasvanuharidus on suunatud täiskasvanud õppijaile, kelle all mõistetakse isikut, kes õpib töölkäimise, perekonnaelu või muu tegevuse kõrvalt. Teisisõnu pole tema põhitegevuseks õppimine“ (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021).
- Konfutsianism- „Vana-Hiina filosoofiakoolkond, hiljem Hiina mõjukaim usuline ja filosoofiline traditsioon; konfutsianismi põhialused sõnastas Hiina filosoof Kong Fuzi (ladina Confucius; 551–479 eKr); konfutsianism rõhutab peamiselt inimsust, perekonna- ning riigielu kindlustavat voorust ja vanematekultust“ (Vääri, Kleis, Silvet, Paet, & Rehema, 2012).

Uurimus on teoreetiline, mis võimaldab varem kirjutatud uuringutele põhinedes välja töötada uudne lähenemine uurimisprobleemile, kriitiliselt analüüsida erinevaid teooriaid ning neid omavahel võrrelda (Orn & Pandis, 2004). Siinses uuringus toimub teooriate analüüsimise asemel arenguloo analüüs. Antud meetod on valitud, kuna see on ainuke viis vastata uurimisküsimustele. Töös kasutatud allikad on üldiselt ingliskeelsed, kuna eesti keeles pole selliseid andmeid, mis täidaksid uurimuse eesmärgi. Info otsimiseks on kasutatud elektroonilisi allikaid, kuna see annab laiemat ja aktuaalsemat allikate kogumit. Allikaid valides jälgiti nende

akadeemilisust, teaduslikkust ja ilmutumisaastat ehk valiti võimalusel uuemad allikad. Kasutati eelnevalt välja toodud põhimõisteid otsingusõnadena ja kui võrdlusaspektid olid määratud kasutati nendega seotud märksõnu. Antud teemal on ka ingliskeelsete materjalide arv piiratud, sellest tulenevalt ei olnud kasutatud allikate valim väga lai. Kuna antud teemat pole palju käsitletud, oli kõige suuremaks väljakutseks leida erinevatest allikatest piisavalt spetsiifilist infot, mille põhjal saaks uurimistöös tervikuna kajastada mõlema riigi ülevaadet nii, et oleks võimalus teostada võrdlust ja teha järeldusi.

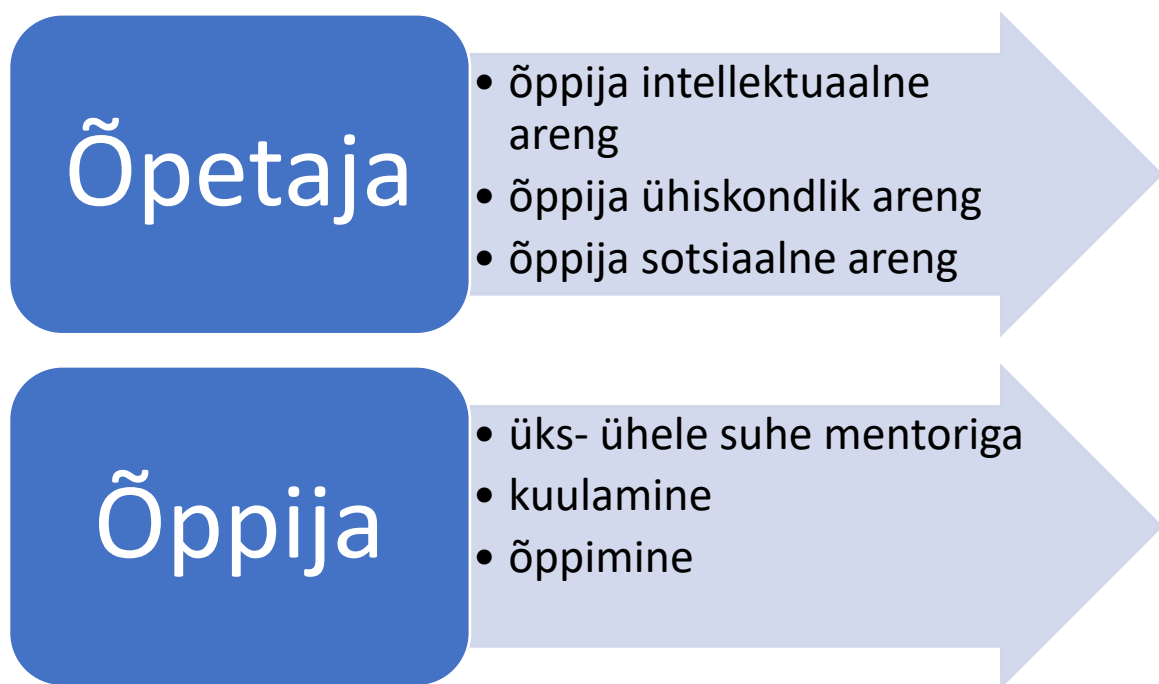
Andragoog peab alati läbi mõtestama erinevate teooriate ja meetodite sobivuse talle ja kas need lähevad kokku tema väärtuste ja eetikaga. Kasutades ja kohandades erinevaid meetodeid ning teooriaid, on tähtis analüüsida nende väärtuseid ja enda väärtuseid, et leida endale sobivad. Said (1983) ütleb, et kui viia teooria praktikasse teises kultuuris, siis see ei saa olla enam täpselt samasugune kui originaal- *rändavate teooriate teooria*. See tähendab, et inimesed ei tohiks karta teooriate muutmist või kohaldamist, kuna see muutub nagunii läbi asukoha ja aja.

