

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

117



TALLINNA ÜLIKOOL

MILVI MARTINA PIIR

**AJALOOKASVATUS:
SUBJEKTIIVNE AJATAJU, VÄÄRTUSED,
METODOLOOGIA**

Tallinn 2017

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID
TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

117

Milvi Martina Piir

**AJALOOKASVATUS: SUBJEKTIIVNE AJATAJU, VÄÄRTUSED,
METODOLOOGIA**

Haridusteaduste Instituut, Tallinna Ülikool, Tallinn, Eesti

Dissertatsioon on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori (kasvatusteadused) kraadi taotlemiseks Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste doktorinõukogu poolt 2. novembril 2017. aastal.

Juhendajad: Maria Tilk, PhD
Tiiu Kuurme, PhD, Tallinna Ülikooli dotsent

Oponendid: Olga Schihalejev, *dr. theol.*, Tartu Ülikooli dotsent
Sirikka Ahonen, PhD, Helsingi Ülikooli emeritprofessor

Kaitsmine toimub 14. detsembril 2017. aastal algusega kell 14 Tallinna Ülikooli ruumis M-648, Uus-Sadama 5, Tallinn.

Doktoritöö valmimist on toetanud Euroopa Sotsiaalfondi projekt „Haridus- ja kasvatusteaduste doktorikool“, doktoriõppe ja rahvusvahelistumise programmid DoRa ja Kristjan Jaak.



DoRa

ARCHIMEDES

Autoriõigus: Milvi Martina Piir, 2017
Autoriõigus: Tallinna Ülikool, 2017

ISSN 1736-3632 (trükis)
ISBN 978-9949-29-347-6 (trükis)

ISSN 1736-793X (pdf)
ISBN 978-9949-29-348-3 (pdf)

Tallinna Ülikool
Narva mnt 25
10120 Tallinn
www.tlu.ee

In memoriam Maria Tilk

SISUKORD

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID	8
EESSÕNA	9
SISSEJUHATUS	10
I OSA. AJALUGU KUI ÕPPEAINE. AJALOOKASVATUSE MÕISTE	23
1. Ajalooõpetus 20. sajandil	23
2. Ajalooõpetuse funktsioonid tänapäevaste õpikäsituste taustal	30
3. Ajalookasvatuse mõiste	34
3.1. Ajalookasvatus ja ajalooteadus	38
3.2. Ajalookasvatus ja ajalooõpetus	42
II OSA. SUBJEKTIIVNE AJATAJU AJALOOKASVATUSE ALUSENA	47
4. Kognitsiooni alus: taju liigid	49
4.1. Protseduuriline, semantiline ja episoodiline taju	49
4.2. Implitsiitne ja eksplitsiitne taju	51
5. Ajataju kujundavad teadvusvormid	51
5.1. Tajuliikide areng	52
5.2. Episoodiline taju ja autoeetiline teadvus	52
5.3. Autoeetiline teadvus ja kognitiivne õppimine	54
5.4. Kronesteesia	55
6. Ajataju ja metakognitsioon	56
II osa kokkuvõte	58
III OSA. AJALOOKASVATUS KUI VÄÄRTUSKASVATUS	60
7. Ajaloo seos väärtustega	62
8. Ootused ajalooõppele. Kriitiline ülevaade	63
8.1. Poliitikute ainekava: võim, riiklus, kodakondsus	63
8.2. Ühiskonna ainekava: rahvus, kultuur, traditsioon	65
8.3. Ajaloolaste ainekava: vaatepunktid ja tõlgendamine	68
9. Väärtused ajalooõppes. Kokkuvõte diskussioonist	70
10. Väärtused Eesti ajalooõppes	74
10.1. 2011. aasta väärtuspõhised õppekavad	74
10.2. Ajaloo õppematerjalid. Ülevaade väärtusuuringutest	79
11. Ajalookasvatuse väärtusbaas	82
11.1. Ajalookasvatuse absoluutväärtus	84
11.2. Ajalookasvatuse tuletisväärtused	85
III osa kokkuvõte	87
IV OSA. AJALOOKASVATUSE METODOLOOGIA	89
12. Metodoloogilisi probleeme. Kriitiline ülevaade	89
12.1. Ajalugu ja ühiskonnaõpetus	90
12.2. Traditsioon ja tähenduslikkus	92
12.3. Allikakriitika ja infotöötlus	93
13. Metodoloogilised printsüübid	96
13.1. Konflikt <i>versus</i> informatsioon	96
13.2. Võim <i>versus</i> respekt	98
13.3. Avalik <i>versus</i> isiklik	100
14. Metoodiline teljestik	102

14.1. Sünoptiline raamainekava	103
14.2. Ajalugu kui avatud teema.....	104
14.3. Inimtekkeline kausaalsus.....	107
14.4. Pluralistlik lähenemine.....	110
14.5. Keelekasutus	112
15. Näidisainekava.....	114
15.1. Kriteeriumid	115
15.2. Töötamise ajalugu	118
15.3. Raamteemad.....	121
IV osa kokkuvõte.....	123
JÄRELDUSED JA KOKKUVÕTE	125
VIITEALLIKAD.....	131
LISAD.....	148
Lisa 1. Ajaloodidaktika alane töö ülikoolides.....	148
Lisa 2. Alus- ja sotsiaalsed väärtused õppekavades (koondtabel).....	150
Lisa 3. Väärtused õppekavas.....	151
SUMMARY	157
ELULOOKIRJELDUS.....	159
CURRICULUM VITAE	160

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID

- I. Piir, M. M. (2017), Kõnelda ajaloost – partneritena. Ariadne Lõng: nais- ja meesuuringute ajakiri (esitatud).
- II. Piir, M. M. (2016), Valgus ja varjud. 20. sajand ajaloos. 9. klassi lähiajaloo töövihik. Tallinn: Koolibri.
- III. Bahovski, E., Piir, M. M. (2016), Valgus ja varjud. 20. sajand ajaloos. 9. klassi lähiajaloo õpik. Tallinn: Koolibri.
- IV. Aarma, L., Piir, M. M. (2013), Higher Education in Estonia. – History of Pedagogy and Educational Sciences in the Baltic Countries from 1940 to 1990: an Overview (164–181). Riga, Latvia: SIA Izdevniecība (Publishing house) RaKa. (II).
- V. Piir, M. M. (2012), Fiction and Imagination in History Education. Creativity and Human Development, ii–ii.
- VI. Piir, M. M. (2012), Eestlane ja tema ajalugu: noorema põlvkonna ambivalentsid. . Forseliuse Sõnumid (20–23). Tartu: Forseliuse Selts.
- VII. Piir, M. M., Tilk, M. (2012), Kultuuri ja igapäevaelu kajastamisest ajalooõpetuses. . Sotsiaalsained. Gümnaasiumi valdkonnaraamat. Juhendmaterjali gümnaasiumi õpetajale (i–ii). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- VIII. Tilk, M., Piir, M. M. (2012), Väärtuskasvatusest sotsiaalsainetes. Sotsiaalsained. Gümnaasiumi valdkonnaraamat. Juhendmaterjal gümnaasiumi õpetajale (i–ii). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- IX. Piir, M. M. (2010), Sooperspektiiv ajalooõpikutes: metodoloogilisi tähelepanekuid. Ariadne Lõng: nais- ja meesuuringute ajakiri, 1/2, 142–149.
- X. Piir, M. M. (2010), Tallinna lugu. Õpetajaraamat. Tallinn: Avita.
- XI. Piir, M. M. (2010), Vanaaeg: töövihik 6. klassile. I–II osa. Tallinn: Avita.
- XII. Kõiv, M., Piir, M. M. (2010), Vanaaeg: ajalooõpik 6. klassile. I–II osa. Tallinn: Avita.
- XIII. Piir, M. M. (2009), Inimesed ajas. I–II osa. Töövihik 5. klassile. Tallinn: Avita.
- XIV. Piir, M. M. (2009), Inimesed ajas. I–II osa. Õpik 5. klassile. Tallinn: Avita.

EESSÕNA

Käesolev töö kujutab endast teoreetilise ja eksperimentaalse suunitlusega uurimust ajaloohariduses peituvast väärtuskasvatustlikust potentsiaalidest. Valitud teema lähtub autori enam kui kümne aasta pikkusest kogemusest ajaloo õppematerjalide loomisel. Selle käigus on üles kerkinud hämmastav galerii küsimusi, millele vastuseid otsides on tulnud siirduda märksa avaramatele mõttemaastikele kui ajalooteaduse ja -didaktika tavapäraseid mõistmisseoseid. Sügavalt tunnetatud vastutus kümnete tuhandete noorte inimeste ajaloopildi kujundamisel on inspireerinud käesolevat tööd kui püüet mõtestada ajalooharidust inimese vaimu- ja väärtusmaailma üldises plaanis.

Ajaloo kui teaduse ja õppeaine muudab unikaalseks selle dimensiooniline loomus – see avab ja tähenduslikustab eelkõige inimliku eksistentsi ajalist mõõdet, inimkogemuse muutumist ajateljel. Nii õppimine kui ka ajas elamine on pidevad, elukestvad tegevused, mis olulisel määral konstitueerivad inimeseks olemist kui niisugust. Mis toimub ajalooraaamatu kohale kummardunud inimese teadvuses? Kuidas ta vaimsest ületab ajalise distantsi, et elada sisse möödunud sündmustesse ja samastuda minevikus elanud inimestega? Mis tähendusi see tema jaoks kannab? Kuidas ta tunnetab iseenda ajaloolisust, enda muutumist ajas? Kuidas mäletab oma minevikku? Kuidas unistab tulevikust? – Niisugused küsimused osutavad inimese ajalooteadvusele kui sügavalt vaimsele nähtusele, mis omandab praktilise värvingu tänu eneses kantavatele väärtustele. Subjektiivne ajataju, vaimne ajaränd mineviku-oleviku-tuleviku teljel, tähenduste loomine, isikliku kogemuse kaasamine, empaatiavõime arendamine ja emotsionaalne puudutatus on käesoleva töö olulised väärtuskasvatustlikud märksõnad. Nende filosoofilis-metodoloogiline mõtestamine aitab ajalooharidusel leida oma eesmärgi, psühholoogilise ajataju uuringud koos tänapäevaste õpikäsitustega aga kasvatuse eeldusi.

Autor tänab kõiki abivalmis inimesi, kelle heatahtlikud nõuanded on käesoleva töö valmimisele kaasa aidanud. Eriline tänu ja meelepidamine kuulub juhendajatele dotsent [Maria Tilgale](#) ja dotsent Tiiu Kuurmele.

SISSEJUHATUS

Küsimused, mis seisavad kasvatusteaduste ees käesoleva sajandi alguses, on kõike muud kui pealispindsed või pelgalt trendikad. Oma paljude muude ülesannete hulgas vahendavad humanitaaria ja sotsiaalia piirile paigutuvad kasvatusteadused teisi distsipliine uuele põlvkonnale pedagoogilises protsessis. Selliselt mõistetud katusdistsipliini dilemmade ja probleemide tähelepanuta jätmise mõjutab ka muude distsipliinide esindajate potentsiaalset järelkasvu. See aga võib viia distsipliinide elitariseerumise ja endassesulgumiseni, pikemas perspektiivis aga nõrgenemise ja marginaliseerumiseni. Käepäraseks näiteks on siinkohal loodusteadused, mille püsiv ebapopulaarsus üldhariduskooli õpilaste seas ning ülikoolide rahulolematuse sisseastujate teadmiste tasemega tekitab nii spetsialistide kui avalikkuse silmis esmajoones pedagoogilisi, mitte niivõrd ainespetsiifilisi küsimusi.

Väljakujunenud ajalooõpetuse praktikas leidub tunnetatud ja kogetud vastuolusid, kontseptuaalset segadust, järjekindlusetust ja pingevälju õpilaste ajaloopildi kujunemisel ja kasutamisel. On süvenemisastme küsimus, kas näha selle põhjusena didaktilise töö puudulikkust või vaadata akadeemilises suunas. Ajalooprofessor Enn Tarveli paari aastakümne tagune sedastus „Mõnikord on tunne, et Eesti ajalooteaduses jääb vajaka teoreetilistest otsingutest ja isegi arusaamadest.” (Tarvel 1999, 113) pole oma aktuaalsust päriselt kaotanud ka tänapäeval. Teatavat tõrksust metodoloogia ja teoreetilise probleemiseade üle mõtisklemisel on tavatsetud seletada varasema nõukoguliku survega, mille vastukaaluks tundus otstarbekam keskenduda pigem empiirilistele uuringutele (*ibid*).

Teisest küljest viidatakse kasvatusteaduslikus diskussioonis aina enam uudele õpikäsitusele ning erilistele, 21. sajandi ühiskonnas vajalikele kompetentsidele. Otsingulisele laiahaardelisusele osutavad mitmed üle-euroopalised ja rahvusvahelised haridusuuringute programmid ja projektid (*New Skills Agenda for Europe* 2016; *Lifelong Learning – Key Competencies* 2006; mitmesugused PISA uuringud). Püüdu muutustega positiivselt ja loovalt kohaneda väljendab riiklike õppekavade arendus, mis oma olemuselt on pidev, evolutsiooniline protsess. Selle tulemusena on kehtivates riiklikes õppekavades sätestatud nüüdisaegsetele põhimõtetele vastavad õppe- ja kasvatuseesmärgid, rõhuasetusega õppija arengu toetamisel, õppe seostamisel läbivate teemadega, hariduse alusväärtuste ja üldpädevuste kujundamisel. Viimaste pedagoogilist selgust on positiivselt hinnatud ka rahvusvahelisel tasandil (OECD *Education* 2030).

Kahtlemata suunavad need arengutendentsid juurdlema väljakujunenud ajaloodidaktika otstarbekuse, paikapidavuse ja kandepinna, samuti selle ümbermõtestamise võimaluste üle.

Uurimisprobleem ja uurimistöö eesmärgid. Käesoleva töö iseloom, valitud metodoloogia, teemajaotus ning osalt ka vormistus on tihedalt seotud uurimisprotsessiga, sõltuvad sellest ning on sellest töö käigus välja kasvanud (vt „Sissejuhatus. Uurimisprotsess”). Seetõttu on näiteks uurimisküsimuste asemel

eelistatud sõnastada uurimiseesmärgid, mis sobivad paremini autori avatud lähteasendisse ja uurimismetoditega (vt „Sissejuhatus. Uurimisstrateegia ja meetodid”).

Käesoleva töö **uurimisprobleemiks on ajalootunnetuse (ajalooteadvuse) ja väärtuskasvatuse omavahelised metodoloogilised seosed inimese üldise sotsialiseerumisprotsessi kontekstis, mida mõistetakse kulgevana humaansete väärtushoiakute suunas.**

Uurimiseesmärkideks on:

- kaardistada ajalootunnetuse kujunemist mõjutavad kognitiivpsühholoogilised tegurid;
- määratleda ajalootunnetuse kujunemise väärtuskasvatuslikud alused;
- töötada välja ajalooõpetuse väärtuspõhise metodoloogia printsiibid.

Eesmärkidest tulenevalt püütakse pakkuda kooli ajalooõpetusele metatasandi väärtuskasvatuslik (ajalookasvatuslik; vt 3. „Ajalookasvatuse mõiste”) vaade, avaram ja teoreetilisem, kui seda võimaldab igapäevane metoodiline praktika. Tegemist on katsega panustada ajalooõpetuse kui oluliseks peetud valdkonna arengusse teoreetilis-kontseptuaalse üldistuse teel, et luua terviklik, kogemusest ja kohalikust kontekstist lähtuv ning sellega adapteeruv metodoloogiliste printsiipide kogum.

Käesolev töö on oma iseloomult **pedagoogiline**, kuna selles tegeletakse kasvatus- ja õpetamisega nende ühtsuses; **ajaloo-alane**, kuna suhestatakse erisuguste ajaloo teoreetiliste ja -filosoofiliste seisukohtadega, reflekteeritakse nende üle ja analüüsitakse neid; **filosoofiline**, sest kirjeldatakse väärtusalaseid valikuid, implitsiitseid tähendusi, väärtuste esitamise vaatepunkte ja teatud vaikimisi valikuid; **kriitiline**, sest vastustatakse olemasolevat praktikat ja mõtteviise ning osutatakse neis peituvatele probleemidele, püüdes ühtlasi anda teemast tervikpilti ja aidata näha probleeme laiemas kontekstis; **teoreetilis-metodoloogiline**, kuna taotletakse luua terviklikku mõttemudelit, (tunnetus)printsiipide süsteemi, mille kohaselt kõnealust valdkonda käsitleda; **rakenduslik**, kuna lähtutakse pedagoogilise praktika käigus üleskerkinud küsimustest ning taotletakse kasutuskõlblikku lõppväljundit; **väärtusalane**, sest süvenetakse ajalooõpetuses edastatavatesse väärtushoiakutesse ja -hinnangutesse; **transdistsiplinaarne**, kuna uurimiseesmärkide saavutamise teenistusse kaasatakse teiste distsipliinide (pedagoogiline eetika, taju-uuringud, loovusõpetus, kirjandusteadus, sotsioloogia, semiootika jt) tulemusi. Seejuures on eriliseks taotluseks kõigi eelnevate aspektide ühtsus, sümbioos, eesmärgiga saavutada tulemus, mida saaks omakorda käsitleda intellektuaalse väärtusena. Oma laadilt on töö **otsinguline**, selle üks eesmärke on ajalooõpetuse diskursuse täiendav problematiseerimine, alternatiivsete lähenemis- ja suhtumisvõimaluste otsimine teemakäsitleluseks.

Käesolev töö ei ole vaadeldav õpetaja abimaterjalina, metoodilise instrumendikogumina ajalooõppe käsitlemiseks ega ole kavandatud kasutamiseks praktilises õpetamistöös. Ka akadeemilise ajalooõpetuse vaatepunktist, mis põhineb

faktide objektiivsel uurimisel, jääb siinsete taotluste kasutegur ilmselt kõrvaliseks. Seevastu ajalookasvatuse jaoks, nii nagu seda käesolevas töös mõistetakse, leidub nimetatud teemapüstituses mõndagi, mis on väärt lähemat analüüsi ja diskussiooni. Eelkõige vajab väljatöötamist, selgitamist ja täpsustamist ajalookasvatuse mõiste ja kontseptsioon ning käesolev töö on üks võimalikke pürgimusi selles suunas. Kaugemaks maailmavaateliseks taustaks on siinkohal püüd olla teadlik oma kultuurilis-vaimsest positsioonist, mis on omakorda eelduseks, olemaks avatult reflektiivne ja kriitiline.

Teoreetiline raamistik. Kasutatavad mõisted. Ajalooõpetuse väärtuspõhise metodoloogia uurimisele ei ole Eesti oludes spetsiaalset tähelepanu pööratud. Leidub küll uuringuid, meetodilisi käsitusviise (Säre 1996; Kaarlõp-Nani 2013; Bome 2012; Näär 2009; Mõttus 2007), mis teatud määral (vahel ka vaikimisi) sisaldavad väärtuste komponenti, kuid enamasti ei tõuse see uurimisfookuse keskmesse. Neis uurimustes kohtab harva eri valdkondade ühendamist; enamasti keskendub uurija olenevalt oma taustast kas kitsalt ainedidaktikale või üldisemalt väärtuskasvatusele. Kuna käesolevas töös püstitatud eesmärgid nõuavad mitme eri alavaldkonna vaatenurkade ühendamist ja kooskäsitlemist, polnud võimalik seostada uurimisprobleemi teatud kindla, juba olemasoleva teooriaga, mida valmiskujul kasutada. Lähtematerjali laialipillatuse tõttu vajab tõsist tähelepanu juba ainuüksi uurimisprobleemi teoreetiline käsitlemine, selle viimine mõistete tasandile, väljendamaks seda üldiste kategooriate kaudu. Käesoleva töö probleemiasetuse (üheks) lähtekohaks on äratundmine, et mitmete ajalooõpetuslike küsitavuste kaugemaks põhjuseks on metodoloogiliste baasmõistete ebajärjekindel tarvitamine eri tähendustes ning tunnetus- ja abstraktsioonitasanditel (Sepp 2007; Tinn 2012; Piilma 2013; Dovgan 2010; Raal 2010; Reier 2009; Tiiter 2009). Kuid just mõisted ja nende kasutamise kontekst määravad kogu diskussiooni teoreetilise orientatsiooni. Seepärast on siinkohal oluline kasutatavate mõistete sisuline defineerimine ja eristamine.

Üheks sagedasemaks komistuskiviks näib olevat mõistete *meetod*, *metoodika* ja *metodoloogia* vahekord (vastav poleemika nt Sandelowski 2003). Arvatavasti võib seda (vähemalt osaliselt) seletada inglise keele kui kasvatusteadustes enim kasutatava võõrkeele mõjuga. Nimelt puudub inglise keeles eraldiseisev mõiste metoodika tähistamiseks, see aga soodustab meetodi (*method*) ja metodoloogia (*methodology*) mõistete hägustumist ja riskasutust, mis aga ei pruugi diskussiooni selgusele alati kasuks tulla. Seetõttu on otstarbekam toetuda nende mõistete selgitamisel pigem saksa keelele, milles on olemas kõigi kolme tunnetustasandi mõisteline eristus (vastavalt *Forschungsmethode*, *Methodik*, *Methodologie*).

Ajalooõpetuse kontekstis tuleks **meetodit** mõista kui õppetöö abivahendit, instrumenti (Gadamer 1981; Dewey 1998; Kuckartz, Creswell 2012; Walklin 1990); kui järjekindlalt teostatavat, kavakindlat ja otstarbekohast toimimisviisi, kitsamas tähenduses ka üksikvõtet mingi konkreetset piiritletud õpiülesande esitamiseks (õpetaja poolt) või täitmiseks (õppija poolt). Teatud meetodi kasutamine või mittekasutamine peab olema õpitemuse saavutamiseks küll

õigustatud ja otstarbekas, kuid ei ole iseenesest õpitava sisu tähenduslikustamise ega selle suhtes väärtusotsustuste langetamise vahendiks.

Tavaliselt pole keerukate ajaloooteemade käsitlemisel võimalik piirduda üksikmeetodite kasutamisega, vaid need tuleb koondada suuremateks instrumentaariumideks, tööriistakogudeks. **Metoodika** tähendabki meetodite kui üksikvahendite kogumit, mida rakendatakse mingi tervikliku, kompleksse õpiteema käsitlemisel (Berg 2009; Kuckartz, Creswell 2012; Franklin 2012; Kalmus 2003; Hirsjärvi, Huttunen 2005). Näiteks holokausti teema selgitamiseks võidakse kasutada mitmesugustes kombinatsioonides õpikuteksti, mälestusi, dokumentaalfilme, esemelisi allikaid, rühmaarutelu, väitlust ja mitmeid muid meetodeid. Ajaloometoodiku roll kätkeb endas teatavat iseseisvat otsustusõigust ja loomingulist vabadust ülesande täitmiseks või õpiteme saavutamiseks sobivaimate meetodite valikul (arvukalt näiteid Oja 2016, 21–24). Kuid tuleb tähele panna, et see iseseisvus on piiratud ega haara alati piisaval määral ontoloogilist (mida õpetada?) ega aksioloogilist (miks õpetada?) tasandit. Sellest tuleneb paratamatult ka epistemoloogilise tasandi (kuidas õpetada?) mõningane kitsendatus (vt ka metodoloogia mõiste allpool). Kuigi valikumomendi olemasolu annab metoodikale potentsiaalse kokkupuutepunkti väärtustega, piirdub siin väärtusrefleksioon kokkulepitud ainesisu edastamiseks sobivaimate viiside leidmisega ega laiene sisu valimisele. Lisaks eeldatakse õpetaja poolt organisatoorset või tehnilist refleksiooni (materjalide, seadmete jms kättesaadavus, korralduslik hõlpsus, piisav ajavaru jms), jättes kõrvale õppija vaatekoha. Need asjaolud soodustavad metoodika-alaste küsimuseasetuste jäämist õppetegevuslikeks ning toovad esile pigem metoodika kui distsipliini rakendusliku külje.

Samal tasandil toimib ka traditsiooniline ajaloodidaktika (vt 3.2. „Ajaloookasvatus ja ajalooõpetus“), mille oluliseks komponendiks on metoodika. Klassikalise arusaama kohaselt on **ainedidaktika** kui distsipliini oluliseks tunnuseks teoreetilisus, st teaduslike mõistete, väidete, mõteliste eksperimentide ja tõestuste terviklik, loogiline süsteem (Walklin 1990; Tubbs 1996; Weyers 2006). Teoreetiline keskendub üldisele ja üldkehtivale, see peab pakkuma terviklikkust, mis toimiks ka praktikas ning võimaldaks praktikat hallata. Seega on õigustatud oodata ajaloodidaktikalt vastavate õppetegevuste (metoodika) teoreetilist seletamist ja mõtestamist, samuti sellele väärtushorisoni lisamist. Teisest küljest on ainedidaktika seotud ka oma akadeemilise lähtedistsipliiniga, praegusel juhul ajalooeadusega, mille uurimisseis on üks ainesisu määravatest teguritest. Sellele lisandub hariduspoliitiline kontekst.

Käesoleva töö lähtekohtade selgitamisel on võtmetähtsusega metodoloogia mõiste, mida on võimalik käsitleda kitsamas ja laiemas tähenduses. Esimesel juhul on tegemist teadus- ja loometegevuses kasutatavate meetodite ja menetlusviiside kirjeldamise ja uurimisega – definitsioon, mille haare jääb edasiste mõttearenduste jaoks ilmselgelt napiks. Seepärast kasutatakse siinkohal **metodoloogiat** selle mõiste laiemas tähenduses: kui maailmavaatelistel printsiipide üle arutlemist, põhimõteteliste väärtusotsustuste tegemist ja põhjendamist (Gadamer 1990; Altstötter-Gleich jt

2001; Creswell 1998; Opp 2005), seda eeskätt ajalookasvatustliku protsessi kontekstis. Mõistega tähistatakse filosoofilist lähenemist, metatasandi vaadet ajaloodidaktikas arendatavale metoodikale, samuti aja ja minevikuga seotud tunnetusviisidele ja tähendusloomele, püüeldes ühtlasi järjekindlalt väärtusrefleksiooni suunas (Creswell 2003; Howell 2013; Silvermann 2011). Metodoloogia ülesandeks on siin kirjeldada ja mõista ajalooõpetuse (-didaktika) väljakujunenud praktikast tulenevaid hüvesid ja küsitavusi, esitada ajaloo õpetamise ja õppimise kohta olemuslikke (mis?), tunnetuslikke (kuidas?) ja väärtusalaseid (miks?) küsimusi ning integreerida need terviklikuks süsteemiks. Eespool toodud holokausti näidet edasi arendades saab esitada järgmisi metodoloogilise iseloomuga küsimusi: Mis eesmärgi taotletakse holokausti teema õpetamisega? Kuidas või kelle poolt need on kehtestatud? Missugustest vaatenurkadest on üldse võimalik holokausti käsitleda ning miks ja kuidas on valitud just kasutuselolev vaatenurk? Kuidas põhjendatakse holokausti õpetamiseks kasutatavaid tegevusi (metoodikaid) ja kas need vastavad taotletavatele õppe-eesmärkidele? Milline on õppijate tagasiside holokausti teemale? Mil viisil toetab see õppijate väärtusrefleksiooni ja ajalooteadvuse kujunemist? Kas viimased on korrelatsioonis püstitatud õppe-eesmärkidega jne, jne. Piltlikult öeldes on metoodika küsimuseks „kuidas ajalugu õpetada?“ ning metodoloogia küsimuseks „kuidas ajaloo õpetamisest mõelda?“

Vahemärkusena olgu öeldud, et käesolevas töös kasutatakse metodoloogia mõistet kahes tähenduses. Eeskätt ja valdavalt ajalooõpetuse metodoloogiate üle arutledes, mis moodustab töö sisulise telje. Kuid metodoloogia mõiste kerkib üles ka sissejuhatuses töö enda teoreetiliste aluste selgitamisel. Viimasel juhul mõistetakse seda uurimismetodoloogiate (uurimisparadigmade) tähenduses („Sissejuhatus. Uurimisstrateegia ja -meetodid”).

Käesolevas töös mängib olulist rolli arusaam ajaloo tunnetamise viisidest ehk **ajalooteadvusest** (*historical consciousness, historical thinking; Geschichtsbewusstsein*), mis kasvas välja uusaja teadvusfilosoofiast. Dilthey (1982) sõnul on inimest ümbritsev maailm tema jaoks olemas vaid teadvuse faktina. Tema käsitluses on teadvus defineerimatu minu-jaoks-olemasolemine (*Für-mich-dasein*), „elamus (*Erlebnis*) minu teadvuses”, mida ei saa taandada ainuüksi kognitiivsele aspektile (Dilthey 1982, 60). Laiema tausta moodustavad siin mitmesugused ajaloofilosoofilised lähenemised: tunnetusteooria, mis ei keskendu mitte ajalooõpetusele, vaid selle protsessi tunnetamise eripäradele (Windelband 1993; Walsh 1960); analüütiline ajaloofilosoofia, mis uurib, kuidas on ajaloo teadusliku teadmise vormid spetsiifilised üksnes ajaloo teadusele (Hempel 2014; von Wright); ajaloo aksioloogia selgitab väärtuste ja väärtushinnangute rolli ajaloo teaduslikus tunnetuses (Windelband 1993; Weber 2010; Walsh 1960); ajaloofilosoofiline hermeneutika püüab leida inimeksistentsi üldistes tingimustes ajaloo tunnetuse võimalikkust (Schleiermacher 1997). Nüüdisaegses pedagoogilises diskussioonis on siiski tavaprasem nende kahe mõiste – ajalugu ja teadvus – esinemine mingis avaramas ühenduses või kontekstis (nt *metaphor – history – consciousness* (Holt 1999); *history – consciousness – politics* (Langam 1983) jms).

Käesoleva töö teoreetilise orientatsiooni fikseerimisel on üheks võtmeküsimuseks see, missugusel üldistustasemel peaks toimuma arutelu ajalooteadvuse kui fenomeni ja selle (võimaliku) kujundamise üle. Kõigepealt on peetud vajalikuks pöörduda neuroteaduste poole, mõistmaks (aja)taju ja (ajaloo)teadvuse kognitiivpsühholoogilisi, eksperimentaalselt kinnitatud aluseid (4. „Kognitsiooni alus: taju liigid”). Õieti on alles seejärel võimalik esitada kaugemaleulatuvaid spekulatsioone, nagu eespool refereeritud arusaamad ajalooteadvusest. Spetsiifilisemal kerkib küsimus, kas sellega tegelemine on kitsalt ainedidaktika ülesanne või kuulub laiemalt pedagoogika küsimuste hulka. Vastus sõltub sellest, kuidas ajalooteadvust defineerida. Ühe levinud taksonoomia järgi (Hirschinger 2007) on ajalooteadvuse dimensioonideks minevik, olevik ja tulevik, funktsioonideks vastavalt „mineviku seletamine, eksisteerimise seletamine ja toimetulek tulevikus“ (Ajaloosõnnik 1997, 10), ning elementideks vastavalt „analüüs, tõlgendamine ja (ajaloo)õpetuse eesmärgipüstitus“. Ühtlasi paigutatakse selliselt mõistetud ajalooteadvus selgelt didaktika valdkonda. Kuna aga siinses kontekstis tekitab niisugune vaatenurk mitmel põhjusel küsitavusi (vt 3.2. „Ajaloosõnnik ja ajalooõpetus“), on käesolevas töös sellest loobutud. Selle asemel mõistetakse **ajalooteadvust kui indiviidi seisundit, millele on omane teadlikkus reaalsuse muutumisest ajas (ajaloolisusest) ning sellega seotud võimalustest, piirangutest ja vastutusest** (Holt 1999; Langan 1983). Ajalooteadvus on individuaalne ja väärtusreflektiivne vaimne nähtus, mille kvaliteet avaldub aja pöördumatus tunnetamises ning sellest lähtuvas suutlikkuses langetada tulevikku suunatud väärtusotsuseid (Randell 1999; Danto 1986; Solso 2003). On ilmne, et loetletud kvaliteete pole võimalik käsitleda pelgalt eespool defineeritud ainedidaktika raames. Seetõttu vaadeldakse siinses töös ajalooteadvust eelkõige väärtuskasvatuse kontekstis. Iseseisva teadusena omab kasvatusteadus selleks piisavat üldistusvõimet, hõlmates ning samal ajal eristades kõiki eespool selgitatud tunnetustasandeid (metoodika, didaktika, metodoloogia). Ajaloosõnnik kui käesoleva töö keskse mõiste määratlemisele, selgitamisele ja teiste distsipliinidega seostamisele on pühendatud töö III osa „Ajaloosõnnik kui väärtuskasvatus“.

Peatuda tuleb ka mõistel *õpetus (history teaching)*. Argikasutuses (vahel ka teadustekstides) kasutatakse seda kord *metoodika*, kord *didaktika* asemel või sünonüümina (Kochhar 1984; Boadu 2015; Browning 1989). Siinses töös tähistab ajalooõpetus rakenduslikku protsessi, mille käigus teostuvad ajalookoolitus (teadmiste *resp.* ainesisu tasand) ja ajalookasvatus (väärtuskasvatus ajaloo kaudu, st hoiakute, väärtuste jms kognitiivne interaktsioon). Teadmiste edastamine on üks kasvatusvahend ning õpetus on vajalik selle toimumiseks. Sellisena kuulub õpetus pigem ainedidaktika kui metoodika tööriistakomplekti.

Käesolevas töös on keskse tähtsusega **väärtuskasvatuse** mõiste. Siinses kontekstis mõistetakse seda kitsas tähenduses kui sihipärasest protsessist, mille käigus suunatakse ja mõjutatakse väärtushinnangute ja -hoiakute kujunemist. Väärtuskasvatusele on võimalik läheneda mitmeti (väärtuste juurutamine, väärtusselgitus, kognitiivne käsitus, iseloomukasvatus, integreeriv lähenemine) (Schihalejev 2012, 16–17).

Ajaloo kui õppeaine sisu tasandil pakub iga loetletud käsitlus *resp.* integreeritud käsitlus kasulikke vaatenurki, mõistmaks minevikus elanud inimeste tegutsemise motiive, hoiakuid, valikukriteeriume, taotlusi jms. Kuid metakognitiivsel tasandil pälvib erilist tähelepanu väärtusselitus (*values clarification*), mis on välja kasvanud humanistlikust filosoofiast ja psühholoogiast (Allport 1955; Rodgers 1969; Maslow 1970). Väärtusselituses peetakse oluliseks indiviidi sisemiste protsesside (teadvustamine, emotsioonid, eneseväärtustamine) arendamist, millele peaks järgnema vastav käitumine. Väärtusi tajutakse isiklike ja relatiivsetena, rõhutatakse iseseisvat mõtlemist, oma väärtustes selgusele jõudmist, oskust oma valikuid põhjendada (Donovan 1999, 10–17; Chazan 2009; Kirschenbaum 2009). Taunitud on moraalne indoktrineerimine, väärtushinnangute sisendamine, etteantud reeglite järgimine ilma omapoolse refleksioonita jms (Simon jt 1972; Simon jt 1973; Rathes jt 1978). Paljud väärtusselituseks kasutatavad meetodid (nt väärtuste järjestamine, võimaluste seast valikute tegemine, päeviku kirjutamine, intervjuud, muusika ja kunst, rollimängud, arutelud, dilemmad, simulatsioonid jne) on rakendatavad ja kasulikud ka ajaloo õppimisel (Schihalejev 2011).

Käsitletud mõisted moodustavad töö teoreetilise selgroo ning edaspidi kasutatakse neid läbivalt just eespool antud tähendustes.

Uurimisstrateegia ja meetodid. Vaadates ajaloole väärtuskasvatuse seisukohalt üldisemalt, on oluline mõista, mis õppijatele korda läheb ja meelde jääb, kuidas nad ajaloost mõtleavad, seda kogevad ja oma isiklikku elutervikusse lõimivad. Olemasoleva praktika nägemine uue pilguga, samuti tulevaste arengusuundade prognoosimine ja kujundamine eeldavad uurimust, mis tõuseks kõrgemale kitsalt ajaloodidaktika siseseist ja seetõttu mõnevõrra ühekülgseist vaatenurgast.