Andragoogika Hiinas

Hiina tsivilisatsiooni ajalugu on rohkem kui 5000 aastat vana, nende filigraanne haridussüsteem on vanem kui 4000 aastat. Pärast Konfutsiust (Kong Fuzi) oli Hiina ühiskond jagatud neljaks: õppijad, põllumehed, töölised ja kaupmehed, kellest õppijad olid kõrgeimal astmel. Sajandeid on kummandatud viite sakraalsümbolit perekonna altaritel: taevast, maad, valitsejat, vanemaid ja õpetajat. Õpetajana on Hiinas mõeldud nii alaealiste kui ka täiskasvanute õpetajaid ja koolitajaid. Õppijad on reeglina kutsunud õpetajat *isake õpetajaks*, mis illustreerib, kui suure au sees on õppimine ja õpetaja olnud läbi ajaloo antud riigis. Osa austusavaldusest õpetajale ja ühiskondlikest traditsioonidest tulenevalt on igal õppijal üks õpetaja, kellega on mentorsuhe. (Wu, 1930)

Hiina õpetaja kaotas oma ühiskondliku rolli tähtsuse kommunistliku ideoloogia võimule tulekuga, sellest ajast peale on tema rolli nähtud valitsuse tööriistana, kes aitab saavutada valitsuse eesmärke (Lin, 1993). Ühiskond ei näinud õpetajat, kui kedagi, kellel on oma isiklikud väärtused, sisend ja moraal, vaid valitsuse propaganda diskursuse reprodutseerijat. Pärast Mao Zedongi surma aastal 1976 on kommunistliku ideoloogia oma valitsevat mõjuvõimu vähendanud ja sellest tulenevalt on vähenenud ka ideoloogiline surve õpetajatele. Õpetaja roll on liikumas aeglaselt, kuid sihikindlalt oma varasemalt omatud ühiskondliku tähtsusepositsioonini

(samas). Ühiskondlikul tasemel hakatakse järjest enam hindama õpetajat, kui väärtust omaette, mitte ainult ette antud väärtussüsteemi edastajat. Õpetajaid hinnatakse vastavalt nende õppijate tulemustele, seetõttu teevad nad väga palju lisatööd õppijatega, reeglina 6-7 päeval nädalas (Zhang & Zhu, 2007). See tähendab, et kui mingil õpetajast olenematul põhjusel õppija saavutab konkursil või testil halva tulemuse vastutab selle eest õpetaja oma mainega. 21. sajandi alguses on Hiina õpetajatel väga suur koormus ning läbipõlenud õpetajate protsent kõrge (samas). Selline töökoormus ja teiste poolt tulenev hinnang õpetajate tööle, tõstab küll tänu konkurentsile (õpetaja töö on püsiv) tulemusi, kuid see pole õpetajate läbipõlemise tõttu jätkusuutlik.



Joonis 1 Õpetaja ja õppija suhet Hiinas iseloomustav joonis, toetudes Lin(1993), Wu S.-P. (1930) ja Zhang & Zhu(2007) tekstidele

Aastani 1911 oli Hiina absolutistlike monarhide poolt valitsetud, kelle motoks oli *lase inimestel järgida, aga mitte mõista*, seetõttu jäeti tavakodanikud hariduseta. Valitsejad ei soovinud, et lihtrahval tekiks soovid enda seisusest kõrgemale tõusta. Esimene Chini dünastia imperaator (255-206 eKr) lasi põletada kõik raamatud, mis leiti ja mattis elusalt tuhandeid õppijaid. Tema soovis süsteemi säilitada sellisena, nagu see on, ilma muutusteta. Järgnevad valitsejad, kes järgnesid talle ja kutsusid ennast „hariduse sponsoriteks“, ei toetanud haridust mitte lihtkodaniku enesearendamiseks, vaid selleks, et nad saaksid lugeda ja õppida klassikalist kirjandust, mis toetas valitsejat ja truudust riigile. Sellisel moel hakkas kodanikuklass ise

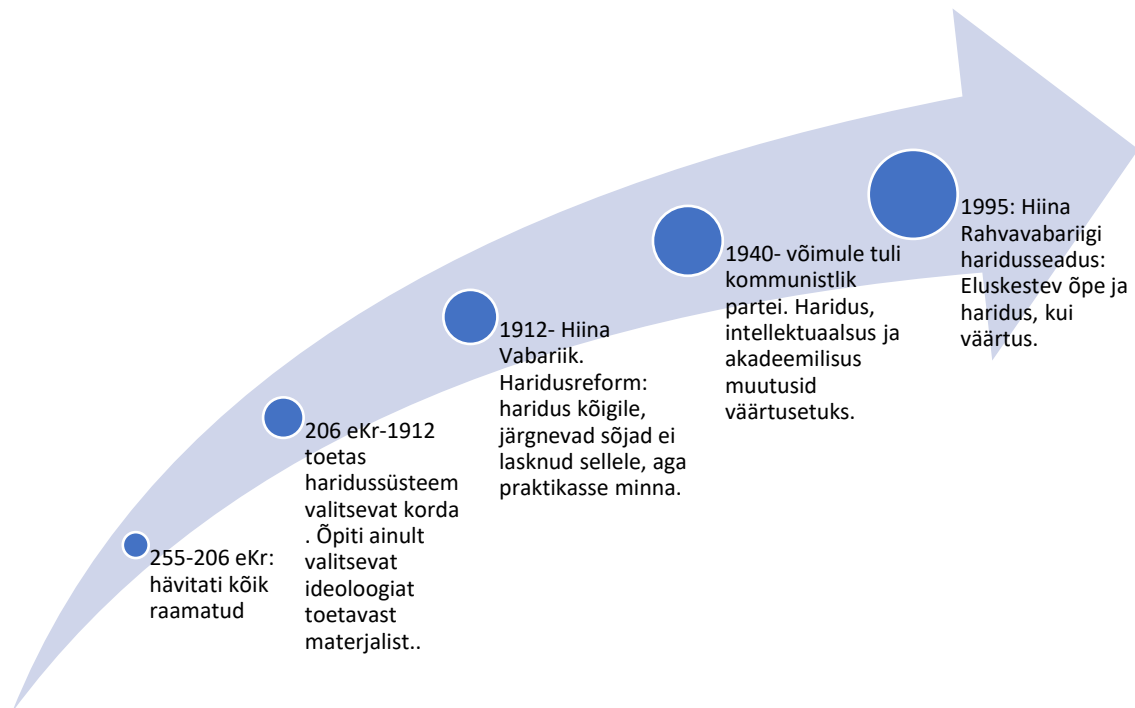
reprodutseerima valitseva ideoloogia diskursust. Valitsevad ametnikud ja töölised valiti selle järgi, kuidas nad peast taasesitasid klassikute teoseid mis omakorda toetas liikumist kõrgemasse ühiskonnaklassi. Kõik need, kes ei tahtnud olla füüsilise töö tegijad, õppisid valitseva institutsiooni poolt määratud materjale. Selline ühiskonnakorraldus toimus, kuni vabariigi loomiseni. Selline meetod garanteeris, et ka kõrgematel positsioonidel olevad isikud olid valitseva ideoloogiaga nõus ja reprodutseerisid seda. (Wu, 1930)