Käesoleval juhul nõuavad püstitatud uurimiseesmärgid mitmetasandilise uuringu ülesehitamist, kasutades selleks mitmesuguseid kombineeritud meetodeid. Tegemist on mitme paradigma sisemist loogikat hõlmava teoreetilise konstruktsiooniga, (Marsh 2006, 109–116; Berry jt 1997, 11–12) mis sisaldab allikakriitikat, dokumendianalüüsi, kvalitatiivset sisuanalüüsi, erisuguste kontseptsioonide avamist psühholoogiliste tunnetusprotsesside ja väärtuskasvatuse perspektiivist, samuti nende sünteesi ja hermeneutilist tõlgendamist. Lähenemisviisi valikut on võimalik põhjendada mitmesuguste metodoloogiliste paradigmatide raames:

- 1) konstruktivism: kvalitatiivne uuringutüüp, mis põhineb kognitiivsel psühholoogial, kasutab avatud küsimusi ning paindlikku, analüüsi käigus muutuda võivat lähenemisperspektiivi tekstiliste või visuaalsete andmetega töötamisel. Keskendutakse üksikfenomenile, milles tuuakse esile osalejate väärtused ja nende poolt loodud tähendused. Ka uurija ise pole osalejatest ja uuringu kontekstist eraldatud. Uuringu käigus tõlgendatakse valitud andmeid ning luuakse reeglistik või kava mingiks muutuseks või reformiks (Denzin 2000; Gage 1989; Hammersley 1992);
- 2) pragmatism: kombineeritud uuringutüüp aktsepteerib nii avatud kui ka struktureeritud küsimusi, nii avatud kui ka teoreetiliselt eelnevalt määratletud

läheneviisi, nii kvalitatiivset kui ka kvantitatiivset andmeanalüüsi. Sel viisil taotletakse tasakaalustatumat keskteed positivismi ja interpretivismi kui äärmuslike positsioonide vahel. Uurimisstrateegia valik lähtub eelkõige püstitatud uurimisküsimusest ja meetodite üle otsustatakse selle järgi, kuid võrdnad on kasutatavad uuringu eesmärkide saavutamiseks. Selleks võidakse kombineerida erinevaid uurimisstrateegiaid ning haarata eri uurimisetappidel analüüsi uusi andmeid (Tashakkori, Teddlie 2003: 683);

- 3) transformatsioonism: kombineeritud uuringumeetod, mis sarnaneb eelmisele, kuid lisab teatava eetilise aspekti: leitakse, et sotsiaalteadusliku uuringu eesmärkide hulka peaks muuhulgas kuuluma sotsiaalsete probleemide olemuse teadvustamine ning uuringutulemused peaksid panustama õiglasema ja demokraatlikuma ühiskonna loomisse. Metodoloogilise suunana on transformatsioonism külaltki uudne ning esile kerkinud viimastel kümnenditel seoses keskkonnauuringute ja feminismiga (Mertens 2003: 142–152).

Käesoleva töö teoreetiline ja hermeneutiline iseloom ilmneb järgmistes aspektides:

- 1) uurijaperspektiiv (teoreetiline tõlgendusprotsess) väljendub kirjeldavates, selgitavates, tõlgendavates ja teooria loomisele püüdlevates uurimiseesmärkides, järelduste tegemise induktiivsuses ning uurimisprotsessi iseloomus, millega taotletakse püstitatud uurimisteema igakülgset kontekstiga seotud, paindlikku ja arenevat tervikkäsitlust;
- 2) kasutatavaid andmeid iseloomustab verbaalsus (mittenumbriilisus), informatiivne valim (teatud laadi tekstide olemasolu ja nende hulk) on piiratud ning objektiivsus raskesti tagatav;
- 3) töös kasutatakse kombineeritud uurimismeetodeid ja paindlikke uurimisstrateegiaid, mis aitavad kaasa püstitatud uurimiseesmärkide saavutamisele (vt allpool); konkreetsed tegevused (allikate valik, andmete kaasamine, andmeanalüüs, tulemuste esitamine) viiakse uuringu käigus läbi kvalitatiivsete uurimistehnikate abil;
- 4) tööga ei taotleta konkreetset, õpetamispraktikas kasutatavat väljundit, vaid teoreetilist kontseptsiooni, millega kutsutakse edasisele mõttevahetusele.

Kasutatav uurimisstrateegia lähtub töö probleemiasetusest, mis püüab anda ühe võimaliku kirjelduse ajaloo õpetamise problemaatikast ning mõtestada seda lahti väärtuskasvatuse raamistikust lähtuvalt. Probleemiasetuses sisalduvate osaprobleemide teoretiseerimine ja süstematiseerimine annab ette uurimuse etapid ning selle kaudu ka töö struktuuri.

Kvalitatiivsete uurimisvahenditega püütakse saada sügavuti minev ja eri vaatenurkadest lähtuv tervikpilt ajalooõpetamise diskursusest ja vastavast didaktilisest praktikast kui teatud kindlapiirilisest nähtusest. Kvalitatiivseid andmekogumise meetodeid (vaatlus, intervjuu, küsitlus, vestlus) (Järvinen 2004; Remes jt 2005; Cohen jt 1994) on kasutatud mitmesugustes kaasatud osauuringutes; samuti lähtuvad väärtuspõhise metodoloogia alused (näidisainekava), milleni

jõutakse töö viimases osas, muuhulgas empiiriliste uuringutega saadud õppijate tagasisidest. Ühtlasi taotletakse sellega praktilist väljundit, ehkki töö esmast sihti tuleb siiski näha teoreetilis-kontseptuaalse üldistuse pakkumises. Tulenevalt probleemipüstitusest rakendatakse kombineeritud meetodid käesolevas töös hermeneutilise tõlgendusprotsessi teenistusse. Uute teadmiste loomise vahenditeks on asjassepuutuvate tekstide kriitilisest lugemisest lähtuv analüüs ning loogiline järeldamine. Tekstide varieeruvus nõuab mitmekesiste analüüsimeetodite – probleemide sõnastamise, analüüsimise, tõlgendamise, seoste leidmise, järeldamise, lahenduste pakkumise, üldistamise, sünteesimise ja põhjendamise – kasutamist. Eri meetodid on püütud viia omavahel kooskõlla ning komponeerida metoodikateks, mis on omavahel põhjendatud seostes.

Kombineeritud uuringule omaselt kasvab töö iga järgnev etapp loogiliselt ja tunnetuslikult välja eelnevast; iga uue andmekogumi või aspekti (nt ajaloo teadvust kujundavate mälu funktsioonide arvesse võtmine, nende seostamine väärtuskasvatusega jms) kaasamine täiendab ja täpsustab töö fookust. Nii kasvavad järeldused välja kogutud andmete analüüsist, mille käigus on püütud välja tuua olulisi tunnuseid, otsida sarnaseid kogemusi või tähendusi, kirjeldada erinevusi. Teemapüstitus, teoreetiline orientatsioon, väärtushoiakud, töö tulemused ja hinnangud toetuvad autori pikaajalisele kogemusele ajaloodidaktika, metoodikalase uurimistöö ja vastavate õppematerjalide koostamisel (alates 2006); osalemisel rahvusvahelises ajaloo õppematerjalide uuringus „Divided memories“ (Viin, Austria 2012–2015); tööl ajaloo peaspetsialistina Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuses (alates 2012. aastast SA Innove); osalemisel sotsiaalainete lõimitud ainekava väljatöötamise töögrupis (Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Mälu Instituut, 2017). Uurimisprotsessi nähtavakstegemine (lahtikirjutamine) toimub jooksvalt kogu töö käigus.

Töö kirjeldavas etapis süvenetakse ajaloo pedagoogilisse diskursusesse, millest ülevaate saamiseks tuleb hankida teavet üsna katkendlikest ja laialipillatud allikatest. Nii moodustavad käesoleva töö **allikateringi** ajaloo hariduse aluseks olevad ametlikud dokumendid, eelkõige kehtivad õppekavad (vt „Viiteallikad. Dokumendid ja arhiiviallikad“) ja sotsiaalainete valdkonnaraamatud põhikoolile ja gümnaasiumile (*ibidem*), õppematerjalid (vt „Viiteallikad. Õppematerjalid“) ning eelkõige mitmesugused ajaloo teadvuse ja väärtuskasvatuse alased uurimused, esseed ja artiklikogumikud (Schihalejev 2011; Schihalejev 2012; Sutrop 2008; Sutrop 2010; Sutrop 2013; Mikk 2002; Aavik 2009a; Mõttus 2007; Piir 2012; Tamm, Peetersoo 2008), mis kõik pakuvad erisuguseid viise ajalooõpetusest rääkimiseks ja selle analüüsimiseks. Mitmesugustest praktikatest ja osauuringute tulemustest välja kasvanud üksikküsimusi püütakse näha abstraktselt, laiema teoreetilise raamistiku osana. Kirjeldava tasandiga on orgaaniliselt lõimitud seletav ja kausaaltasand, st samaaegselt olukordade ja teguviiside kirjeldamisega otsitakse ja pakutakse välja ilmnevate nähtuste seletusi ja põhjus-tagajärge seoseid, tõlgendatakse tähelepanekuid ning selgitatakse lähemalt tingimusi, milles tuvastatud seosed ilmnevad või ei ilmne.

Ajaloo uurimine, esitamine ja õpetamine põhinevad eeskätt tekstidel ning kirjaliku allika mõiste on tuttav ka suhteliselt ajalookaugetele inimestele. Tekstidena tulevad kõne alla õppe- ja ainekavad, õppematerjalid, juhendid, metoodilised materjalid, õpetaja selgitused õppetunnis, käsiraamatud, metoodilised juhendid, ülesannetekogud, täiendkoolituste materjalid jne. Niisuguse tekstide massiivi üksikosad räägivad paratamatult mõnikord üksteisele vastu ning erisugused metoodilised rõhuasetused ja lahendusvõtted muudavad üldpildi küllaltki kirjuks. See on ka peamine põhjus, miks siinkohal on loobutud pelgalt veel ühe arvamuse (ajaloopspetsiifiliselt: veel ühe narratiivi) lisamisest. Selle asemel on käesolevas töös üheks läbivaks metodoloogiliseks printsiibiks keskendumine õpilase positsioonile, seda eelkõige teksti *resp.* sõnumi saatja *resp.* õpetaja/kasvataja suhtes. Iga sõnum või tekst on loodud eesmärgiga vastuvõtjat või lugejat mingil viisil mõjutada, samas aga on ilmne, et pelk infokontakt seda ei garanteeri. Seega tuleb igasuguse kommunikatsiooni puhul pidada informatsiooni või sõnumi saatmisest või vahendamisest veelgi olulisemaks selle vastuvõtukonteksti, mille all tuleb siinkohal mõista õpilase teadvuse sisusid, huve ja emotsioone. Vastuvõtukontekst ei ole oma mitmekesisuses ja individuaalsuses hallatav mitte mingisuguse ametliku regulatsiooni kaudu, kuitahes ulatuslik ja üksikasjalik see ka poleks. Ühtlasi tähendab see, et demokraatia tingimustes ei saa ühendavat maailmapilti luua administratiivsete meetmetega, vaid üksnes väärtustel põhineva sidususe kaudu, mis kasvab välja kultuurilis-märgilisest kommunikatsioonist ning mille väliseks eelduseks on kodanikuühiskonna areng.

Uurimuse etapid. Töö struktuur. Töö teema juhatatakse sisse ekskursiga 20. sajandile iseloomulikesse tendentsidesse ajaloo õpetamisel üldhariduskoolis (1. „Ajaloos õpetamine 20. sajandil“) ning mõtestatakse neid tänapäevaste õpikäsituste kontekstis (2. „Ajaloosõpetuse funktsioonid tänapäevaste õpikäsituste taustal“). Sissejuhatava peatükina kujutab see endast referatiivset ülevaadet ega taotle perioodi sügavat mõtestamist. Seejärel avatakse ja põhjendatakse ajalookasvatuse mõistet kui käesoleva uurimuse peamist objekti ning kõrvutatakse seda külgnevate distsipliinidega (3. „Ajalooskasvatuse mõiste“). Kuna mõiste selgitamine on vastava kontseptsiooni loomise lähtekohaks, siis vaadeldakse ajalookasvatuse seoseid eeskätt ajalooteaduse ja ajaloodidaktikaga. Järgnevates osades (peatükid 4–6 ja 8–12) lülitatakse mõiste jooksvasse arutellu ning lisanduva materjali potentsiaali kaalutakse kontseptsiooni seisukohast (tähistatud kaldkirjas „*Järeldused ajalookasvatuse jaoks*“).

Töö teine osa „Subjekttiivne ajataju ajalookasvatuse alusena“ esitab alustuseks küsimuse aja tajumise kognitiiv-funktsionaalsest alusest ning vaatleb võrdlevalt erisuguseid tunnetusviise (4. „Kognitsiooni alus: taju liigid“) ja neile vastavaid teadvusvorme. Iseäranis keskendutakse semantilise ja episoodilise eristamisele ning noetilise, autonoeetilise ja kronesteetilise teadvuse funktsioonidele. Uuritakse, millised taju liigid ja teadvusvormid vastutavad inimajaju arengu eest ning võimaldavad liikuda mõttelisel ajateljel nii minevikku kui tulevikku (5. „Ajataju kujundavad teadvusvormid“). Selgub episoodilise mälu ja autonoeetilise teadvuse

seos subjektiivse enesekohase ajatunnetusega, millega kaasneb mälu funktsioneerimine mõtestatud ja tähenduslike seoste kaudu (6. „Ajataju ja metakognitsioon“). Viimane ilmneb eelkõige emotsionaalses ja väärtuste kontekstis, millesse õpitav materjal paigutatakse. Selles valguses omandab uue tähtsuse väärtuskasvatus, millest õppimise protsess ja tulemus (mälu ja teadvusvormide kaudu) fundamentaalselt sõltub. Teemasse süvenedes hakkab üha olulisemalt rolli mängima väärtuste, tähendusloome ja tähenduslikkusega seotud probleematika. Teise osa lõpus võimaldavad kirjeldatud andmed ja nende analüüs täpsustada ajalookasvatuse kontseptsiooni esialgset sõnastust.

Kolmas osa „Ajalookasvatus kui väärtuskasvatus“ jätkab väärtuste temaatikaga. Eesti keeles puuduvad ajalugu kui kooli õppeainet ja väärtuskasvatust hõlmavalt seostavad uuringud (ehkki üksikküsimustega on tegeletud), seetõttu antakse esmalt ülevaade sellest, kuidas on ajaloo ja väärtuste vahekorda viimastel kümnenditel mõistetud (7. „Ajaloo seos väärtustega“). Eelneva jätkuna esitatakse tähelepanekud ühiskonna eri segmentide huvist ajaloo küsimuste vastu ja spetsiifilistest lähenemisviisidest neile (8. „Ootused ajalooõppele. Kriitiline ülevaade“). Pärast ajaloo ja väärtuste vahekorra analüüsi liigutakse edasi ajalooõppe ja selles toimuva väärtusrefleksiooni juurde ning uuritakse sellekohaseid arvamusi ja vaateid (9. „Väärtused ajalooõppes. Kokkuvõtte diskussioonist“). Edasi keskendutakse kitsamalt Eesti oludele. Väärtuste seisukohalt analüüsitakse kehtivaid põhikooli ja gümnaasiumi õppekavasid ning samuti ajaloo õppematerjale puudutavaid väärtusuuringuid (10. „Väärtused Eesti ajalooõppes“). Tuuakse esile vastuolud ja probleemkohad deklareeritud väärtuste ja ainekavas kehtestatud ainesisu ja õpitulemuste, aga ka õppematerjalide ja ajalooõpetuse üldise praktika vahel. Pärast ulatuslikku väärtusalast ülevaadet pöörduetakse taas ajalookasvatuse kontseptsiooni juurde ning sõnastatakse selle aluseks olevad absoluut- ja tuletisväärtused (11. „Ajalookasvatuse väärtusbaas“), mis taotlevad ajaloo ainese killustatuse tasakaalustamist kronesteesi ja väärtusrefleksiooniga, võimaldamaks inimeadusel täielikumalt hoomata ajaloo, kultuuri, inimelu ja maailma terviklikkust. Formuleeritakse ajaloo ja ajalookasvatuse väärtuspõhised eesmärgid ja taotlused, mis on vajalikud teema edasiarendamiseks.

Erinevalt eelmistest taotleb töö neljas osa „Ajalookasvatuse metodoloogia“ teatud praktilist tulemit. Sissejuhatavalt pöörduetakse uue rakursi all eri ühiskondlike gruppide vaadete juurde, mida analüüsiti teises osas, kuid keskendudes nüüd kitsamalt metodoloogilistele küsitavustele ja vastuoksustele (12. „Metodoloogilisi probleeme. Kriitiline ülevaade“). Ülejäänud peatükid selles osas on pühendatud sisulisele arutelule ajalookasvatuse metodoloogia üle. Kõigepealt formuleeritakse metodoloogilised põhimõtted, mis tuginevad eespool sõnastatud ajalookasvatuse baasväärtustele (13. „Metodoloogilised printsiibid“). Kujunenud humanistlik positsioon pakub alternatiive traditsioonilisele konfliktile, võimule ja avaliku elu saavutustele orienteeritud diskursusele. Metodoloogilisest taustast tuletatakse järgnevalt metoodiline raam, milles täpsustatakse üldpõhimõtteid ning osutatakse filosoofilis-abstraktse visiooni rakenduslikele võimalustele (14. „Metoodiline

teljestik“). Kindlasti aga ei tohiks esitatud metoodilistesse suunistesse suhtuda kui ainsatesse ja lõplikesse, kuna lõppeesmärgina peaksid need ulatuma üksikmeetodite tasandile, mis jääb aga tervikuna väljapoole käesoleva töö haaret. Selle põhjuseks on töö metodoloogiline suunitus, kuid samuti maht; täiesti lõpetatud ja rakenduslike üksikmeetoditeni viimistletud kontseptsiooni loomine ei ole üksikautorile jõukohane ettevõtmine, vaid eeldab paljude spetsialistide ühist panustamist. Küll aga pakutakse siinkohal katseliselt, kuid ühtlasi töö loomuliku kokkuvõttena välja ajalookasvatuse ainesisu visand koos kriteeriumide süsteemi ja põhjenduste ning metodoloogiliste juhtnööridega (15. „Näidisainekava“).

Töö mahukuse ja materjali eripalgelisuse tõttu kasutatakse peatükkide läbivat numeratsiooni, mis peaks hõlbustama töös orienteerumist.

Uurimisprotsess. Ajaliselt vanimad märkmed, mida käesolevas töös kasutatud, pärinevad aastatel 2006–2008 5. klassi ajalooõpiku „Inimesed ajas” kirjutamisel kogutud materjali hulgast. Toona oli õppematerjalidega seonduv autori jaoks uudne valdkond. Pedagoogika maailma süvenedes ilmses kiiresti, kui õigustamatu ja vaesestav oluks rääkida õpiku „koostamisest” või loota, et selleks otstarbeks piisab kõrgkoolikonsekti ümbertöötamisest. Erialaselt pädeva, tänapäevaseid õpikäsitusi arvestava ja õpilasi inspireeriva õpiku süünd on nõudlik ja täismahuline loominguuline protsess, võrreldav ilukirjandusliku fiktsiooni loomisega, koos kõigi asjassepuutuvate otsingute, vaevade ja rõõmudega.