Uus Vabariik tegi esimese sammu hariduse edendamiseks: õppimise kohustuslikuks tegemisega 6-12. aastastele lastele. Antud seadus pidi ellu viidama suurimast linnast väiksema külani. Tegelikult rakendus antud seadus ellu ainult kahes provintsis Shansis ja Kiangsus, kuna teised provintsid muutusid järgnevatest sõdadest tulenevalt lahinguväljadeks ja enam ei olnud aega ega raha, mida pühendada haridusele. (Wu, 1930)

Alates 1940. aastatest valitsesid Hiinat kommunistliku ideoloogiaga valitsejad ning hariduses võeti üle Nõukogude Venemaalt pärinevad ideed: rõhk insenerikoolitusele ja koolitundide ajast tehti tootmistööd. Suured ressursid suunati inseneride koolitamisele, kus õpilased käisid tundides olemise asemel hoopis põldudel, tehastes ja muudes tootmisettevõtetes tööl. Aastatel 1966-1976 toimus Hiinas kultuurirevolutsioon, mille mõju täiskasvanuharidusele oli kitsendav. Näiteks kirjandus, mis ei vastanud revolutsiooni ideedele, hävitati. Teosed, mille sisu ei toetanud sotsialistliku revolutsiooni, keelustati ja põletati. Muuseumid suleti, teosed hävitati, intellektuaale häbistati avalikult. Kõik vana laastati selleks, et teha teed sotsialistlikule ideoloogiale ja selle tõttu nimetati seda paljude isikute poolt *antikultuuri revolutsiooniks*. Akadeemiline edukus ei mänginud enam rolli ning õppekavadest kaotati palju teoreetilist materjali. Sellega koos lühendati ka nominaalõppeaega 12 aastalt 10 aastale. Riiklikul tasemel julgustati õppijaid oma õpetajatele vastu astuma ja nende suhtes lugupidamatult käituma. Kõik need meetodid devalveerisid akadeemilise hariduse väärtust. Pärast Mao surma muutis Deng Xiaoping hariduse suunda: haridus pidi olema kvaliteetne, mitte poliitiliselt puhas ehk esindama ainult valitsevat ideoloogiat. (Wan, 1998)

1995. aastal võeti Hiinas vastu Hiina Rahvavabariigi seadus, millega pandi rõhku ka elukestvatele õppele, mis varasemalt tähendas ametialast õpet (Yu, 2014). Hiinas on ühiskond vananev. Vananeva ühiskonnaga kaasnevad erinevad majanduslikud, sotsiaalsed ja kogukondlikud probleemid. Kuna järelkasvul tekivad tunduvalt mastaapsemad vanema põlvkonna toetamisega

kaasnevad väljakutsed, paneb see riigi jätkusuutlikkuse proovile. Hiinas loodetakse, et elukestev õpe leevendab vananevast ühiskonnast tingitud probleeme (samas).



Joonis 2 Muutused Hiina haridussüsteemis vastavalt selle eesmärkidele, toetudes Wu S.-P. (1930), Wan (1998) ja Yu (2014) tekstidele

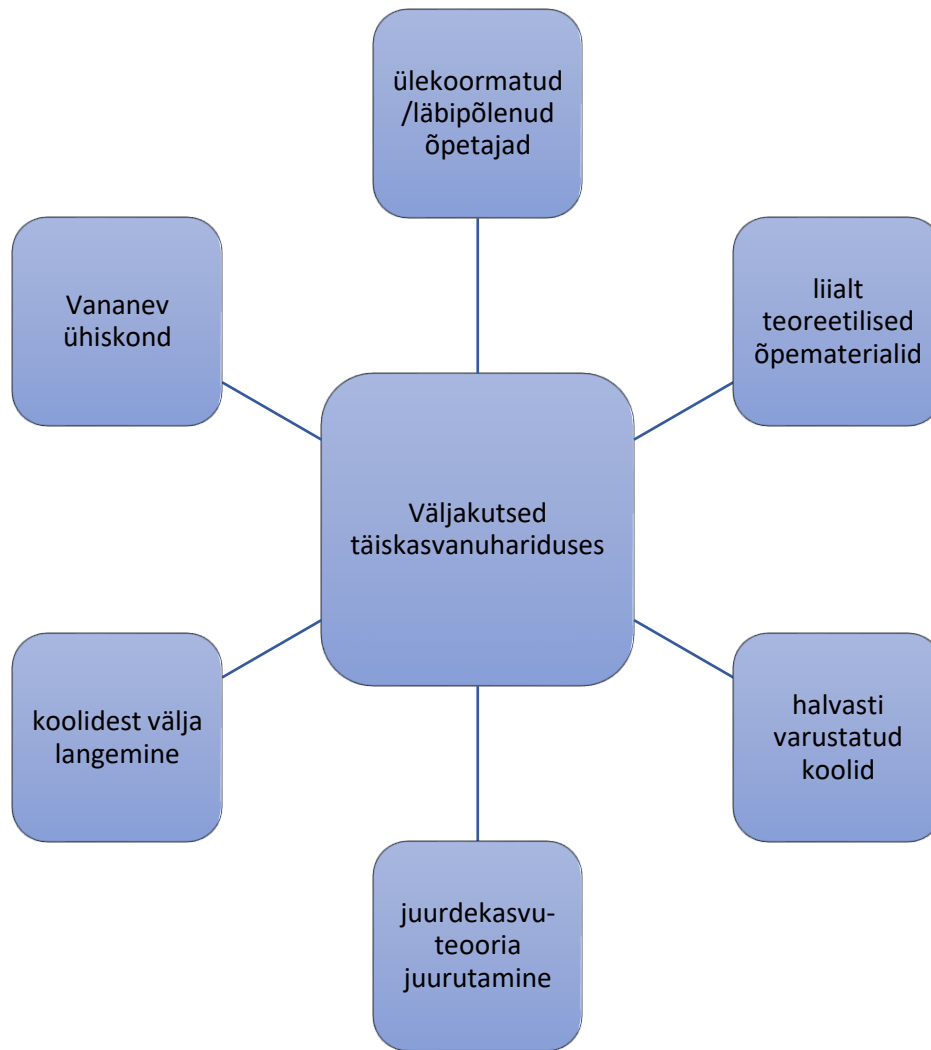
Hiina tegeleb täiskasvanuhariduse edendamise kahel tasemel: makrotasemel- eelarvamused, kinnistunud uskumused, teadusvälja arendamine, ühise suuna leidmine ja eesmärgistamine riiklikul tasemel; mikrotasemel: erinevate kursuste ja kogukondliku õppimise platvormiga (Yu, 2014). Seega plaan on läbimõeldud ja mitmekülgne, ning haarab kogu ühiskonda. Samuti üritatakse taasluua diskursust, kus haridus on omaette väärtus, mitte ainult väärtuste edastaja. Samas on täiskasvanu Hiinas 18-aastane, aga 19-25. aastased, kes õpivad keskkoolis, ei kuulu Hiinas täiskasvanuhariduse saajate hulka, kuna keskkool ei paku haridust täiskasvanutele (Wu, Wu, & Le, 2014). Sellistest detailidest lähtuvalt võib öelda, et haridussüsteemis on veel palju lihvimist vajavaid aspekte.