Raamat on intiimne meedium, olenemata formaadist. Lugev inimene pingutab ennast vaimselt, et astuda dialoogi raamatu tekstiga, kuid selle kaudu ka iseendaga. Sõnumid ja väärtused, mida loos edastatakse, jätavad tundlikku hinge sügavalt jälgi. Narratiiv aktiveerib kujutlusvõime, paneb järele mõtlema, samastuma, ümber kehastuma, tulevikku kujutlema, unistama. Mõne lapse jaoks võib kokkupuude kooliõpikuga jääda pikaks ajaks ainsaks lugemiskogemuseks. Seega pole sugugi ükskõik, mida ta õpikuga kahekesi olles tunneb, kujutleb ja läbi elab; mis on need väärtused, sõnumid ja teadmised, mida saame või tahame talle selle kaudu edastada.

Praeguseks on autori kirjutuslaualt trükivalgust näinud kolm ajaloo õppekomplekti (õpik+töövihik) 5., 6. ja 9. klassile. Töö nende loomisel on olnud pidev ja selle käigus toimunud kontseptuaalne selginemine kajastub ka nimetatud õpikutes. Nende aastate lugemuse tulemusena on kogunenud sadu lehekülgi märkmeid, kokkuvõtteid ja tsitaate teemadel, mis kõik on mingil viisi seotud ajaloo ja selle õppimisega.

Esimeses järjekorra tundus oluline mõista, mis toimub ajaloost lugeva inimese teadvuses – kuidas ta mõtleb ajast; kuidas rändab vaimselt olevikust minevikku ja tulevikku; kuidas ta kujutleb ennast ajalooliste tegelaste rollidesse ja laseb ennast emotsionaalselt kaasa haarata. Tegemist on keeruliste vaimsete protsessidega, millega tegelevad mitmed tänapäevased õppimisteooriad. Siiski ei tundunud see tol hetkel rahuldava vastusena: laps ei õpi vastavalt teooriatele, vaid järgib oma meeles ja mõttes toimuvat. Lisaks tuli arvestada aja kui unikaalse reaalsust loova kategooria spetsiifikaga. Seetõttu tundus vajalik liikuda sügavamale

arengusühholoogia uurimisväljadele, et mõista ajataju arenemise ja ajatunnetusega seonduvaid protsesse. Lugemise käigus süvenes äratundmine, kuivõrd määravat rolli mängib ajamõiste inimeseks olemise juures, tema individuaalsuse konstrueerimisel. Inimesele ainuomane võime tunnetada aja kulgemist kogu selle variatiivsuses on seotud sügava inimliku vajadusega isikliku puudutatuse, tähenduste leidmise ja mõtestatuse järele. Taas tuli juurelda: mis tähendusi me ajalootunnis õpilastele pakume? Milles peaks seisnema ajalooõpetuse mõte ja väärtus küsiva inimhinge jaoks? Pedagoogilises plaanis näis see märkivat naasmist algse probleemi juurde.

Kuid mitte ainult. Sestpeale oli ajalooõpetus siinkirjutaja jaoks otsustavalt väljunud didaktika raamidest ning saanud oma sisemisest kvaliteedist tuleneva kasvatusliku entiteedi mõõtme. Täie enesestmõistetavusega hakkas kuju võtma ajalookasvatuse mõiste – ajalugu kui ammendamatu väärtuskasvatusliku potentsiaaliga inimteadmiste ja -kogemuste valdkond. Liialdamata võib öelda, et enese „sisselugemine” vastavasse väärtusalasesse kirjandusse võttis aastaid. Selle töö tulemuseks oli suutlikkus formuleerida konkreetsed väärtused, mis moodustavad ajalookasvatuse väärtusbaasi. Eespool esitatud küsimustele ajalooõpetuse mõttest ja tähendusest inimeseks olemise kontekstis oli nüüd võimalik anda läbitunnetatud vastus – ehkki kahtlemata üks paljudest võimalikest.

Õigupoolest võinuks siinkohal tööle punkti panna. Ometi kannustas soov oma järelduste testimiseks visandama ajalookasvatuse metodoloogilisi piirjooni – eelnevalt väljatöötatud väärtusbaasile tuginevaid filosoofilisi printsiipe koos võimaliku näidisainekavaga, millest huvi ja vajaduse korral ühel päeval ehk edasi minna. Filosoofilised ja metodoloogilised järeldused kujutavad endast uurimistöö üht etappi; selleks, et luua praktikas kasutatav meetodika koos konkreetsete meetodite ning rakenduslike juhiste ja soovitustega, läheb vaja paljude teiste uurijate kogemust ja loovust.

Loodetavasti neid leidub.

I OSA. AJALUGU KUI ÕPPEAINE. AJALOOKASVATUSE MÕISTE

1. AJALOOÕPETUS 20. SAJANDIL

Euroopalikus kultuuriruumis piirdus 20. sajandi algul enamiku laste haridus algkooliga. Ajaloo valdkonnaga puututi kokku peamiselt lugemispalade, võõrkeelte ja geograafia kaudu, mõnevõrra ka laulutunnis. Selle tulemusel jäi ajaloo teadmiste sisu üpris juhuslikuks ning kuna õpetajad olid oma töös ettekirjutustest märksa sõltumatamad kui praegu, siis varieerus vastavalt ka teadmiste sisu ja tase. Iseseisva aina hakkas ajalugu kuju võtma sajandi esimestel kümnenditel ning seitsaadik on 20. sajandi ajaloo kulg mõjutanud ka aine õpetamist koolides. See kehtib ühevõrra nii demokraatlike lääneriikide (järgnevas ülevaates peamiselt Ühendkuningriigi näitel) kui ka totalitaarse Nõukogude Liidu ja selle mõjusfääris asunud Ida-Euroopa (sealhulgas Eesti) kohta.

1920.–1930. aastatel, pärast Esimese maailmasõja kogemust ning Euroopa poliitilise kaardi muutumist arutleti Lääne-Euroopa maades ajalooõpetuse eesmärkide ja meetodite üle väga intensiivselt. Eri maades usuti küllaltki üksmeelselt, et paremad teadmised maailmaajaloost aitaksid ära hoida Esimese maailmasõja sarnase katastroofi kordumist. Samast lootusest inspireeritult tekkis debatt ka kodanikuõpetuse üle; näiteks arutleti, kas see peaks olema ajalooõpetuse osa või eraldi õppeaine (Keating, Sheldon 2011, 8).

Muu õppega integreerides tehti eri maades katseid kasutada ajalugu rahvusliku (riikliku) identiteedi kujundamiseks. Näiteks Ühendkuningriigis, kus alghariduse eesmärgiks peeti „iseloomu kujundamist“, püüti ka ajalugu selle teenistusse rakendada. Ajalugu soovitati õpetada mineviku suurkujude elulugude kaudu; samuti leiti, et oma rahvusliku eripära mõistmiseks tuleb lastel tunda Briti impeeriumi kujunemist (Board of Education 1908, 2). Konkreetseid õppemeetodeid ette ei antud, kuid õpetajatel soovitati kronoloogilist lähenemist kombineerida kontsentrilise ja temaatilise käsitusviisiga. Samuti julgustati neid kasutama kaarte, pilte, slaide, õppekäike muuseumidesse ja ajaloolistesse paikadesse (Board of Education 1905, 63). Nooremate jaoks peeti sobivaks joonistamist, meisterdamist, draamat ja suulist jutustamist. Vanemas astmes soovitati heatasemeliste õpikute ja allikakogumike kasutamist, regulaarseid kirjalikke töid, samuti mõningate kodanikuõpetuse elementide kaasamist (Bracey jt 2011, 174). Lugude jutustamise kasutegurina nähti ühest küljest laste kujutlusvõime ergutamist, ent märgiti ka, et „ennast teise isiku olukorda asetades tekib tema vastu sümpaatiat“ (Keating, Sheldon 2011, 7). Õpiväljunditena taotleti, et õpilasel oleks põhikooli lõpetades rahuldav ülevaade riigi/rahva ajaloo olulisematest sündmustest, mõningad teadmised valitsuse toimimisest ja riigi institutsioonidest, Briti impeeriumi laienemisest ning ettekujutus oma riigi positsioonist maailmas (Board of Education 1918, 92).

Variatiivsus polnud just au sees, tuli ette stampidesse ja stereotüüpidesse takerdumist. Ajalookäsitluse sõltuvust poliitilisest võimupositsioonist ja rahvuslikust üleolekutundest iseloomustas Slater (1989) Ühendkuningriigi näitel nii: „Ainesisu keskendus suuremalt jaolt Briti, või täpsemalt Lõuna-Inglismaa ajaloole; keldid astusid ajaloost läbi vaid selleks, et nälvida, emigreeruda või mässata ... muu maailm sattus huviorbiiti siis, kui sellest sai Briti impeeriumi osa, võõramaalased ilmusid kas mõistlike liitlaste või õiguspäraselt allasurututena.“ (Slater 1989, 1).

Teine iseloomulik joon, mis on ajalugu saatnud selle iseseisvaks õppeaineks saamisest peale, on kurtmine selle igavuse ja õpilaste kehvade põhiteadmiste üle, sõltumata kasutatud lähenemisviisist või meetodikast (Wineburg 2000). Paralleelselt on pidevalt otsitud võimalusi, kuidas muuta ainet huvitavamaks ja atraktiivsemaks. Lähiajaloo poliitiliste sündmuste ning majanduslike ja sotsiaalsete muutuste selgitamist on peetud küll vajalikuks, kuid lastele raskesti hoomatavaks. Abinõudena on nähtud teemaderingi selgemat piiritlemist ja vastava õpetuse andmist üksnes põhikooli viimastes klassides (13–14-aastastele). Algusest peale on ajalooõpetust saatnud ka kõhklused ja vaidlused faktiõppe (aastaarvud, mõisted) osas, samuti raskused rahuldava proportsiooni leidmisel rahvusliku ja maailma ajaloo vahel. 1920. aastatel kurtsid Ühendkuningriigi koolide inspektorid õpetajate kesise jutustamisoskuse ja laste valdavalt passiivse kuulajarolli üle õppetöös (Board of Education 1927b, 7). Juba 1931. aastal soovitati, et põhikooli lõpuks peaks õpilane lisaks konkreetsetele ajalooteadmistele oskama näha ka ümbritseva keskkonna ja omaenda elu ajaloolise kujunemise ilminguid (Board of Education 1931, 171).

Enam-vähem samadel või ligilähedastel teemadel jätkus debatt Lääne-Euroopas kuni 1960. aastateni. Teise maailmasõjaga luhtus lootus, et ajaloo parem tundmine aitaks selliseid konflikte vältida, kuid iseenesest ei toonud see tõdemus kaasa märkimisväärset sisulist murrangut või kvalitatiivset muutust debatis. Siiski torkab vastavaid materjale lehitsedes silma, et kui 20. sajandi esimestel kümnenditel avaldati kõikvõimalikke asjassepuutuvaid „Soovitusi“, siis pärast Teist maailmasõda koostatud raportid on pealkirjastatud pigem laadis „Ajaloõpetuse probleeme“ (Keating, Sheldon 2011, 5–7).

Eesti koolis toimus põhjapanev muutus seoses iseseisva riigi loomisega, mis hariduse vallas tähendas muuhulgas venestamise ja saksastamise katsete lakkamist. Selle asemel otsiti kultuurilisi eeskujusid nüüd Lääne-Euroopast, orienteerudes eriti Ühendkuningriigile ja Prantsusmaale (Karjahärm, Sirk 2007, 18–21). Kogu hariduskorraldus seati „rahvuslisele alusele“ ning viidi kooskõlla demokraatlike põhimõtetega. Alklassides eelnes ajaloo õpetamisele kodulugu, keskkoolis kombineeriti ajalugu kõlblus- ja kodanikuõpetusega (Andresen 2003, 167–169). Üldine kultuurihoiak distantseerus varasematest vene ja saksa mõjudest ning tõstis fookusesse oma rahva ja kodumaa ajaloo, aga ka vajaduse kasvatada lojaalset riigikodanikku. Ajaloõpetuse tavapärase eesmärkide („mõista olevikku mineviku kaudu, arendada ajaloolist mõtlemist, äratada huvi ajaloo vastu“) kõrvale ilmus ka

„rahvusvahelise vennluse ja solidariteedi tunde istutamine“ (Haljasorg 2017, 28-29). Nii kaasati kooli ajalooõpetus rahvusliku ja rahvusriikliku identiteedi ülesehitamise, ehkki debatt ajaloo ja ühiskonnaõpetuse ühendamise üle oli 1930. aastatel puhuti päris pinev (*ibid*). Kuivõrd juba toona oli haridustegelastel südamel ka väärtuskasvatus, ilmneb näiteks Peeter Põllu vastavatest kirjutistest (Põld 1932).

Nõukogude Liidus toimus hariduse areng teist rada. Totalitaarne režiim rakendas kõik ühiskonnaelu valdkonnad oma võimu kindlustamise, propaganda ja elanikkonna lojaalsuse tagamise teenistusse (Raudsepp 2007, 389). Ka haridusest sai oluline võimustruuktükk, see allutati rängele ideoloogilisele järelevalvele eesmärgiga kasvatada uut nõukogude inimest (Kreegipuu 2007, 48). Maailmaajaloo kontseptsioonina tuli käibele ühiskondlike formatsioonide ja lepitamatu klassivaenu idee. Ajalooõpetus seoti poliitikaga, selle ülesandeks oli kultiveerida patriootilisi tundeid ja kommunistlikke ideid, idealiseerida nõukogude korda ja ülistada kommunistliku partei ülemvõimu. Peatähelepanu keskendus Nõukogude Liidu ajaloole (Nagel 2006, 20), varasemaid ajastuid nähti kui ettevalmistust kommunistliku riigi loomisele ning teisi riike käsitleti vaenulike ja ohtlikena.

Eesti inkorporeerimisega Nõukogude Liidu koosseisu laienes kirjeldatud ideoloogiline surve ja propaganda ka siinsele haridussüsteemile (Raudsepp 2005, 58jj). Põhjalikumad ümberkorraldused algasid pärast Teise maailmasõja lõppu õppeprogrammide ja õpikute ümbertegemisega. Senise Euroopa, Ühendkuningriigi ja ka Põhjamaade orientatsiooni asemel ilmusid ainekavasse nõukogulikud rõhuasetused: bolševistlik riigipööre (nimetatud Suureks Sotsialistlikuks Oktoobrirevolutsiooniks), nõukogude riigijuhid (Lenin, Stalin), Punaarmee, tööliskangelased, pioneerid jms. Kogu ajalugu nähti determineerituna, reeglipärase liikumisena kommunistliku ühiskonna loomise suunas. Vastavalt kujundati ümber ka kasvatusesmärgid, mis selgelt pisendasid üksikisiku rolli ajaloos: oluliseks sai kultiveerida „nõukogude patriotismi tunnet“, „viha kõigi sotsialistliku kodumaa vaenlaste ja kõigi rõhujate vastu“, näidata „Venemaa rahvaste ühist võitlust oma rõhujate ja vaenlaste vastu“ ja „kommunistliku ühiskonna loomise eest“ (Haljasorg 2017, 29-30). Rahvaste sõpruse sildi all pälvis eelistähelepanu vene keel ja kultuur ning Vene ajalugu (Pilve 2010, 58–61), europotsentrismi tuli vältida (Haljasorg 2017, 29).

Tugevast survest hoolimata polnud nõukogulik ajalooõpetus ideoloogiliselt täiesti muutumatu ja homogeenne, vaid ilmutas kaasaminekut poliitilise ja ühiskondliku arenguga. 1950. aastate teisel poolel leidis ajalooõpetuse eesmärkide seas juba isikukultuse „igandi“ kriitikat, mille vastu tuli omakorda võidelda. Uudne oli ka tõdemus sotsialistliku ja kapitalistliku majandussüsteemi üheaegse eksisteerimise paratamatusest. 1960. aastatel ilmnis ajalooõpetuse eesmärgiseades juba teatav inimlikustumise moment: õpilastel soovitati uurida kodukoha ajalugu (nt kolhooside loomine, kohalik revolutsiooniline liikumine jms), samuti mainiti vajadust arendada loovat mõtlemist. Siiski rõhutati jätkuvalt poliitilise valvsuse tõstmise ja minevikuigandite paljastamise vajadust ning kultiveeriti arusaama kommunismi võidu paratamatusest (Haljasorg 2017, 30-31). 1970. aastatel lisandus

püüe kujundada ajalooõppe kaudu õpilastes teaduslikku arusaama ühiskondlikust arengust (*ibid* 32).

Alates 1940. aastatest hakkasid Lääne-Euroopa teadlased tähelepanu juhtima hariduse üha suurenevale politiseerumisele. Põhjusena nähti siin maailmaajaloo üldisi tendentse (kahepooluselise maailmasüsteemi kujunemine, ideoloogiline külm sõda, võidurelvastumine). Lisaks mängis rolli tehnoloogia kiire areng, kuid samuti utilitarismi ja pragmatismi üldine levik Teise maailmasõja järgsel perioodil, mil hariduse individuaalne väärtus jäi varasemaga võrreldes enam tagaplaanile. Tuntavalt puudutas ajalooõpetust koloniaalsüsteemi lagunemine; varasem valdavalt Euroopa keskne fookus mitmekesisus ning hakkas enam huvituma ka Aafrika, Aasia ja Ladina-Ameerika maade ajaloost (Haljasorg 2017, 20).

Alates 1960. aastatest esitasid muutunud tingimused läänelikule haridussüsteemile uusi väljakutseid. Hakati rääkima hariduskriisist, mille all peeti arenenud läänemaailmas silmas hariduse suutmatust kohaneda ühiskonna kiire muutumisega. Üha massilisemaks muutuv keskk- ja kõrgharidussüsteemis hakkas muret tegema hariduse halvenev kvaliteet (Coombs 1985). See kõik sundis uuendustele. Nii näiteks hakati 1960. aastatel koolitundidesse kaasama uusi meetodikaid ja tehnoloogiaid. Uute ideede mõjul lubati õpetajatele suuremat vabadust oma töös. Need olid kümnendid, mil ajalooteaduses ja -filosoofias (paljuski Prantsuse nn annaalide koolkonna mõjul) kerkisid esile uued lähenemised nagu mikroajalugu (*Microstoria*), igapäevaajalugu (*Alltaggeschichte*) ja marginaalajalugu (Hovi 1999, 52–53), samuti äratas huvi nn lingvistiline pööre, mis tõi fookusesse keele ja tegelikkuse suhted (Derrida 1995). Need teadusmaailmas juba varasemast tunnustuse saavutanud mõttesuunad hakkasid teatud hilinemisega jõudma ka üldhariduskoolide programmidesse. Koolide ajalooõpetuses lülitati teemade hulka kohalugu ja võeti klassidega ette ühisprojekte. Selle mõjul suurenes ka muuseumide ja kirjastajate huvi koolidega koostööd teha ja õppetööd mitmekesistada. Ka arenevad meediumid raadio ja televisioon ilmutasid omapoolset initsiatiivi õpilaste tähelepanu köitmiseks. Paljundusseadmete levikuga algas nn töölehtede ajastu, mis hõlbustas õpetajatel omakoostatud materjalide kasutamist. Põlvkonnavahtetus õpetajate seas tõi kaasa suurema tähelepanu sotsiaal- ja majandusteemadele ajaloodiskursuses (Price 1968, 343).

Siiski domineeris ajalooõpetuses endiselt klassiruumis õppimine ja loengumeetod, eksamikis valmistudes pandi rõhku faktiteadmistele ja esseede kirjutamisele. Ulatuslikud, kümneid tuhandeid õpilasi hõlmanud uuringud Lääne-Euroopa riikides näitasid, et ajalugu kui õppeainet peeti paljuski kasutuks ja igavaks (Price 1968, 343). See andis uut hoogu debatile ajalooõpetuse vajalikkusest ja mõttekusest. Tehti katset hübriidkursustega, mis integreerisid humanitaariat, kodanikuõpetust ja sotsiaalteadusi (Keating, Sheldon 2011, 10). Iseäranis 1970. ja 1980. aastatel püüti vastata sotsiaalsetele muutustele. Ainesisusse kaasati varem kõrvalejätud vähemusgruppide kogemusi ja nendega seotud vaidlusküsimusi. Asuti kritiseerima seniseid lähenemisi. Edgington (1982) rõhutas, et ajalugu peaks pakkuma õpilaste enam kui vaid teavet teistest ajastutest ja ühiskondadest ning et ainesisu peaks

olema valitud nii, et see oleks suuteline muutma kognitiivset ja afektiivset (tundeelulist) käitumist. Goalen (1988) pakkus välja multikultuurses ühiskonda sobivaid õpetamismetoodikaid. Adams (1983) väitis, et naiste ajaloolist kogemust ignoreerides moonutavad õppematerjalid olulisel määral minevikku. Terve rida nimekaid ajaloolasi ja pedagooge (Osler 1994; Bracey 1995; Claire 1996; Grosvenor 2000) toetas ja soosis tõrjutud gruppide sissetoomist ajaloodiskussusesse.

Uuenduste valguses tõusid 1970. aastatel esile hoopis põhimõttelisemad, eksistentsiaalsed vaated ajalooõppe olemusele ja eesmärkidele. Populaarsust kogusid lastepsühholoogia teooriad, mis panustasid uutesse kognitiivse õppimise kontseptsioonidesse eri valdkondades (mälu ja teadmiste struktuur; probleemilahendus ja arutlemisoskus; baastadmised; metakognitiivne protsess ja eneseregulatsiooni võimed; kultuurikogemus ja ühiskonnaelus osalemine jms. Bransford jt 1999, xi–xii). Tunnetusprotsesse, sealhulgas õppimist, hakati vaatlama kui informatsiooni töötlemise protsessi. Kognitiivse psühholoogia vaatenurgast nähti õppimist ja õpetamist kui motiivide poolt suunatud eesmärgipärast tegevust; oluliseks sai see, kuidas tegutsev indiviid (õpetaja või õpilane) ise mõtestab iseennast ja maailma, milliseid tähendusi neile annab (Donovan jt 1999, 10–17; Fullan 2006, 20; Hirsjärvi, Huttunen, 2005, 111).

Ajaloo kui kooliõppeaine puhul tõid need muuhulgas esile küsimuse, kas ehk pole ajaloo mõistmine enamiku laste jaoks lihtsalt üle jõu käiv. Innustuti Šveitsi psühholoogi Jean Piaget' konstruktivistlikust teooriast lapse kognitiivse arengu kohta (õppimine mõtlemise ja kogemuse koosmõjul; õpitava sisu töötlemine lähtuvalt õppija maailmapildist; õppimine kui õppija enda tegevuse tulemus). Samas näitasid Piaget' kriitikud, et suutlikkus mõelda abstraktsetes ajaloolistes kategooriates kujuneb parimal juhul 14. ja 16. eluaasta vahel (Coltham 1971; Hallam 1972; Booth 1983). Sellest ajendatuna vaadati uuesti läbi ajalooõpetuse alused ja formeeriti nn uue ajaloo kontseptsioon. Selle olulisimaks tunnuseks on n-õ ajaloo „tegemine“ haridusliku tegevuse abil, milles õpilased „sisenevad“ õpiteemasse nagu ajalooallikasse. Sellise tegevuse kaudu saavutatud oskused ja tunnetus loodeti sisaldavat muuhulgas erinevuste ja teistsugususe aktsepteerimist ning ajastusse sisseelamist. Selleks läks tarvis aktiivseid ja kombineeritud meetodeid, nagu allikaanalüüs, muutuse ja järjepidevuse esiletoomine, põhjuslike seoste ja vastuolude selgitamine. Konkreetsed meetodid klassiruumis tegutsemiseks jäeti aga õpetajatele välja töötada (Keating, Sheldon 2011, 10–11).

Areng riiklike ühtlustatud õppekavade suunas oli Euroopas alanud juba Teise maailmasõja järel seoses eksamisüsteemide muutmise ja kohandamisega. Otsustava tõuke selleks andsid 1970. aastate majanduskriisid ja konkurentsivõime kahanemine, mis kutsusid läänemaailmas esile laialdase diskussiooni haridussüsteemi suutlikkusest majanduse toetamisel. Ühiskond investeeris haridusse ja tahtis näha tulemusi realiseerumas majanduses. Haridusest kui õpilaste ja lapsevanemate pooleldi eraasjast sai nüüd rõhutatult avalik huvi (Elwyn Jones 2000, 299–312). Näiteks Ühendkuningriigis, kus seni oli riiklik õppekava puudunud,

kogus debatt selle sisseviimise üle hoogu eriti 1980. aastatel. Hoolimata sellest, et õppekavad töötati välja haridusteadlaste, õpetajate jt ekspertide poolt, tähendas nende sisseviimine ja rakendamine põhimõtteliselt hariduse sisu minekut valitsuse kontrolli alla. Kaasnevaks tendentsiks oli õpetajate iseseisvuse kahanemine, samal ajal kui nõudmised neile suurenesid, ent spetsialistide poolset toetust nappis (Phillips 1998, 115–117). Lisaks selgus selle protsessi käigus, et just ajalooõpetus, mida polnud kunagi loetud nn tuumõppeainete hulka, küttis enim avalikkuse kirgi, kuna selles nähti emakeele sarnaselt üht peamist identiteediloomet, kultuurilise sotsialiseerumise ja ühiskondlike väärtuste kandjat (Keating, Sheldon 2011, 12–13).

Üldiselt tugevdas riiklike õppekavade sisseviimine ajaloo kui õppeaine positsiooni. Varasemast pooleldi vabaainest muutus see praktiliselt kohustuslikuks läbi kõigi kooliastmete alates põhikoolist, kombineerus eri maades üpris mitmekesiselt kodanikuõpetuse jm kitsamate kõrval- ja valikkursustega ning tegi koostööd kultuuri- ja mäluasutustega (Keating, Sheldon 2011, 13).

Samal ajal aset leidnud areng filosoofias pakkus uudseid impulsse nii ajalooliste protsesside kui ka tänapäevases ühiskonnas valitsevate võimusuhte tõlgendamiseks. Seda, et teadus ja teadmine ei ole kunagi neutraalsed ega väljaspool võimusuhteid, näitas oma uurimustes veenvalt prantsuse filosoof Michel Foucault. 1975. aastal ilmunud teoses „Valvata ja karistada” (eesti keeles Foucault 2014) kirjeldas ta tänapäevase võimutüübi toimimist distsiplineerivate institutsioonide kaudu. Moodsas ühiskonnas osutub inimene teadmise ja võimu objektiks; tema vabadus on piiratud nii ruumi- kui ajamõõtmes ja normist kõrvalekaldujat ootab karistus veelgi tõhusama ja täielikuma allutamise või ärakasutamise kujul. Tuntud on Foucault’ kooli ja vangla võrdlus – mõlemad on kinnised asutused, milles toimub järelevalve ja „normaliseerimine”. Sel viisil näitab Foucault, kuidas võimudiskursuse sisemine korrastus genereerib hierarhilisi suhte süsteeme, objektistab subjekte ja toodab välistusi. Võim ja teadmine käivad koos: iga tõemudel viitab teatavale võimule, väljendab ja implitseerib võimu rakendumist.

Vaba filosoofilise mõtte arengust jäi kõrvale Nõukogude Liit ja selle mõjusfääri kuulunud Ida-Euroopa. Totalitaarses režiimis käsitleti ajalugu endiselt kui võimu instrumenti ideoloogiliseks kasvatuseks. Tervikuna tingis riigi poliitiline, majanduslik ja ideoloogiline eraldatus ka haridusliku isolatsiooni. Põhimõttelisi debatte hariduse olemuse ja eesmärgi üle ei toimunud, veel vähem tunnistati probleemide või kriiside olemasolu (Raudsepp 2005, 91–94). Tegelikult olid need muidugi olemas, ehkki nende põhjused olid teised kui avatud ja turumajanduslikes ühiskondades ja sarnanesid pigem arengumaade probleemidega. Hariduskulude osakaal Nõukogude Liidu sisemajanduse koguproduktis oli enam-vähem võrreldav lääneriikide omaga, kuid koguprodukti madaluse tõttu oli erinevus absoluutsummas kuuekordne, seda muidugi Nõukogude Liidu kahjuks. Ideoloogiline eraldatus tingis tehnoloogilise mahajäämuse, mis koolides ilmnis näiteks koopiamasinat jm paljundustehnika väheses kättesaadavuses. Ajaloo õpetamises rõhutati ebaproportsionaalselt vene rahva ja kultuuri osatähtsust teiste rahvaste ja kultuuride arvel. Iseäranis ideologiseeritud oli Teise maailmasõja

(nõukogudepäraselt Suure isamaasõja) diskursus, mis erines oluliselt lääneriikides omaks võetud kontseptsioonist. Ideoloogilise kasvatuse tugevdamiseks lisati 1960. aastate alguses õppekavasse ühiskonnaõpetus. Individuaalse arengu ja valgustatud isiksuse kasvatamise retoorika pidas silmas eelkõige „kommunismiehitajat“ – ühiskondlike suhete produkti, mitte vaba indiviidi (Karjahärm, Sirk 2007, 100–101). Õpilaste ajaloo mõistmise tase jättis kõvasti soovida: 1980. aastate lõpul läbiviidud uuringus leiti, et vastates küsimusele „Miks on üldse vaja ajalugu õppida?“, suutis üksnes kaduvväike protsent õpilasi siduda kaks (minevik-olevik) või kolm (minevik-olevik-tulevik) ajadimensiooni (Liimets 1988, 15–16). 1980. aastateks oli nõukogude haridussüsteem lõplikult ummikusse jooksnud.

Külma sõja lakkamine tõi ajalooteadusesse värskeid tuuli. Esialgne eufooria (nn ajaloo lõpp, Fukuyama 2002) vaibus peagi uute huvitavate uurimisteedade rohkuses, mida pakkusid postsovetlikud siirdeühiskonnad. Eesti haridusavalikkuses saabus murrang koos üldiste muutustega aastatel 1987–1988 (Oja 2016, 180). Kõrghariduses võeti suund koostööle Lääne kõrgkoolide ja õppejõududega, üldhariduses hakati tutvuma vahepealsetel kümnenditel läänes asetleidnud haridusfilosoofiliste arengusuundadega (Karjahärm, Sirk 2007, 100–101), mille omaks võttu ja rakendamist peegeldab läbi kogu taasiseseisvusaja kestnud õppekavade arendamise protsess (Oja 2016, 21–24). Hariduses orienteeruti uuesti Lääne-Euroopale ja Põhjamaadele ning selles hakati taas nägema rahvuskultuuri pinnast, seda püüti demokratiseerida ja humaniseerida. Taas kerkis esile rahvuslikkuse mõde, seda nii poliitilisel ja riigimõtte tasandil kui ka kogu kultuuris ja mentaliteedis üldisemalt, mis märkis fundamentaalset pööret ühiskonna väärtushinnangutes (Piirimäe 2009, 9–10). Alates 1992. aastast on õppekavade uuendamise ja arendamise protsess toimunud osalusdemokraatia põhimõttel, kaasates protsessi õpetajaid ja lapsevanemaid, õpilasi ning kohalikke omavalitsusi (Haljasorg 2017, 34). Samuti on selle käigus läbivalt rõhutatud metatasandi väljundite tähtsust nagu teksti mõistmine, suulise ja kirjaliku eneseväljendamise oskus, loogiline/kriitiline mõtlemine, argumenteerimisoskus jms. Ajaloo ainekavas on üldtendentsina poliitilise ajaloo kõrval järjekindlalt kasvanud kultuuri-, ideede- ja usundiajaloo osakaal. Samal ajal kerkisid uute teemadena esile ka inimsusevastased kuriteod nagu holokaust, küüditamine ja genotsiid (Haljasorg 2017, 21). 1996. aasta ajaloo ainekava nägi ette Eesti, Läänemeremaade ja Euroopa ajaloo käsitlemist ning uudse komponendina lisandusid inimõigused ja üldnimlikud kõlbelised väärtused. 2011. aasta ainekavas kannab muutuvate ühiskondlike olude nõudeid näiteks kultuurilise mitmekesisuse väärtustamise taotlus ja IKT vahendite kasutamine õppetegevuses (*ibid*). Mõneti probleemseks on aga peetud (rahvusliku) kodanikuidentiteedi arengut, iseäranis Nõukogude aja jäänukina eksisteeriva kakskeelse haridussüsteemi tõttu, mille tulemusel omavad eesti- ja venekeelsed õpilased mõneti erinevat ajaloopilti (Piirimäe 2009, 48–49).

Üldjoontes joondub ajalooõpetus ka 20. sajandi lõpukümnendil ja 21. sajandi algul ühiskonnas toimuvate suundumuste järgi. Kuivõrd distantsi puudumine ja isiklik seotus raskendab pikaajalisemate tendentside hoomamist, on keeruline ennustada

selle edasist suunda. Internetiseerunud ja globaliseerunud maailma mõjud on ebaselged paljudes muudeski ühiskonnaelu valdkondades. Ühe võimaliku tendentsina on välja toodud suurte narratiivide taasilmumine ajalooõpetusse (Corfield 2009), mille põhjusena tuleb ilmselt näha kasvavat muret globaalprobleemide pärast. Teisalt osutatakse ka suuremale minevikupööratusele ja mälukultuuri tugevamale esilekerkimisele avalikes diskussioonides. Viimase põhjusena on nähtud nn ootushorisoni kriisi – postmodernsest väärtusrelatiivsusest ja globaalsete tulevikuvisionide paljususest johtuvat tunnetuslikku ebakindlust (Dosse 2006, 97-98).

2. AJALOOÕPETUSE FUNKTSIOONID TÄNAPÄEVASTE ÕPIKÄSITUSTE TAUSTAL

Eelmises peatükis kirjeldatud ajalooõpetuse ajalooga paralleelselt on toimunud pidev arutelu ajalooõpetuse kohast kooliprogrammides. Esile on toodud erisuguseid põhjendusi, rõhudes kord ühele, kord teisele aspektile ja kombineerides neid mitmesuguses vahekorras ja üldistusastmes. Mõningaid ajalooõpetusele omistatud rolle käsitletakse põhjalikumalt edaspidi (8. „Ootused ajalooõppele. Kriitiline ülevaade”). Siinkohal võetakse vaatluse alla paari kitsamat, ajaloost kui distsipliini lähtuvat aspekti, mis toetavad käesoleva teemaarenduse sisemist loogikat. Eeskätt on nendeks ajaloo kui distsipliini normatiivsus ning vajadus sidususe loomiseks mineviku-oleviku ja tuleviku vahelisel ajateljel. Need argumendid on kuulunud ajalooõpetuse põhjendamise raudvarasse diskussiooni alguspäevadest saadik ning ilmselt jäävad püsima ka edaspidi. Käesolevas peatükis asetatakse ajaloopspetsiifiline lähenemine ühtlasi laiemale taustale ning seotakse kaasaegsete õpikäsitustega.

Üks peamisi põhjendusi ajaloo kohale kooli õppeainete peres lähtub ajaloo kui distsipliini normatiivsest olemusest. Just normatiivsusest tulenevalt on vajalik õppida ajalugu koolis, kuna vastasel juhul võidakse tühimik täita juhusliku infoga, mida pakub perekond, tänav või meedia. Kooli ajalooõpetus peaks tagama, et see, mida õpitakse, on tõepoolest ajalugu, mitte mingi defineerimatu „miski“, mille usaldusväärsus ja argumenteeritus jäävad hämaraks. See rõhutab ka ajaloolaste vahelise metodoloogilise debati olulisust: mistahes muudest minevikuga tegelemise vormidest (mälestused, ajalookirjandus jms) eristub ajalugu selle poolest, et ajaloolastelt oodatakse omapoolsete eelduste, kontseptsioonide ja meetodite selget esiletoomist ning tõlgenduste argumenteerimist, nii et akadeemiline kogukond võiks neid kriitiliselt hinnata (Chapman 2011, 99–100). Viimase vajalikkus muutub ilmseks just tõlgenduste erinevuse ja paljususe taustal, mis potentsiaalselt võimaldab kasutada ajalugu ideoloogilise tööriistana (8.1. „Poliitikute ainekava: võim, riiklus, kodakondsus”). Üks asi on mõõnda, et ajalood kui interpretatsioonid kasvavad välja teatud kindlast kontekstist. Hoopis teine asi on väita, et interpretatsioonid on nende autorite töövahendid oma subjektiivsete seisukohtade tõendamiseks. Nõustumine esimesega ei tähenda vältimatult teise aktsepteerimist.