Hiinas on täiskasvanuhariduses laialdaselt kasutatud *Virtuoso mudel*. See tähendab, et õpetaja annab info edasi nagu muusik ja õppijad on nii öelda kontserdi kuulajad (Guo, 2005). Sarnaselt kontserdi publikule ei ole õppijatelt oodatud ei küsimused ega kommentaarid. Passiivne kuulamine ei lase luua õppejõu ja õppijate vahel dialoogi, mis viiks sügavama õppimiseni. Õppejõudude koolitamisel on tähtis valdkonna mitte õpetamisoskuse omandamine (samas). See

tähendab, et täiskasvanute koolitaja õpib selgeks ainult teema, mida ta koolitab, mitte kuidas seda koolitust läbi viia.

Hiinas on alati olnud hariduse omandamisel takistuseks keeruline keelesüsteem: nad ei kasuta tähesüsteemi, vaid iga märgistus (1930. aastal oli kasutuses rohkem kui 40 000 erinevat märki) tähistab eraldi sõna ja on mitme erineva võimaliku hääldusega (Wu, 1930). See tähendab, et kuigi sõna on kirjutatud ühel viisil, hääldatakse seda erinevalt, sellest tulenevalt ei pruugita üksteisest aru saada. Samuti on Hiinas palju erinevaid dialekte, millede kõnelejad ei saa tihti üksteisest aru (samas). Võrdluseks võib siinkohal tuua Eestis kõneldavad saare murded, millest maismaalased ei pruugi alati aru saada. Hiina kõnekeel ja kirjakeel on üksteisest erinevad, see on võrreldav klassikalise ladina keele ja vulgaarse ladina keele erinemisega (samas). Teise sarnase võrdluse võib tuua parema arusaamise loomiseks akadeemilisest eesti keelest ja eesti slängi kasutamisest. Hiina ametlikuks keeleks sai 1922. aastal mandariini keel (Mair, 1996). Hiinas oli aastal 2002 rohkem kui 85 070 000 kirjaoskamatut isikut, kellest enamus olid vanemad kui 15, selle tõttu on täiskasvanuhariduse toetamine ja arendamine Hiinas marginaalse tähtsusega (Zong Shi, 2002; Xie Guodong & Du Yue, 2002 viidanud Choi & Han, 2019). Kui inimesed ei oska lugeda ja kirjutada, on nende haridustee praktiliselt peatunud ja see vähendab nende võimalusi ühiskonnas efektiivseks toimimiseks. Tänapäeva ühiskonda on nimetatud infoühiskonnaks. Ühiskonnaks, kus info on omaette ressurss ja valuuta, selleks, et sellele ligi pääseda, on kirjaoskus elementaarne. Aastal 2018 on kirjaoskus paranenud märgatavalt ning kirjaoskamatuid 15. aastaste ja vanemate seas oli 37,038,398 (UNESCO, 2019).

Hiina väljakutsed täiskasvanuhariduses on: halvasti varustatud koolid, ülekoormatud õpetajad, liialt teoreetilised materjalid, koolist väljalangemine, juurdekasvu teooria juurutamine (Yu, 2014). Suurest vastutuse koormast tulenevalt on õpetajad ülekoormatud. Materjalide teoreetilisus väljendub selles, et praktika osakaal õppes on väike ja sellest tulenevalt keskenduvad ka materjalid rohkem teooriatele, mitte praktilistele lahendustele. Samas oli Hiinas pikalt aeg (kultuurirevolutsioonist Mao Zedungi surmani), kus haridusse ei investeeritud, selle tagajärgedega tegeletakse (materjalide puudus, õpetajate haridus) siiani. Juurdekasvu teooria juurutamise all on mõeldud elukestva õppe propageerimist visiooniga, et inimene saab õppida igal pool ja igal ajal ning õppimine ei toimu ainult formaalses vormis (samas). Siinkohal on tähtis mainida, et lisaks erialasele haridusele peab inimene Hiinas hoolitsema oma holistilise arengu eest, sealhulgas mentaalse, sotsiaalse ja ühiskondliku teadmiste pagasi kasvamise eest.