Teine püsiargument ajalooõpetuse põhjendamiseks on järjepideva seose loomine mineviku, oleviku ja tuleviku vahel. Ajalugu kasvab välja aja kogemisest (4. „Kognitsiooni alus: taju liigid”; 5. „Ajataju kujundavad teadvusvormid”) ning on ajas lokaliseeritud, ajaloolised interpretatsioonid aga on suunatud gruppide ja kogukondade praktilise ajas orienteerumise vajaduse rahuldamiseks (Chapman 2011, 99). Levinud vaate kohaselt peaks ajalugu innustama inimesi mõtlema alternatiivide üle, olgu need suunatud tulevikku või minevikku (Woodcock 2011, 134), kuid problemaatiliseks võib osutuda ka nõue seostada ajalugu tänapäevaga. Kergesti võib tekkida ettekujutus, nagu peaks kogu koolis õpetatav ajaloo sisu kõnetama tänapäeva ühiskonda. Väga paljudel juhtudel on see seos kindlasti olemas, kuid mõõdutundetult rakendatuna võib selline hoiak viia nn presentismini, kus väärtuslikena käsitletakse vaid neid kitsamaid teemasid, mis seostuvad otseselt tänapäeva ühiskonnaga või mis kannavad nn ajaloo sõnumit tänapäeva. Selline lähenemine kindlasti kahjustab mineviku sügavamalt mõistmist (Harris 2011, 187, 189). Ajalugu kui õppeaine ei peaks olema vahendiks, mille abil püüda lahendada kaasaja probleeme, väidab Lee: „Me ei õpeta koolis ajalugu teatud laadi ühiskondade muutmiseks või alal hoidmiseks või majanduse elavdamiseks või mistahes muul eraldiseisval eesmärgil. Ajaloo õpetamise õigustus ei seisne selles, nagu see võiks muuta maailma, vaid et see muudab õpilasi – seda, mida nad maailmas näevad ja kuidas nad seda näevad“ (Lee 1991, 43).

See subjektiivsusele viitav sedastus pakub käesoleva töö jaoks huvitavaid võimalusi. Inimene kui oma ajalisusest teadlik olend (Nietzsche 2008; Heidegger 1978; Ricoeur 2004; Rösen 2001; 5.2. „Episoodiline mälu ja autoeetiline teadvus”, 5.4. „Kronesteesia”) on sunnitud opereerima selliste ajaliste kontseptsioonidega nagu identiteet, päritolu, eesmärk, mälu, pärimus, lugu, minevik/olevik/tulevik. Siit lähtudes võib väita, et ajaloo koht kooli õppeainete seas on enesemõistetav temast endast lähtuvatel põhjustel. Mistahes muud argumendid ajalooõpetuse kasuks (võimalus harjutada kriitilist mõtlemist ja uurimistöö koostamist, pärandi säilitamine, oleviku mõistmine ja tuleviku ennustamine, kodanikuks olemise viisid, sallimisrežiimid jms; Lee 2011, 64) on sellest vaatepunktist üksnes instrumentaalsed kõrvalhüved.

Kuidas aga paigutub distsipliini sisemisest spetsiifikast tulenev enesemõistmine tänapäevaste õppimisteooriate taustale? Järgnevalt vaadeldakse ajalugu kui kooli õppeainet kognitiivliku, humanistliku ja konstruktivistliku õpikäsituse kaudu.

Viimastel kümnenditel on õpikäsitused eemaldunud varasemast teadmise omandamise ja ülekandmise ideedest, mis paljude jaoks seonduvad passiivse loengukuulamise, faktiküsimustel põhinevate testide jm sellisega. Uued õpistiilid väärtustavad aktiivsust, osalemist, õpilaste mitmekesisemaid rolle, otsustusõigust, valikuvabadust ja vastutust õppimises ning õpetaja ja õpilase senisest võrdsemad positsioonid. Paljuski olid sellise lähenemise aluseks uuringud kognitiivses psühholoogias, mis seletab inimkäitumist kõrgemate psüühiliste protsesside (taju, mälu, mõtlemine, loovus, fantaasia jms) kaudu; inimese mõtlemine, teadlikkus ja tegevus on ühtviisi olulised ning arenevad vastastikusel koostoimes.

Kognitiivne õpikäsitus (esindajaid: Bruner, Kohlberg, Lewin, Piaget) mõistab õppimist eesmärgistatud tegevusena. See on tunnetuslik protsess, mille käigus õppija töötleb informatsiooni ja loob tunnetuslikke struktuure, mis võimaldavad tal õpitavat materjali mitte üksnes säilitada, organiseerida ja taasesitada, vaid ka interpreteerida. Kognitiivne õpikäsitus näeb õppija rolli aktiivseks – õppija juhib ise oma tegevust, seab õppimiseesmärke, konstrueerib oma teadmisi ja kasutab neid iseseisvalt, analüüsib ja motiveerib ennast ning reflekteerib oma käitumist. Hinnangu andmine on kvalitatiivne ja põhineb enesehindamisel. Õppimise eesmärgiks on enesejuhtimine, milleni õppija jõuab pideva eneseanalüüsi kaudu (Collins 2009, 47–56).

Humanistliku õpikäsituse (esindajaid: Maslow, Rogers, Knowles, Freire) aluseks on arusaam loovast, vaimsele kasvamisele pürgivast inimesest. Inimtegevuse peamise eesmärgina nähakse püüdu teostada igale inimesele loomuomast kasvamis- ja arenemispotentsiaali. Viimase realiseerimist nähakse inimese ühe põhiõigusena. Õppimine kui tegevus lähtub õppija sisemisest aktiivsusest ja peegeldab tema individuaalsust. Teadmine on isiklik, kogemuslik, suhestuv, see tekib inimestevahelises suhtlemises ja inimlikus tegevuses. Teadmist testitakse, analüüsitakse, arendatakse, süvendatakse ja hinnatakse uute tegevuste käigus. Väljastpoolt tulev hinnang õppeprotsessile on teisejärgulise tähtsusega. Väga oluline on metatasandi refleksioon ehk õppima õppimine, avatus muutustele ja uutele kogemustele.

Konstruktivistliku õpikäsituse (esindajaid: Dewey, Lave, Rogoff, Vögotski) kohaselt põimub õppimisprotsessis mõtlemine ja kogemus, mille kaudu arenevad keerukamad kognitiivsed struktuurid. Õppimine on õppija enese tegevuse tulemus. Uue kogemusega kokku puutudes töötleb õppija seda vastavalt oma maailmapildile ja olemasolevatele teadmistele. Selle käigus toimub mõtete ja kogemuste ümberstruktureerimine, mille tulemusel tekib õppija jaoks uus mõte või kogemus. Rõhutatakse sotsiaalse konteksti tähtsust ja teiste inimeste kaasmõju õppimisele. Ometigi on õppija ise aktiivne ja iseseisev, valimaks oma tegevusi, edenemistempot, hindamiskriteeriume jms. Õpetaja roll on suunav ja toetav (Kafai 2009, 35–39).

Järgnevalt analüüsitakse ajaloo kui distsipliini sisemist enesemõistmist kirjeldatud õpikäsituste põhiliste märksõnade kaudu.

Märksõna:	Ajaloo kui õppeaine jaoks kerkivad küsimused:
KOGNITIVISTLIK ÕPIKÄSITUS	
Eesmärgistatud õppimine	Mis on ajaloo õppimise eesmärk? Mida me soovime ajaloodiskursuse kaudu õpilastele öelda?
Tunnetuslik protsess	Mis on ajaloo tunnetamise viisid? Mis on aja tunnetamise viisid? Mis rolli mängib tunnetusprotsessis lugu (narratiiv)?
Interpreetamine	Mis motiveerib õpilast interpreteerima? Kuidas mõjutavad interpreteerimist õpilase teadmiste tase ja sotsiaalne kontekst? Mis on fakti ja tõlgenduse vahekord?
Tunnetuslike struktuuride loomine	Kuidas toimuvad ajakategooriaga seotud taju- ja tunnetuseprotsessid? Mis on tähenduse roll ajaliste tunnetusstruktuuride loomisel?
Eesmärgiks enesejuhtimine	Kuidas mõista ennastjuhtivust mineviku-oleviku-tuleviku teljel? Mis tingimused aitavad kaasa selle saavutamisele?
HUMANISTLIK ÕPIKÄSITUS	
Õppija sisemise (arengu)-potentsiaali teostamine	Mis on selle potentsiaali teostamise võimalikud valdkonnad ja kriteeriumid? Ajaloolise muutumise tunnetamine? Suutlikkus vaimseks ajarännuks mineviku ja tuleviku suunal? Enesemõistmine ajalise (ajaloolise?) olendina?
Individaalsus, isiklikkus, kogemuslikkus	Mis tähtsus on ajaloo õppimisel isiklikul aja- ja ruumikogemusel? Mis mõju on isiklikel väärtustel?
Suhetumine, inimlik interaktsioon	Kuidas mõjutab õppija ajaloopilti püüd samastuda mõne ajaloolise tegelasega? Mis on rollimängude efekt ajaloo õppimisel?
Avatus uuele, valmisolek muutusteks	Kuidas on seotud aja kulgemine ja muutused ruumis? Kust tuleb mineviku ja tuleviku tähenduslikkus? Mida see ütleb meie ajamõistmise kohta?

KONSTRUKTIVISTLIK ÕPIKÄSITUS	
Mõtlemise ja kogemuse sümbioos	Kuidas ühendada maailma kohta õpitud teadmised ja nendest mõtlemine isikliku tunnetuse, läbielamiste ja kogemusega?
Eelnevad teadmised ja maailmapilt	Mis väärtusi kannavad väljaspool ajalootundi omandatud ajalooteadmised? Kuidas need panustavad õppija ajaloopildi kujunemisse?
Sotsiaalne kontekst ja välised mõjud	Kuidas mõjutavad sotsiaalsed väärtused ajaloo õppimist? Kuidas võiks ajaloo õppimine kujundada sotsiaalseid väärtusi?

Ülaltoodud küsimused käivad valdavalt tähenduste ja nende konstrueerimise kohta ajalooõppes, seda nii ajaloo ainesisu, õppimistegevuste, ajataju kujunemise, tunnetusprotsesside, metakognitsiooni kui ka väärtuskasvatustlikul tasandil. Küsimuste valik ei ole kindlasti lõplik ning oleneb paljuski küsija huvidest, taotlustest ja väärtuspositsioonist.

Eelnev tabel võimaldab konkreetse õppeaine seisukohalt huvitavat pilguheitu sellele, kuidas erisugused õpikäsitused toovad esile eri nüansse ja rõhuasetusi. Sel viisil avanevad ajaloo kui õppeaine mõtestamiseks mitmed uued vaatenurgad, mis värskendavad ja rikastavad kogupilti. Siiski tuleb märkida, et õpikäsitused ei puuduta ajaloo üht olulist tunnetuslikku eeldust, nimelt seotust ajataju arengu ja selle spetsiifikaga. Mõistagi on ajategur oluline ka näiteks loodus- ja täppisainetes (keemia- ja füüsikakatsed, eluslooduse elutsüklid jms). Kuid sellisel kujul nagu ajaloo – distsipliini ülesehitava faktorina – ei esine seda üheski teises õppeaines. Ajakategooria unikaalsust ning ajaga seotud tunnetusprotsesse käsitletakse edaspidi (vastavalt 3. „Ajaloookasvatuse mõiste” ja 5. „Ajataju kujundavad teadvusvormid”).

3. AJALOOKASVATUSE MÕISTE

Akadeemilise ajalooteaduse vaatepunktist kujutab ajalooõpetus (ajaloodidaktika) endast üht ajaloo esitamise (laiemas mõttes ajalookirjutuse) osa. Kuid asetades raskuspunkti kasvatusteadusesse, paistab ajalooõpetus üldpedagoogika osana, millele laienevad kõik pedagoogika ja kasvatusteaduse filosoofia küsimused. Ühes aspektis erineb ajalugu kõikidest teistest teadmishaldkondadest: nimelt on see otstarbekaim ja mitmes suhtes ainus viis **käsitlemaks inimkonna kogemust reaalsuse neljandas dimensioonis** (Lee 2011, 64; täpne tsitaat: *History is the most sophisticated and rational way so far available of handling our experience of the fourth dimension*).

Eelnevat sedastust võib näha problemaatilisena. „Kui te räägite dünaamikast ja protsessidest, siis vajate ajafaktorit ning järgmisena tõusevad teie vastu kõik maailma eelarvamused, sest te olete kasutanud sõna „neljamõõtmeline”,“ deklareerib Carl Gustav Jung. Ning selgitab samas: „Mida sügavamale te psühholoogia fundamentaalsesse probleemidesse tungite, seda lähemale jõuate ideedele, mis on ümbritsetud filosoofiliste, religioosete ja moraalsete eelarvamustega.” (Jung 2017, 97). Tuleb tõepoolest mõnda, et neljamõõtmelisuse sissetoomine ajaloo(didaktika)le pühendatud töös võib tunduda ebatavaline. Ometi sisalduvad samades tsitaatides ka põhjused seda siiski teha. Esiteks on ajafaktor ajaloost kõneldes niikuinii elementaarne ning ajalooõpetuse puhul pole põhjendatud jääda selle juures üksnes kronoloogia, ajaarvamise ja kalendrisüsteemide tasandile või piirduda lihtsakoeliste sedastustega aja pidevuse teemal. Tõsise soovi korral mõista ajaloo „dünaamikat ja protsesse” tuleb siduda tervikuks nii aja- kui ruumimõõde. See taotlus aga, teiseks, kuulub kindlasti „psühholoogia fundamentaalsete probleemide” hulka, kuna nõuab teadvuse eri väljenduste (4. „Kognitsiooni alus: taju liigid”) sünkroniseeritud kasutamist, korvamaks seda, „millel pole piisavalt reaalsust, et seda tajuda, mõelda ja tunda.” (*ibid*, 36).

Eukleidilise kolmedimensioonilise maailmapildi ebatäielikkus sattus teravdatud teadusliku tähelepanu alla seoses üldrelatiivsusteooria loomisega Albert Einsteini poolt 20. sajandi teisel kümnendil. Sellest alates on varasemale kolmele ruumimõõtmele (pikkus-laius-kõrgus) lisandunud teaduslikes diskussioonides neljas, ajamõõde. Hoolimata paljudest esialgu veel rahuldava vastusetta küsimustest kujutab aegruum kui kontiinum endast olulist mõistet teoreetilises füüsikas (ülevaade eesti keeles nt Heisenberg 2013). Nii näiteks on püütud anda füüsikaliselt pädev definitsioon minevikule ja tulevikule kui aja ja ruumi tegelikule, tavakeele poolt lihtsustamata struktuurile. „Kui me kasutame sõna „minevik”, siis mõtleme selle all kõiki sündmusi, millest me vähemalt põhimõtteliselt võiksime midagi teada saada, mida me oleksime võinud kogeda. Samamoodi hõlmab sõna „tulevik” kõiki neid sündmusi, mida me vähemalt põhimõtteliselt saaksime veel mõjutada, mille puhul me võiksime proovida neid muuta või nende toimumist takistada.” (Heisenberg 2013, 99).

Füüsikalisest algupärast hoolimata on aegruumi mõiste osutunud inspireerivaks paljude teiste teaduste ja kunstiliikide jaoks (filosoofia erinevad harud, eriti tunnetusteooria; arengupsühholoogia, kirjandus, kujutav kunst jne; näiteks: „Arhitektuur on neljamõõtmeline kunst, mille kolm ruumimõõdet peavad neljandas – ajas – vastu pidama.” – Šein 2013). Ajamõõtmelise illustreerimiseks võib kujutleda seisva kaameraga teatud ajaperioodi (nt ühe aasta) jooksul ülesvõetud filmi. Seda kiirendatud tempos ette mängides võib näha, kuidas fikseeritud ruumis leiab aset muutumine ajas – ööpäevade ja aastaegade vahetumine, taimede ja loomade elutegevuse tsüklid, väikese lapse kasvamine jms. Samal viisil toimuvad ainelised muutused ajaloos (loodusmaastiku asendumine kultuurmaastikuga või vastupidi; ehitiste rajamine, renoveerimine, purustamine/lagunemine; tänavapildi, rõivastuse,

relvastuse jm muutumine jne), ehkki nende märkamiseks peaks kujuteldav kaamera töötama aastasadu ja -tuhandeid.

Eelnev lihtsakoeline võrdlus osutab aja- ja ruumimõõtmete tihedale põimitusele – ajafaktori aktiivsus (aja lakkamatu kulg) avaneb tajuva inimteadvuse jaoks eeskätt ruumiliste muutuste kaudu (Annus 2002, 14). Vastanduses pole mitte aeg ja ruum, vaid muutumine ja paigalseis (kohalolu) kui ajalisel teljel tajutavad ruumimarkerid (*ibid*). Ruumi saab kirjeldada temas sisalduvate kehade kaudu, aega aga ruumiliste muutuste kaudu (Annus 2002, 15). Seega saab ajalugu mõista kui inimliku eksistentsi ajalise mõõtme kirjeldust – kui faktuaalset narratiivi (8.2. „Ühiskonna ainekava: rahvus, kultuur, traditsioon”). Narratiiv kui niisugune eeldab liikumist ajas, selle põhiteljeks on ajaline telg. Muutuse puudumine ajalisel teljel tühistab kogu narratiivi – loo asemel oleks siis tegemist loogilise teesi, mingi situatsiooni kirjelduse vm sellisega (Annus 2002, 33). Ricoeur omakorda osutab aja kujutamise ja tähendusstruktuuride sügavale seosele; tema käsitluses on narratiiv tähenduslik ainult niivõrd, kui niivõrd see kujutab inimkogemuse ajalist iseloomu. Narratiivi ajalise struktuuri arusaadavus tuleneb inimeksistentsi ajalistest kategooriatest (Ricoeur 1983, 108–119).

Seega lähtub ajamõõtme tunnetamine ja selle tähenduslikustamine inimteadvuse väga sügavatest kihtidest ning kujundab inimeseks olemist võrdväärselt ruumiliste ettekujutustega. Lisaks tuleks rõhutada veel üht nüanssi: erinevalt füüsilisest ruumist püsib ajamõõtme kujundav mõju ning seeläbi vältimatu suhestumisvajadus läbi kogu inimelu. Inimese liikumine ruumis võib jääda piiratuks või puududa sootuks, kuid asukoha muutus ajateljel on iseeneslik ja paratamatu. Nii on ajas toimuva või toimunuga suhestumise kõikehõlmavus peamine põhjus, miks püüda vaadelda ajalugu kui kooli õppeainet teatud universaalsuse prisma läbi.