Joonis 3 Väljakutsed Hiina täiskasvanute hariduses 21. sajandi alguses, toetudes Yu (2014) ja Zhang & Zhu (2007) tekstidele

Andragoogika areng Jaapanis

Õpetaja roll on Jaapanis alati olnud suure au sees ning õpetaja amet on populaarne, hinnatud ja kõrgelt tasustatud (Nakane, 1970). Õpetajat kutsutakse *Sensei-ks*, mis on võrdne arsti, poliitiku ja professori autiitliga (Ishikida, 2005). Jaapani ühiskonnas on õpetaja amet kõrgel positsioonil ning väärtustatud, õpetaja on arvamusiider ning autoriteet. Jaapanis ei eraldata õpetajaid vastavalt sellele, kas nad õpetavad alaealisi või täiskasvanuid, õpetaja roll ja tähtsus on samad. Reeglina luuakse ühe õpetajaga sügavam side ning temast saab püsivalt õppija mentor, see on üks-ühele suhe ning seda loetakse käitumuslikuks rikkumiseks kui õppija võtab endale rohkem kui ühe mentori (Ishikida, 2005). Mentorid vastutavad õppijate holistliku arengu eest: akadeemilise, sotsiaalse, füüsilise, kogukondliku ja ühiskondliku (samas). Sellisest vastutusest tulenevalt on ka õpetajate töökoormus suur. Õpetajad osalevad õppijate elus pidevalt, kui

õppijal (õppija vanus ei ole piiritletud) on probleeme politseiga, siis võetakse ühendust tema õpetajaga mitte vanematega (samas).

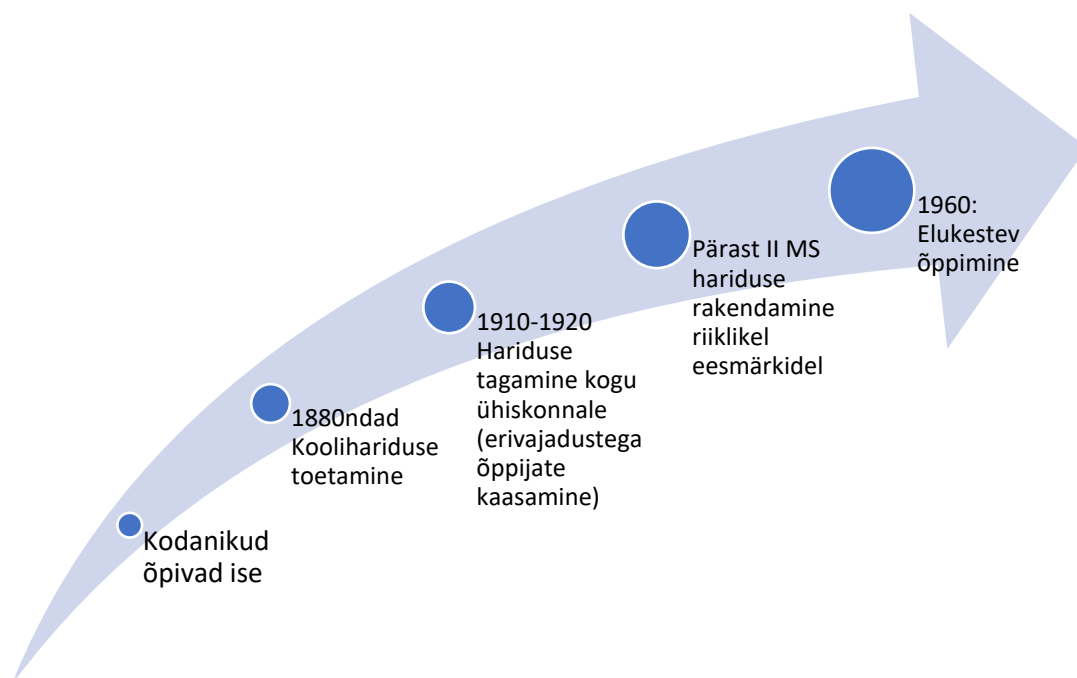


Joonis 4 Õpetaja ja õppija suhet Jaapanis iseloomustav joonis, toetudes Ishikida(2005), Nakane (1970) tekstidele

Jaapanis mõistetakse andragoogika ja täiskasvanuhariduse all sotsiaalset haridust. Sotsiaalse hariduse eesmärk on saavutada individuaalset eneseteostust, kas süstemaatiliselt organiseerides formaalset ja mitte-formaalset haridust või omandades mitte-formaalset haridust samaaegselt panustades ühiskonda (Matsuda, Kawano, & Xiao, 2016). Sotsiaalse heaolu filosoofia on inimese eneseteostuse ja ühiskonna heaolu vaheline seos (samas). Sotsiaalne heaolu saavutatakse siis, kui indiviid on õnnelik, siis saab ta panustada ühiskonda ning toetada selle heaolu. Sotsiaalne haridus Jaapanis koosneb kahest osast: esimene pool indiviidi isiklike huvidega seotu (hobid) ja teine on kollektiivse heaoluga seotu. Esimese eest maksab kodanik ise, teise eest riik (samas). Kui kodanik tahab õppida mootorrattaga sõitma, maksab ta selle eest ise, kui ta tahab õppida esmaabi, millest võib tulla kasu kogu kogukonnale, siis pakutakse sellist koolitust talle tasuta riigi poolt.

Esimest korda võttis mõiste sotsiaalne haridus kasutusele Yukichi Fukuzawa (1835-1901) aastal 1877 ning see tähendas kodanike iseenda harimist (samas). Inimesed leidsid ise võimaluse, kuidas õppida ja kuidas leida selleks vajalikke ressursse. Alates 1880. aastatest

lisandus sotsiaalse hariduse definitsiooni ka kooliharidus, ehk sotsiaalne haridus toetab kooliharidust ning seda arvestatakse koolihariduses ühe võrdse partnerina (samas). Kui varasemalt oli sotsiaalne haridus võrdne hobiga, siis nüüd muutus see Euroopa mõistes mitteformaalseks hariduseks, mida loetakse kooliharidussüsteemi toetajaks. Aastatel 1910-1920 lisandus sotsiaalse hariduse mõistesse ka sotsiaalvõrdsus ehk haridust hakati pakkuma kõigile, kellele see varem ei olnud kättesaadav (vaesus, probleemsed noored, psühholoogilise ja füsioloogilised probleemid) (samas). Sotsiaalne haridus sai tähenduse, mille järgi kõigil on võrdsed võimalused hariduse saamiseks olenemata sellest, kes sa oled. Pärast II maailmasõda muutus sotsiaalse hariduse tähendus jälle. See muutus kogukondade ja hariduse propageerijaks, samuti rakendati sotsiaalne haridus nüüd riiklike eesmärkide täitmisele (samas). See tähendab, et II Maailmasõjast kurnatud Jaapan toetus sotsiaalsele haridusele kui ühiskonna, kogukondade ja kodanike tervendajale. Sotsiaalne haridus pidi olema kogukondasid loov ja tugevdav vahend, samas kasvatades riigile lojaalseid kodanike. Alates 1960. aastatest lisati elukestev õppimine osaks kõikides riiklikus haridussüsteemis tehtavatesse muudatustesse, selle üks suurimaid põhjuseid oli linnastumine ja vananev ühiskond (Maehira, 1994). Läbi ajaloo on sotsiaalsel haridusel olnud erinevaid tähendusi sõltuvalt valitsevast poliitilisest korrast ja ühiskonnas olevatest sotsiaalsetest probleemidest.