Iseenesest ei pretendeeri niisugune püüdlus erakordsusele. Sarnaseid mõtestamiskatseid on tehtud varemgi ja loomupäraselt kuuluvad need ajaloofilosoofia uurimisvaldkonda. Hariduse ja ajaloo suhe on olnud üheks ajaloomõtlemise keskseks temaks alates 19. sajandi algusest. Üks selle suuna tähtsamaid varaseid mõtlejaid Saksamaal oli Friedrich Schiller, keda on seetõttu tituleeritud esimeseks moodsaks ajaloolaseks (Prüfer 2004, 18). Schilleri ajaloohariduse põhiideeks oli, et inimene vormub ja kasvab inimeseks ainult ajaloolistes tingimustes (*im Medium der Geschichte*); st inimese humaniseerumisprotsess lähtub tema suhestumispüüdest minevikuga, mis leiab aset konkreetses ajaloolises kontekstis. Ajaloosündmuse haridusajaloo vaatepunktist tõlgendades tuletas Schiller sellest inimese õiguse sekkuda ajaloosündmuste kulgu. Sel viisil kujutas inimkonna ajalooline areng endast Schilleri tõlgenduses otsekui isetäituvat ennustust (*ibid* 28–30). Oma algaegadest peale on mõiste *ajalookasvatus* (*die Bildung der Geschichte, Geschichtsbildung*) olnud saksa keeles tihedalt seotud hermeneutilise traditsiooni ja ajalooteadvuse (*Geschichtsbewusstsein*) mõistega (Gadamer 1990, 305–312; Rösen 2008, 77–79). Ajaloodiskursuses peituvat kasvatuslikku potentsiaali toonitab eriliselt mõiste *Geschichtserziehung*. See näib olevat leidnud kasutamist mitte niivõrd õpikäsitustes kui pigem ajaloo filosoofiale

lähenevates töödes, puudutades näiteks universaal- ja rahvusajaloo vahekorda (Iljuin 1990), rahvusliku/riikliku identiteedi konstrueerimist (Kawakita 2012) jms.

Tänapäeval on vastav mõtestamistraditsioon iseäranis tugev ka Ühendkuningriigis, laiemalt üldse inglise keeleruumis, kus ajalugu kui üldhariduskooli õppeaine ning selle kasvatuslik väärtus on tõsise akadeemilise tähelepanu objekt (Shulman 1986; Pace 2004; Seixas 2006; Wineburg 2004). Siiski puudub inglise keeles ajalookasvatuse mõistele üks ja ainus vaste. Kasutusel on kolm sisult võrdväärset ja tähendusväljalt kattuvat mõistet. Praktiliselt identsed *historical pedagogy* ja *pedagogy of history* hõlmavad üheaegselt ajaloo ainesisu (mis?), aine metodoloogilist mõtestamist (kuidas?) ning aine väärtuskasvatuslikku momenti (milleks?). Kolmanda variandina sõnastatakse sama mõiste küllalt sageli ka küsimusena: *how to teach history?* (Lévesque 2008; Sipress jt 2009; Taylor jt 2003; Roberts 2010). Ajalooharidust puudutavates kirjutistes kõige sagedamini kohatav mõiste *history education* pole siinkohal relevantne, kuna sellega peetakse silmas ajalooõpetust didaktika tähenduses.

Mis võiks olla ajalookasvatuse mõiste kasutamise õigustus eesti keeles? Koos kehtivate õppekavadega (PKRÕK 2011; GRÕK 2011) on haridusdiskursuses hakanud varasemast enam kõlama mõned uued (või varem kitsamalt ainesiseselt kasutatud) „kasvatused”. Osaliselt võib selle põhjuseks pidada õppekavades sõnastatud läbivaid teemasid, millega püütakse soodustada eri õppeainete vahelist lõimingut. See taotlus näib olevat inspireerinud mõnesuguseid integreerivaid „kasvatus”projekte. Näiteks seondub mõiste „liikluskasvatus” (vt Maanteeameti hallatav veebileht www.liikluskasvatus.ee) läbiva temaga „Tervis ja ohutus” ning selle eesmärgina on nimetatud ”vastavasisuliste väärtushinnangute kujundamist, õpetuse elulähedust ja levinuma riskikäitumise ärahoidmist” (<http://www.liikluskasvatus.ee/taiskasvanud/haridusasutustele/metoodika-koolile/>). Sama läbiva temaga haakub juba varem inimeseõpetuse ainekaava kuulunud „seksuaalkasvatus”, mille õppematerjale on välja andnud Tervise Arengu Instituut, Eesti Seksuaaltervise Liit jt asjassepuutuvad organisatsioonid (Kagadze, Kiivit, Kull, Part 2005). Seksuaalkasvatuse eesmärgiks on „toetada teismelisi nii nende üldises kui ka seksuaalses arengus”, mille juures on õpetaja rolliks „koos noortega läbida keerulisi ja tundlikke teemasid, olla toetav ja lugupidav teejuht ja väärtushinnangute kujundaja.” (*ibid*, 5). „Muusikalise kasvatus” mõiste seevastu ulatub kataloogis ESTER tehtud päringu andmetel aastakümnete taha (värskeim käsitus Päts 2010). „Tundekasvatuse” alal on lähiminevikus kaitstud vähemalt kaks bakalaureusetööd (Ebber 2005; Pariis 2006).

Hoolikal lugemisel võib täheldada eri valdkondade „kasvatusi” ühendavaid tunnuseid. Nii näiteks avaldub kõigis eelnimetatud määratlustes püüd ületada oma kitsad valdkonna- või ainepiirid ning lõimida erialane spetsiifika lähedaste või külgnevate õppeainetega. Teiseks ilmneb niisuguste „kasvatuste” juures huvi mõista vastavate tunnetusvõimete päritolu ja arengut. Selleks analüüsitakse eriala või aine jaoks olulisi psüühilis-kognitiivseid protsesse. Kolmandaks on igal nimetatud „kasvatusel” selged humanistlikud ja/või väärtuskasvatuslikud prioriteedid –

taotletakse inimlikkust, mõistmist, enese tundmaõppimist, ohutust, positiivseid elamusi ja emotsioone, rõhutatakse võrdõiguslikkust ja inimväärikust jms.

Usutavasti pakuvad toodud näited õigustuse ka ajalookasvatuse mõiste kasutamisele eesti keeles. Kehtivates õppekavades vastavad sellele läbiv teema „Väärtused ja kõlblus” ning üldpädevustest „Kultuuri- ja väärtuspädevus”.

Käesolevas töös mõistetakse **ajalookasvatust kui väärtuskasvatuse osa, mille kaudu**

- a) lähtudes humanistlikest printsiipidest, inimõigustest, õppe- ja ainekavas sõnastatud väärtustest;
- b) toetudes akadeemilise ajalooteaduse andmetele, tulemustele ja praktikale;
- c) arvestades kognitiivse psühholoogia teadmisi ajataju kujunemise, mäluliikide ja neist lähtuvate teadvusvormide iseärasuste kohta;

uuritakse, põhjendatakse, luuakse ja rakendatakse ajalooos kui kollektiivses inimkogemuses leiduvat väärtuspõhist kasvatuspotsiaali.

Osa ajalookasvatuse küsimusi kuulub pedagoogika üldküsimuste alla (nt vajadus arvestada õpilaste ealise ja arengulise individuaalsuse ja ajamõiste kujunemise iseärasustega), osa on ühised ajalooteadusega (nt ajaloo fakti ja tõlgenduse eristamine, põhjuse ja tagajärje seose tuvastamine) ning osa on spetsiifiliselt ajalookasvatust puudutavad (nt ajalooteaduse kujundamine, väärtuskasvatuse rakendamine ajaloo käsitlemisel). Igal juhul nõuab ajalookasvatuse distsiplinaarne lokaliseerimine, et vaadeldaks selle seoseid nii ajalooteaduse kui -didaktikaga. Käesoleva töö teemapüstituses on just kognitiivpsühholoogiline ja väärtuskasvatust puudutav vaatenurk see, mille kaudu lähenetakse ajaloo filosoofia, akadeemilise ajalooteaduse ja ajaloo kui pedagoogilise distsipliini omavaheliste seoste ja erinevuste.

Järgnevad alapeatükid kujutavad endast analüüsi, milles toodud arutluskäigud, hinnangud ja järeldused (kui ei ole viidatud teisiti) pärinevad töö autorilt.

3.1. Ajalookasvatus ja ajalooteadus

Eespool (1. „Ajaloosõpetamine 20. sajandil”) anti põgus ülevaade ajalooõpetuse arengust erisugustes poliitilistes kontekstides (euroopalik, rahvusriiklik, nõukogulik). Järgnevas analüüsis keskendutakse ajalooteaduse ja -didaktika küsimustele tänapäeva Eestis.

Küllalt sageli väidetakse, et ajaloolase töö eesmärgid lähtuvad nn ajastu vaimust. Kuna tegemist on metafoori, mitte terminiga, on selle täpsem määratlemine keeruline. Siiski juhib kujund tähelepanu ühele ajalooteaduse fundamentaalsele erinevusele võrreldes (ajaloo)kasvatusega, nimelt teatavale **ajalis-mentaalsele nihkele**. Viimane seisneb selles, et kui ajalooteaduse paradigmaatilist baasi konstrueerival mõtteväljal ei ole pärast Eesti taasiseseisvumist märgata mentaalset katkestust või huvifookuse olulist ümberpaiknemist, siis kasvatusteaduses

intensiivistusid 1990. aastatel ja uuel milleniumil metodoloogilised otsingud ja tunnetatud vajadus paradigmaatiliste muutuste järele (Ruus 2004, 13–14; Liimets 2004, 34–59; Oja 2016, 13). Taasiseseisvumisega seoses naasis ajalooteadus vahepeal äraldõigatud lääneliku ajalookirjutuse juurde, koos sellega kaasnevate akadeemiliste vabaduste, võimaluste ja kohustustega. Taas võidi tegeleda uurimisviiside ja teemadega, millele pühendumine oli mitu kümnendit ideoloogilistel põhjustel raskendatud, ning asuda täitma uurimisväljal leiduvaid lünki. Metatasandi arutelud on puudutanud ajalooteaduse eri külgi, kuid püsinud enamjaolt distsipliini enese raamides (Undusk 1997; Kivimägi 1999). Kasvatusteadus aga leidis end oluliselt muutunud maailmast, keset keerukat akadeemilist diskussiooni oma teadusharu ees seisvate enneolematute väljakutsetega ning rasketes debattides hariduspoliitilise konsensuse saavutamisel. Kui paradigma vahetus ajalooteaduses ja selle enesekohane ümberdefineerimine kulges ilma eriliste vapustusteta, siis kasvatusteaduse jaoks tähendas see teadlikuks saamist hoopis teistsugustest ühiskondlikust tegelikkusest, milles haridusosalase tööga edasi minna (Laherand 2004, 72–85).

Niisiis tuleb nentida, et oma sisemistes rütmides ja otsingutes ei astu kaks distsipliini tingimata ühte jalga. Selline ajalisi-mentaalne nihe sunnib otsima viise ajaloo- ja kasvatusteaduse paremaks metodoloogiliseks lähendamiseks, mis on üks ajalookasvatuse kontseptsiooni ülesandeid.

Kuid erinevusi on teisigi. Ajalooteaduses leidub mitmed põliseid küsimusi ja dilemmasid, mida ei ole suudetud täielikult lahendada. Sellisteks küsimusteks on näiteks ajaloo tunnetamise viisid ja võimalikkus, objektiivsuse ja subjektiivsuse määr ajaloolase töös, ajaloo- ja ajaloouurimise teooriad. Kuidas suhestub sellesse mitmetähenduslikku tausta ajalookasvatuse? Millistes varjundites peegelduvad ajalooteaduse ja -filosoofia fundamentaalsed küsimused ajalookasvatuse spetsiifilises spektriosas? Paljud ülalnimetatud küsimused on vaid osaliselt vastatud ning mitmel puhul on oletatud nende põhimõttelist vastusetä jäämist, ilma et see segaks ajaloolaste igapäevast uurimistööd. Teisiti on lugu ajalookasvatusega. Järgnevalt vaadeldakse nende distsipliinide omavahelist suhet kolmest olulisest põhiaspektist: a) ajalooline ja pedagoogiline protsess, b) faktide representatiivsus ja c) meetodite eeldatav rakendatavus.

3.1.1. Ajalooline ja pedagoogiline protsess

Boriss Uspenski sõnul on ajalooline protsess kommunikatiivne ja selles on keskeks komponendiks vastuvõtja ehk sootsium, kes „loeb“ informatsiooni (Uspenski 1991). Sama semiootilist vaatepunkti võib edukalt kohandada ka pedagoogilisele protsessile, kasutades kasvatussuhte mõistet (Nohl 1963; Mollenhauer 2014). Nohli ja Mollenhaueri interpretatsioonis on tegemist kommunikatiivse, mõju taotleva sõltuvussuhtega kasvataja (informatsiooni saatja) ja kasvatatava (vastuvõtja, informatsiooni saaja, „lugeja“) vahel. Olenevalt avatuse ja usalduse määrast võib kasvatussuhte olla sümmeetriline või asümmeetriline (valitsemissuhte).

Ajaloolise protsessiga võrreldes leidub pedagoogilises protsessis kaks olulist erinevust. Esiteks, semiootilise paradigma kohaselt on ajaloolises protsessis adressant (saatja) vähem oluline kui adressaat (saaja); määrav on just see, mida viimane tähtsaks peab. Ajalooline minevik saab oma tähenduse olevikus; kuigi minevik ise ei muutu, muutub pidevalt meie arusaam sellest ja sõnum, mida me sealt ootame. Seega on ajalooline kommunikatsioon Uspenski sõnul ühesuunaline. Pedagoogilises interaktsioonis seevastu toimub **kommunikatsioon** täielikult **olevikus**, ammutades minevikust vaid toormaterjali. Lisaks on pedagoogiline kommunikatsioon **kahe-suunaline**: vastuvõtjaga (õppijaga) võrdselt oluline on ka informatsiooni saatja (õpetaja, õppejõud, kasvataja). Pedagoogilise kommunikatsiooni toimumiseks peavad mõlemad pooled olema eelkõige kaasatud, kuid ka panustamis- ja muutumisaltid (Friesen jt 2010; Siljander jt 2017). Mõlemad toimivad dünaamiliste subjektidena, samal ajal kui ajaloolises kommunikatsioonis toimib vaid olevikus viibiva subjekti suhe minevikulisse objekti.

Teine erinevus seisneb kommuniqueeritava materjali tähenduslikkuses. Spetsiifilise ajaloolise mõtestamise käigus võidakse lähtuda minevikusündmuste esialgselt oletatavast neutraalsusest: pelk tõsiasja nentimine, et 1940. aasta suvel sai Eestist Nõukogude Liidu osa, sisaldab küll erisuguseid tõlgenduspotentsiaale, kuid pole iseenesest veel laetud mingi hinnangu ega tähendusega. Kuid pedagoogiline mõtestamine ei opereeri kunagi neutraalsete, tähenduseta faktide, nähtuste või kategooriatega. Kõik, millel pedagoogiline fookus peatub, on läbinud kultuurilise filtri ning juba ette **olevikuliste tähendustega laetud**. Ajalookasvatuse üheks ülesandeks on valikute tegemine, millised tähendused pedagoogilisse protsessi lülitada ja millised kõrvale jätta. Selleks aga peab ajalookasvatusel olema tugev väärtusteoreetiline aluspõhi ning selged arusaamad oma rollist, sihtrühmast, eesmärkidest, vahenditest ja kriteeriumidest. Kui ajalugu ei saa olevikust tuletatuse tõttu olla kellelegi õppetunniks, siis pedagoogilise protsessi osalised pakuvad just olevikust tingituse tõttu üksteisele lakkamatult uusi õppetunde.

3.1.2. Faktide iseloom

Ajaloofaktidega töötades peab ajaloolane arvestama, et need on juba eelnevalt kellegi teise poolt välja valitud ning teatud narratiiviks komponeeritud. Siinkohal ei peeta silmas poliitilise autoriteedi poolset ajaloofaktide loomist ja tõlgendamist oma võimu legitimeerimise eesmärgil (8.1. „Poliitikute ainekava: võim, riiklus, kodakondsus”), vaid jäädakse akadeemilise ajalooteaduse raamidesse.

Ajaloolase igapäevatöösse kuulub arvestamine asjaoluga, et kuigi faktide kunagise produtseeriija või edastaja vaatepunktist võis tema poolt tehtud valik olla kõnekas ja sidus, ei saa ajaloolane seda narratiivi kasutada üksüheselt, vaid peab talle huvipakkuva info teatud võtete abil välja sõeluma. Nii formeerub ajaloolase töö tulemusena uus faktidekogum *resp.* uus narratiiv, mille aluseks on hoopis teistsugused eesmärgid ja valikukriteeriumid kui algsetel faktidel (Karjahärm 2004). Samasugune tunnetuslik muster kordub ka ajalookasvatuse vaatepunktist: ajalooteaduse poolt valitud ja narratiiviks koondatud faktid ei pruugi kanda

(esmajoones) pedagoogilisi eesmärke, mistõttu ei saa nende modifitseerimata kujul kasutamine olla pedagoogilises mõttes kõige efektiivsem.

Ajaloofaktidele on iseloomulik nõrk, juhuslik või puuduv representatiivsus. See tähendab, et enamik kindlakstehtud ajaloofakte ei käi mitte uurimisobjekti enda kohta (viimane asub minevikus ega ole vahetule tunnetusele kättesaadav), vaid peegeldavad tänapäeva uurija oletuslikku arusaama sellest, mis kunagi võis toimuda. Sel põhjusel on tähenduslik ambivalentsus ajaloo mõtestamisse sisse kodeeritud ja üheste järelduste tegemine on sageli võimatu (*ibid*). Teisiti on lugu ajalookasvatustlike faktidega. Nagu eespool näidatud, toimub pedagoogiline protsess alati siin-ja-praegu, ning olevikulise pedagoogilise protsessi käigus tekkivad **ajalookasvatustlikud faktid** on oma rõhuvas enamuses täiesti **representatiivsed**, st käivad otse käsitletava objekti kohta ning võimaldavad selgete, üheselt tõlgendatavate järelduste tegemist.

Teiseks: kui ajaloolase jaoks on olukord, kus mingi fakt osutub lähemal uurimisel fiktsiooniks, pigem raskusi valmistav, siis ajalookasvatustlikud faktid on alati **fiktiivsed**, ilma et see kahjustaks nende representatiivsust. Näiteks on koolitunnis koostatud keskaegse kaubalinna elust jutustav koomiks ajaloo teaduslikus mõttes ilmselge fiktsioon, kuid olevikulise ajalookasvatustliku faktina täiesti representatiivne.

Kolmandaks erineb ka faktide positsioneerimine kõnealustes distsipliinides. Faktid, sündmused ja tegurid, mis ajaloo teaduslikus teadmises asuvad kesksel kohal (näiteks territooriumi hõivamine, otsustav lahing, administratiivvõimu vahetumine, tehnilise leiutise kasutuselevõtt, uus maadeavastus vms) võivad ajalookasvatustes täita (eelkõige) tausta, lisaseletuse, näitlikustamise või isegi analüüsivahendi ülesannet. Näiteks on Eesti ala mitmete piirkondade administratiivse alluvuse korduv muutumine Liivimaa sõdade käigus traditsiooniliselt üks peamisi viise selle perioodi ajaloo käsitlemiseks koolitunnis. Ajaloo teaduslikus mõttes on see kahtlemata põhjendatud, kuid pedagoogilisest perspektiivist tuleb tõsiselt küsida, mis on niisuguse lähenemise kasvatustlik kasutegur. Põhjust selliseks kahtluseks annab eelkõige ajalookasvatuse tugev väärtusfookus; ükski ajaloofakt, olgu ta akadeemilise ajaloo teaduse mõttes kuidas oluline, ei kuulu ajalookasvatuse arsenalis enne, kui on läbinud väärtusselektiooni ning lõimitud orgaaniliselt väärtuskasvatustlikku tervikusse.