Joonis 5 Sotsiaalse hariduse tähenduse muutumine Jaapanis , toetudes Matsuda, Kawano, & Xiao (2016) ja Maehira(1994) tekstidele

21. sajandi alguses on õppimises valdavad meetodid *kollektiivne õppimine* (maksimum 15 inimest), kus koos õpitakse praktikas ja diskuteeritakse (Matsuda, Kawano, & Xiao, 2016). See tähendab, et tehakse koos praktikat ning diskuteeritakse õpitu üle. *Elu kirjutamine*, kus kirjutatakse esseesid erinevatel endale tähtsatel teemadel ja loetakse neid üksteisele ette ning siis toimuvad nende põhjal arutlused (samas). Toimub kohalik õpiring kus tulevad erinevad inimesed kokku, igaüks neist kirjutab endale sobival ajal ja teemal essee ning siis loetakse see teistele ette, et arutleda, mida on sellest võimalik õppida. Tänu vananevale ühiskonnale on populaarseks saanud elukestev õppimine, mis keskendub töö valdkonnale. Sellest tulenevalt on populaarseks meetodiks saanud *refleksiivne praktika*, mis tähendab oma tegude reflekteerimist ja selle põhjal jätkuvat õppimist tööl (samas). See tähendab, et inimesed mitte ainult ei õpi praktikast, vaid analüüsivad õpitu väärtust metakognitiivsel tasandil.

19. sajandi keskel oli Jaapanis kasutusel palju erinevaid kõne- ja kirjakeeli, sealhulgas ka Hiina keele dialektid (Coulmas, 2001). Läänemaailma mõjul, eriti hollandlaste, ainsad läänlased, kel oli lubatud püsivalt olla Jaapanis, hakati arutlema ühtse kirjakeele loomise üle, kaalumisel oli ka araabia tähestiku kasutusele võtmine (samas). Ühtne kirjakeel teeb suhtlemise lääne maailmaga efektiivsemaks, vaja läheb vähem erinevaid tõlke. Arutlused kestsid pikalt, kuna erinevatel ühiskonnaklassidel oli kasutusel erinevad keeled (samas). See aga tähendas, et kõik oleksid eelistanud enda kasutatavat keelt riigikeeleks. Kahekümnenda sajandi keskel jõuti üksmeelele *kana*, Jaapani silpkirja, kasutusele võtmise osas (samas). OECD (2013) aasta aruande järgi on Jaapanis kõige suurem kirjaoskus OECD poolt uuritud riikidest protsentuaalselt riigi kohta.

Hetkel on Jaapanis järgnevad väljakutsed: vananev ühiskond, individualiseeruvad kodanikud ja majanduslikud probleemid, mida eelnevad põhjustavad ning neile loodetakse leida lahendust kasutades elukestvat õpet (Wilson, 2001). 21. sajandi alguses näeb Jaapani valitsus elukestva õppe propageerimises suurt potentsiaali ning seda ideed toetatakse ja populariseeritakse (Odgen, 2010). Jaapani ühiskond on vananev ning selle ja globaliseerumisega seoses on ühiskonna väärtused nihkumas kogukonna kesketest individualiseerituteks. Elukestva õppe propageerimisega loodetakse hoida inimesi pikemalt tööl ja toetada nende personaalset heaolu. Samas loodetakse, et elukestev õpe aitab toetada ja kasvatada tugevaid kokkuvõidvaid kogukondasid.



Joonis 6 Väljakutsed Jaapani täiskasvanute hariduses 21. sajandi alguses, toetudes Odgeni (2010) ja Wilsoni (2001) tekstidele

Hiina ja Jaapani täiskasvanuhariduse võrdlus

Esitan kahe riigi täiskasvanuhariduse võrdleva ülevaate viiest tunnusest lähtuvalt. Esiteks Hiina ja Jaapani täiskasvanuhariduse eesmärgid riiklikul tasandil. Hiinas on haridus täitnud läbi ajaloo erinevate ideoloogiate otseseid eesmärke ja haridust on pigem peljatud valitseva võimu poolt ning selle andmist kodanikele on piiratud (Wan, 1998; Wu, 1930 ja Yu, 2014). Valitsevate võimude ideoloogiline lähenemine haridusele on olnud tunduvalt jõulisem Jaapanis. Jaapanis on hariduse eesmärgid pigem holistlikumad (Maehira, 1994 ja Matsuda, Kawano, & Xiao, 2016).

Teine võrdluspunkt on õpetaja roll ühiskonnas. Õpetajal on mõlema riigi ühiskonnas autoritaarne ja ka sakraalne koht (Ishikida, 2005; Nakane, 1970; Wu, 1930). Eelnevast tulenevalt on ka ootused ja vastutus antud ametikohal ühiskonna poolt suured. Õpetajad vastutavad õppija holistliku arengu eest. Nii suur vastutus viib tihti õpetajate läbipõlemiseni (Zhang & Zhu, 2007). Kuigi Hiinas kultuuri revolutsiooni ajal õpetaja maine hävines mõneks

ajaks, siis on sellest olukorrast välja liigunud ja õpetaja on oma positsiooni ühiskonnas taastanud.

Kolmandaks võrdluspunktiks on enimkasutatavad meetodid täiskasvanuhariduses. Hiinas on selleks *virtuoso mudel* ehk õppijad kuulavad õppejõudu nii nagu kuulatakse kontserti- vaikides (Guo, 2005). Jaapanis on nendeks *refleksiivne praktika, kollektiivne õppimine ja elu kirjutamine* (Matsuda, Kawano, & Xiao, 2016). Jaapani meetodid on õppijat kaasavad, samas, kui Hiinas on tegu passiivõppega.

Neljandaks võrdluspunktis on kirjaoskus ja kirjakeele areng. Kirjakeele areng toimus mõlemas riigis sarnaselt, paljude erinevate kõne ja kirja keelte seast tuli leida üks, millest saaks ametlik riigikeel. Riigikeel reglementeeriti Hiinas aastakümme varem kui Jaapanis. Samas Jaapan on hetkel kirjaoskuse poolest OECD (2013) uuritud riikidest esimene, kuid Hiina tegeleb laialdaselt levinud kirjaoskamatusesega (UNESCO, 2019).

Viimaseks võrdluspunktiks on väljakutsed, millega tegeletakse hetkel täiskasvanuhariduses ja andragoogikas. Mõlemad riigid tegelevad vananeva ühiskonna väljakutsetega. Hiinas on peamiseks probleemiks ressursside nappus täiskasvanuhariduses (Yu, 2014). Jaapan tegeleb individualiseeruvast ja globaliseeruvast ühiskonnast tulenevate probleemidega (Wilson, 2001).

Kokkuvõte

Uurimistöö annab ülevaate andragoogika ja täiskasvanuhariduse arengust Hiinas ja Jaapanis. Antud tekstis olid andragoogika ja täiskasvanuharidus üksteise sünonüümid, kuna Aasia lähenemine on holistlikum kui Euroopa oma.

Hiina andragoogika areng on olnud väga tugevalt mõjutatud valitsevatest ideoloogiatest. Valitsevad ideoloogiad on Hiinas alati kasutanud kogu haridussüsteemi neile sobiva diskursust toetava ja reprodutseeriva vahendina. Haridus ei olnud omaette väärtus, vaid tööriist valitseva gruppi eesmärgi saavutamiseks. Kuna valitsevad ideoloogiad on olnud Hiinas üsna äärmuslikud (autoritaarsed keisrid, kommunism, sotsialism), on ka nende mõju olnud drastiline. Kuigi Hiinas võeti varasemalt kasutusele riigikeel, siis vahepealne kultuurirevolutsioon ja kommunistide võimule tulek tekitasid haridussüsteemis puudujääke. Tekkis hariduslik stagnatsioon, kuna haridusse ei investeeritud ja intellektuaale, kui teisiti mõtlejaid, kiusati taga.

Sellest tulenevalt kaotas haridus oma väärtuse ja selle omandamine ning omamine olid pigem tülikad. Kirjaoskusele ja seoses sellega täiskasvanuharidusele on avaldanud suurt mõju vahepealne hariduse arengu stagnatsioon. Õpetaja roll on samuti ühiskonnas muutunud vastavalt valitseva võimu suhtumisse haridusse. Kommunistliku võimu alguses langes õpetaja autoriteet, kuid aja jooksul on õpetaja oma sakraalsele kohale ühiskonnas tagasi jõudnud. 21. sajandi alguses tegeleb Hiina ressurside nappusega, vananeva ühiskonna ja liialt teoreetiliste materjalidega täiskasvanuhariduses. Samas on Hiina suutnud rohkem kinni hoida oma kogukondlikest väärtustest, kui seda on teinud Jaapan.

Jaapani haridussüsteem, sealhulgas täiskasvanuharidus, on olnud tunduvalt vähem mõjutatud riigi valitsejatest, kuna valitsev diskursus ei ole olnud nii äärmuslik kui Hiinas olev. Jaapani täiskasvanuharidus ehk sotsiaalne haridus on pigem lähtunud kogukondlikest vajadustest. Näiteks kui kogukonnas tekkis vajadus, et kõik selle liikmed (psühholoogilised, füsioloogilised eripärad ja nii edasi) saaksid ligipääsu haridusele, aitas seda teostada sotsiaalne haridus. Kuna sotsiaalne haridus on alati tegelenud kogukonna vajadustega ja mitte muude ideoloogiliste eesmärkidega, on õpetaja roll ühiskonnas püsinud stabiilsena sakraalsel asukohal. Kirjaoskus on Jaapanis OECD poolt uuritud riikidest parimal tasemele, siin mängib kindlasti rolli austus õpetaja suhtes. Jaapani ühiskond on olnud avatum, kui Hiina ühiskond, maailmast tulenevatele muutustele. Globaliseerumine on kaasa toonud Jaapani ühiskonna põhiväärtuste muutumise kogukondlikest individualiseeritumateks. See aga nõrgendab ühiskonda, kuna mõeldakse rohkem endale, kui kogukonnale. Globaliseerumine, individualiseerumine, varasemate ühiskondlike väärtuste hääbumine ja vananev ühiskond on probleemid, millega tegeleb täiskasvanuharidus Jaapanis.

Tööl on palju suundasid, kuhu seda tööd võiks edasi arendada: detailsemaks, lisada teisi võrdlusaspekte (religioon jne) ja uurida konfutsianistlikku epistemoloogiat mõju erinevates Aasia riikides. Antud teema uurimise juures oli kõige raskemaks kohaks moraalne ja eetiline dilemma, millistest aspektidest teostada võrdlust nii, et see oleks akadeemiline ja õiglane mõlema riigi suhtes. Seetõttu on tähtis, et kui uurida antud teemat edasi tuleks jälgida antropoloogilisi väärtuseid.

Tihti jäävad peavooluvälised teemad katmata. Loodetavasti anna antud töö Eesti andragoogika teadusmaastikule juurde teistsugust kultuuriruumi väärtust.

Tänu sõnad

Antud töö valmimisel olid suureks abiks juhendajad Katrin Karu ja Gertha Teidla-Kunitsõn, kes aitasid hoida teemat õigel kursil ja saada üle kirjutamisel tekkinud takistustest. Samuti suured tänud retsensent Triin Siinerile tema aja ja tagasisidestamise eest.

Allikad

- Choi, S., & Han, S. (2019). Adoption of Lifelong Learning Policies and Reterritorialization of Adult Education in East Asia. *New Directions for Adult and Continuing Education*(162), 125-137. doi:<https://doi.org/10.1002/ace.20331>
- Coulmas, F. (2001). Language Policy in Modern Japanese Education. rmt: J. W. Tollefson, *Language Policies in Education: Critical Issues*. Routledge.
- Guo, S. (2005). Exploring Current Issues in Teacher Education in China. *The Alberta Journal of Educational Research*, 69-84. Allikas: <file:///C:/Users/HP/Downloads/55101-Article%20Text-143765-1-10-20100104.pdf>
- Han, S. (15. May 2017. a.). Editorial: Building Theories on Adult Education and Lifelong Learning in East Asia. *Asia Pacific Education Review*, lk 159-162. doi:10.1007/s12564-017-9480-y
- Haridus- ja Teadusministeerium. (18. 04 2021. a.). *Täiskasvanuharidus*. Allikas: Haridus- ja Teadusministeerium: <https://www.hm.ee/et/eesmargid-tegevused/taiskasvanuharidus>
- Ishikida, M. (2005). *Japanese Education in the 21st Century*. iUniverse, Inc.
- Jarvis, P. (2009). LIFELONG LEARNING AND GLOBALISATION: TOWARDS A STRUCTURAL COMPARATIVE MODEL. rmt: R. Cowen, & A. M. Kazamias, *International Handbook of Comparative Education, Part One* (lk 603). London: Springer. Kasutamise kuupäev: 27. 04 2021. a., allikas <file:///C:/Users/HP/Downloads/International%20Handbook%20comparative%20education.pdf>
- Jõgi, L. (2013). Andragoogika. rmt: R. Mikser, *Haridusleksikon* (lk 43-47). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381-395. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>
- Leutwyler, B. (2011). Reflection on Normality: the Benefits of International Student Exchange for Teacher Education. rmt: T. Goetz, G. Jaritz, & F. Oser, *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education* (lk 59-77). Brill Sense. doi:10.1007/978-94-6091-496-6_4
- Lin, J. (1993). CHINESE TEACHERS'SOCIAL STATUS AND AUTHORITY IN THE CLASSROOM: A HISTORICAL PERSPECTIVE. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 213-230. Kasutamise kuupäev: 27. 04 2021. a., allikas <file:///C:/Users/HP/Downloads/8099-Article%20Text-25359-1-10-20101201.pdf>
- Maehira, Y. (1994). Patterns of Lifelong Education in Japan. *Lifelong Education / Education Permanente*, 333-338.
- Mair, V. H. (1996). Modern Chinese Language. rmt: P. T. Daniels, & W. Bright, *The World's Writing Systems*. Oxford University Press.
- Matsuda, T., Kawano, A., & Xiao, L. (2016). Social education in Japan. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, lk 253-280. Kasutamise kuupäev: 10. October 2020. a., allikas <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135046986013.pdf>
- Nakane, C. (1970). *Japanese Society*. California: University of California Press.
- Odgen, A. C. (2010). A brief overview of lifelong learning in Japan. *The Language Teacher*, 5-13.
- OECD. (2013). *Survey of Adult Skills First Results Japan*. OECD. Kasutamise kuupäev: 25. 04 2021. a., allikas <https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20Japan.pdf>
- Orn, J., & Pandis, M. (2004). *Materjale üliõpilaste kasvatusteaduslike tööde koostamiseks, vormistamiseks ja kaitsmiseks*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Said, E. (1983). *The world, the text, and the critic*. Cambridge: Harvard University Press.
- Simon, P., & Garfunkel, A. (1965). *The Sound of Silence* [Salvestanud Simon, & Garfunkel]. USA.

- Zhang, Q., & Zhu, W. (2007). Teacher Stress, Burnout, and Social Support in Chinese Secondary Education. *Human Communication*, 487-496.
- Tucker, R., & Reynolds, C. (2006). The need for a culturally inclusive andragogy for collaborative design learning. rmt: G. Runeson (Toim.), *Australian University Building Educators Association Conference* (lk 1-10). Sydney: University of Technology, Sydney - Faculty of Design, Architecture and Building. Allikas: <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30006007>
- UNESCO. (2019). *Country Report China*. UNESCO. Kasutamise kuupäev: 13. 04 2021. a., allikas <http://uis.unesco.org/en/country/cn>
- Wan, G. (1998). The Educational Reforms in the Cultural Revolution in China: A Postmodern Critique. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego: ERIC, Institution of Education Sciences.
- Wilson, J. D. (2001). Lifelong learning in Japan-a lifeline for a 'maturing' society? *International Journal of Lifelong Education*, 297-313.
- Wu. (1930). The Development of Adult Education in China. *The Elementary School Journal*, 31(1). Kasutamise kuupäev: 28. 01 2021. a., allikas <http://www.jstor.org/stable/996008>
- Wu, R., Wu, R., & Le, V. T. (2014). Challenges of Adults in Learning English as a Second Language: Focus on Adult Education in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1132-1138. doi:doi:10.4304/jltr.5.5.1132-1138
- Vääri, E., Kleis, R., Silvet, J., Paet, T., & Rehemaa, T. (2012). *Võõrsõnade leksikon. 8. trükk*. Tallinn: Kirjastus Valgus. Allikas: <https://www.eki.ee/dict/vsl/index.cgi?Q=konfutsianism>
- Yamaguchi, M. (1993). Adult Education from the Viewpoint of Developed Industrial Countries of the Far East. rmt: S. A. Centre, *Rethinking Adult Education for Development. Compendium. First Edition*. (lk 327-334). Ljubljana: SPONS AGENCY. Kasutamise kuupäev: 10. Detsember 2020. a., allikas <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377303.pdf#page=333>
- Yu, D. (2014). The Situation and Problems of Adult Education in China on the Perspective of Lifelong Education. *Proceedings of the International Conference on Education*,

Language, Art and Intercultural Communication (lk 243-245). Atlantis Press.
doi:<https://doi.org/10.2991/icelaic-14.2014.49>