3.1.3. Meetodite kasutatavus

Kahtlemata kasutavad ajaloo teadus ja -kasvatust hulgaliselt ühiseid meetodeid, nagu näiteks teksti- ja kontekstianalüüs, analoogia, võrdlus, narratiiv, argumenteerimine jt. Kuid erisuguste ülesandepüstituste, huvifookuste ja sihtrühmade tõttu võib neil meetodidel olla küllaltki erinev kaal. Üsna selgelt ilmneb see hinnangutes võrdleva meetodi kasutegurile. Nii näiteks ei ole Eesti ja Läti ajaloo võrdlemine olnud kummagi maa ajaloo teaduses kuigi populaarne, „sest mõlemad Balti naabrid on väga sarnase ajaloolise saatusega väikerahvad, kellel on teineteisele vähe pakkuda“ (Karjahärm 2004, 127) – sedastus, mille paikapidavuses ajaloo teaduse vaatepunktist

pole põhjust kahelda. Kuid ajalookasvatuse kui ühistel väärtustel baseeruva lähenemise seisukohalt tuleb niisugust sarnasust mõista viljaka pinnasena vastastikku kasulikuks koostööks, arenguks, probleemilahenduseks ja teineteisemõistmiseks. Teise näitena võib tuua narratiivi kasutamise, mille suhtes on ajalooteaduses olnud eri seisukohtadel, samal ajal kui ajalookasvatases kuulub sellele kindlasti keskne roll.

3.2. Ajalookasvatus ja ajalooõpetus

Eestis ilmunud ajaloodidaktika-alased tekstid pööravad üsna vähe tähelepanu aine õpetamise teoreetilisele tagapõhjale, ehkki ajalooõpetuse võimalikke eesmärgi ja kasutegureid on sõnaselgelt nimetatud riiklikes ajaloo ainekavades. Hoolimata sellest, et aja jooksul on neid täiustatud ja täpsustatud, tuleb kahelda, kas sedagi vähest teoreetilist baasi ajalooõpetajate poolt koolitunnis ka tegelikult kasutatakse. Üksikuurimusi küll leidub (nt Sinitskaja 1999; Dovgan 2010; Raal 2010; Näär 2009; Tiiter 2009), kuid näiteks ajalooteadvuse kujundamist on õpetajate ja didaktikute poolt peetud kooli ajalooõpetuse jaoks liiga abstraktseks (Ajalooselts 1997, 10). Seetõttu pole sellega piisavalt tegeletud, ja ainult harva on seda süüvimatust ka teadvustatud. Järgnevas alapeatükis püütakse kirjeldatud olukorda kriitiliselt analüüsida.

3.2.1. Ajalooõpetus kui ajaloo abiteadus

Ajalooõpetuse kujundamise kui ajalooõpetuse keskse dimensiooni järjekindel eiramine ei saa jätta mõju avaldamata didaktikale tervikuna, toomata omakorda kaasa selle taandumist peaaegselt **praktilis-rakenduslikuks tegevuseks**. Teatavast traditsioonist lähtumine on küll ilmne, kuid selle traditsiooni seletamise ja põhjendamise pole nimetamisväärselt tegeletud. Tekstide lugemisel jääb mulje, et ajaloodidaktilise mõtte areng toimub (vähemalt osaliselt) teadvustamatult, mujal loodud uuendusi adapteerides, ning on jälgitav mitte niivõrd tekstides endis, kui võrd pigem praktika muutumise kaudu (vt Valdkonnaraamat põhikoolile. Sotsiaallained 2010 ja 2012; Valdkonnaraamat gümnaasiumile. Sotsiaallained. 2010 ja 2012). Teoreetilise iseseisvuse puudumine sunnib nentima, et Eestis väljakujunenud ajaloodidaktika kujutab endast akadeemilise ajalooõpetuse rakenduslikku abidistsipliini, mis saab oma lähteülesanded ajalooõpetusest. Teisest küljest aga tuleb tähele panna sedagi, et kuna Eesti ajalookirjutuse traditsioonis ei ole teoreetilis-filosoofiline pool kunagi tugevasti esindatud olnud, kannab ka ajalooõpetus ise küllaltki praktilist eetost. See võimendab omakorda ajaloodidaktika rakenduslikku iseloomu.

Ajaloodidaktika alane töö on koondunud Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooli erinevate struktuuriüksuste juurde, kus tegutsetakse õpetajakoolituse tudengite ja tegevõpetajate (täiend)koolituse, nõustamise ja teabevahenduse vallas, vähemal määral ka mõningate didaktika üksikküsimuste uurimisel (TÜ Ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse didaktika keskuse statuut; TLÜ Haridusinnovatsiooni Keskus; vt ka Lisa 1). Ajalooõpetuse filosoofilist ja metodoloogilist mõtestamist nende

ülesannete hulgas ei nimetata, see ei ilmne ka vastavates töökavades ega kajastu koostatud ja publitseeritud materjalide loetelus. Väljakujunenud ajaloodidaktiline praktika näib olevat keskendunud peaausjalikult õpetuse planeerimisele, kätledes endas huvi nt õpetuse eesmärkide, nende saavutamiseks tarvilike kursuste ja õppematerjalide, metoodiliste ja organisatsiooniliste lahenduste, hindamiskriteeriumide jms vastu. Hoopis vähem on pööratud tähelepanu õpetaja ja õpilase vahelisele interaktsioonile. Omal moel illustreerib seegi didaktika sõltuvust ajalooteadusest, mis samuti pöörab üksikisikutele ja nende vahelistele suhetele (kui n-õ ajaloolised suurkujud välja arvata) vaid juhuslikku tähelepanu.

Ajaloodidaktika kui distsipliini iseseisvusetus ilmneb järgmistes aspektides:

a) Loogiline ebakõla ajalooõpetuse sisus ja vormis, täpsemalt **vastuolu kausaalsete ja funktsionaalsete suhete käsitlemisel**. Ajaloo kui õppeaine olulise eesmärgina sõnastatud mineviku „mõistmine“ (10.1. „2011. aasta väärtuspõhine õppekava“) käib ajaloo sisuliste kausaalsete suhete selgitamise kohta. Paraku ei pööra praegune metoodiline paradigma kausaalsuse selgitamisele piisavalt tähelepanu, ning seda kahel põhjusel. Esiteks ei tegele metoodikud ja didaktikud ajalooõpetuse sisu pedagoogilise eelselektimisega; see on kujunenud pigem kogemuse ja õpetamispraktika käigus ning ilmselt on just järjepidevus selle peamiseks tugevuseks. Kuid ühtlasi tähendab see, et minevikus toimunu (ajaloo sisu) kausaalsuse siirdamine olevikku ning väärtuspõhisete otsuste langetamine on eelnevalt määratletud akadeemilise ajaloomõistmise paradigmas. Didaktika võimalused selles kaasa rääkida jäävad pigem napiks ja kaudseks. Võib öelda, et ajalooeadlased kujundavad paradigma ning annavad didaktikutele rakendusülesande nende poolt valitud kausaalsuse pedagoogilisse keelde tõlkimiseks. See aga tähendab, et viimased keskenduvad etteantud sisu metoodilise edastamise vahenditele ehk teisisõnu funktsionaalsetele suhetele didaktika sees. Niisugust ajaloo kausaalsuse ja ajalooõpetuse funktsionaalsuse vahelist vastuolu pole mõistagi põhjust panna ajalooeaduse süüks, mille jaoks pedagoogiliste ja kasvatuslike küsimustega tegelemine pole esmane ülesanne. Kuid didaktika jaoks on sellise olukorra puhul tegemist omamoodi metoodilise/didaktilise lõksuga.

Teiseks tuleb nimetada asjaolu, et kõigist **õppeprotsessi osadest keskendutakse eelkõige produktile, tulemusele**. Ajaloodidaktilised teadmised tekivad (riigi)eksamite jm teadmiste kontrolli vormide edukale sooritamisele orienteeritud õpetegevuse käigus ning suudavad tõhusalt toimida vaid selle süsteemi sees. Paljuski on tegemist igapäevases õpetamispraktikas tehtud tähelepanekutega, mida on väärtuskasvatuse seisukohalt raske usaldusväärsetl põhjendada. Mõistagi saab ka praktilisi väiteid muuta uurimisobjektiks, ja seda on ka tehtud, kuid seejuures ei ole suudetud tõusta kõrgemale üksikteemade uurimisest, siduda neid omavahel terviklikuks (teoreetiliseks) süsteemiks ega integreerida väärtuskasvatusega. Tuleb nentida, et senine ajaloodidaktiline uurimine ei ole mitmetest tunnustustvääriivatest õnnetumistest hoolimata kasvanud üle metoodika tasemelt ega loo metateadmisi. Parema väärtusrefleksiooni korral võiksid pedagoogilised eesmärgid – inimese kasvatus – toimida ajalooõpetuses senisest tõhusamalt.

c) Kolmandaks süvatasandi probleemiks on **nomoteetilise** (üldistusliku) ja **idiograafilise** (isikupärase, konkreetse) **osise tasakaalustamatus** ajaloo metoodikates (mitte ajaloo/teadmise sisus, mida siinkohal silmas ei peeta). Nimetatud teljel asetub praegune metoodiline praktika selgelt nomoteetilisel poolel, olles pigem üldistav, seletav, põhjusi otsiv, põhjuse-tagajärje seost rõhutav. Idiograafiline osis jääb suuresti tähelepanuta või ilmneb marginaalsel ja sisuliselt integreerimata kujul.

Huvitav on täheldada sedagi, et kalduvus üldistamisele, mis on ilmne metoodika käsitlemisel, ei laiene teoreetilisele tasandile, st puudub piisava sügavusega tunnetatud vajadus reflekteerida ajalooõpetuse filosoofilis-metodoloogiliste ja väärtuskasvatustlike aluste üle.

Mõneti ootamatult ilmneb, et nimetatud tasakaalustamatust õpetamisviisides saab teoreetilisel tasandil kirjeldada kui nomoteetilise metoodika vastuolu kvalitatiivse lähenemisviisiga. See sedastus tugineb tähelepanekule, et deduktsioonilisest mõtteviisist lähtuva ja üldistusi esitava metoodika puhul kasutatakse (valdavalt) mitteempiirilisi ja kvalitatiivseid meetodeid. Metodoloogia elementaartõe kohaselt on kvalitatiivne lähenemine enamasti induktiivne, kus lähtutakse üksikjuhtumitest ning järeldades liigutakse üldise suunas, püüdes uurimismaterjali põhjal jõuda mingi üldistava tähelepanekuni. Niisugune lähenemine on aga teoreetilises vastuolus praktiseeritava nomoteetilise metoodikaga, mis loomupäraselt peaks haakuma hoopis kvantitatiivse, hüpoteetilise-deduktiivse järeldamisviisiga, kus käsitletavat materjali kasutatakse eelnevalt püstitatud väidete tõestamiseks. Seega moodustaksid teoreetilises plaanis metoodilise tervikliku ja harmoonilise õpetusviisi aluse kas 1) nomoteetiline metoodika koos kvantitatiivse lähenemisega või 2) idiograafiline metoodika koos kvalitatiivse lähenemisega. Praktilises ajalooõpetuses aga kalduakse ühendama nomoteetilist metoodikat kvalitatiivsete meetoditega, millega suurel määral seletub ka mõningane metodoloogiline ebajärjekindlus. Kahtlemata on probleemi olemasolu tajutud ajaloodidaktikas, mis ilmneb kvalitatiivse lähenemise kasvavas teadvustamises ja soosimises. Siiski on ajaloo õpetamise metodoloogiline tasand jäänud didaktika poolt puutumata eespool nimetatud põhjustel.

Loomulikult tunnetatakse ajaloodidaktikas oma arendamist vajavaid külgi ning võetakse kasutusele uusi vahendeid ja võtteid. Kuid keskendudes meetoditele ja metoodikatele, jääb rakenduslikuks ja puhuti isegi tehniliseks ka ajaloodidaktika ise. Näiteks IKT vahendite juurutamine ajalooõpetuses kuulub kahtlemata ajaloodidaktika viimase aja suurte ülesannete hulka, millega aastast aastasse üha paremini toime tullakse. Samas aga võib oletada, et selle uuenduse on tinginud pigem tehnoloogia üldine areng, mitte ajalooteaduse või -didaktika sisemised vajadused.

Laiema metatasandi teooria puudumine või nõrkus ilmneb ka ajalooõpetuse **kaldumises kompilatiivsusesse ning fakti- ja ainekeskuses**. Ajaloofaktid tähistavad tõsiasi – seda, mis või kuidas on – ega ütle midagi selle kohta, mida pidada soovitavaks (väärtused). Samuti ei määratle didaktika norme (mida võib või

tohib), kuna need tulenevad faktide ja väärtuste koostoimest. Kui on olemas ettekujutus tegelikust, kuid mitte soovitatavast olukorrast, siis pole võimalik otsustada, mida peaks või oleks arukas teatud olukorras teha. See muudab küsitavaks ka õpilastele antavad kujutlemisülesanded stiilis „Kuidas oleksid sina teatud ajaloolises situatsioonis käitunud?“ Hakitud faktiteadmised, mis pole üksteisega seostatud (või pole seda õppijat kõnetaval viisil) ega asetatud väärtuselisse konteksti, tunduvad õpilase jaoks pigem segadusseajavad ja tüütavad, muudavad ta pinnapealseks, süvenematuks ja passiivseks. Samast seostamatuse probleemist tuleneb ka see, et eri õppeainete vaheline lõiming pole kaugeltki enesestmõistetav ning nõuab spetsiaalset teadvustamist ja pingutust.

Üheks ilmsemaks näiteks, mis sunnib ajaloodidaktilise praktika haarde piisavuses kahtlema, on pluralismi printsiibi rakendamine, mis kõige tavapärasemalt toimub mingis laadis multiperspektiivsuse meetodi kaudu (Stradling 2005; positiivseid programme ja häid töövõtteid vt ka Reisman 2012; Seixas 2015). Multiperspektiivsusega peetakse silmas ainesisu mitmekesisust eri kategooriate (klass, rahvas, sugu), teemade (ametid, tegevusalad, eluvaldkonnad) jms mõttes, mitte metoodilist paljusust. Ainekavas eksisteerib pluralism pigem implitsiitselt, läbivate teemade, pädevuste, lõimingu kaudu kui eksplitsiitselt ainesisu tasandil. Prevaleeriva poliitilis-sõjalise ajalooideoloogia vaatepunktist võib tegemist olla lausa vastuoluga. Probleemi mõistmiseks tuleb eristada pluralismi poliitilist ja pedagoogilist tähendust. Küllalt sageli piirdub pluralism ajalootunnis mõne teise maa, rahvuse, kultuuri, alaesindatud religiooni, sotsiaalse klassi vms sissetoomisega. Olles küll eelistatavam kui täielik eiramine, tekib küsimus, kas sel viisil mõistetud pluralism täidab poliitilise korrektsuse nõude kõrval ka mõnd sisulisemat otstarvet. Kasuliku kriteeriumi ajalooõpetuse mitmekesisuse või selle puudumise hindamiseks pakub Bradshaw (2009, 5): kui õpilane väljendab arvamust laadis, et „ajalugu valetab“, et „tegelikkus on midagi muud, kui ajalootunnis räägitakse“, siis võib oletada, et ta on väljaspool kooli kokku puutunud tema jaoks alternatiivsete ajalootõlgendustega. Olles aga selleks ajalooõpetuse poolt ette valmistamata, on segaduse ja skepsise tekkimine pigem ootuspärane kui üllatav. Samal ajal võiks sisuliselt ja tähenduslikult rakendatud pluralismist olla palju kasu õpilastele, kes näevad vaeva, mõistmaks ajaloo komplitseeritust, st kelle jaoks kerkivad küsimused erilisest ja üldisest, erinevustest ja sarnasustest.

Kokkuvõttes tuleb nentida, et viimase paarikümne aasta suundumuste tulemusena toimib ajaloodidaktika heas kooskõlas ajalooteadusega, kuid hoopis vähem kasvatusteadusega. Ajaloodidaktika sõltuvust ajalooteadusest ei tuleks näha puuduse, vaid ühe võimaliku, eeldatavalt teadvustatud valikuna. Kuna aga iseseiseva teoreetilise aluseta (või seda ignoreerides) on distsipliinina identifitseerumine raskendatud, kerkib paratamatult üles küsimus ajaloodidaktika teoreetilisest sisendist. Eespool osutatud paradoksides lahendamise ei ole võimalik didaktika käsutuses olevate (metoodiliste) vahenditega, kuna didaktika ei esita iseseisvaid paradigmaatilisi ja metodoloogilisi küsimusi ega seostu iseseisvalt ajaloo filosoofiaga. Lahenduse võtit tuleks otsida metodoloogilisel tasandil. Kuid

paradigmaatilist, metodoloogiat uuendavat muutust, mis tõstaks ajaloodidaktika uuele kvalitatiivsele tasemele, ei ole põhjendatud oodata ajalooteaduselt, kus puudub selleks sisemine vajadus. Kvalitatiivset teisenemist on vaja eelkõige ajaloos kui pedagoogilises distsipliinis, ning seda eelkõige tugevate, teadvustatud ja tunnetatud väärtuskasvatustlike taotluste varal.

Siiski ei peaks ajaloodidaktika vahendama üksnes ajalooteaduse sihte ja väärtusi, vaid reflekteerima senisest sügavamalt ka kasvatusteadustlike küsimuste üle. Seda enam, et ajaloodidaktika mõiste ise eeldab nende kahe valdkonna koostoimet ja sümbioosi. Praktikas aga on kasvatustlik moment oma laiemas, väärtusi loovas ja tähendusi pakkuvast mõttes ajaloodidaktikas tagaplaanile jäänud. Ometi ei saa ei ajaloo- ega kasvatusteadus olla väärtusvabad (-neutraalsed) selles mõttes, et nad vaid koguvad ja kirjeldavad fakte.

Käesoleva tööga püütakse ajaloodidaktika kõrvale konstrueerida ajalookasvatuse mõiste, mis sisaldab didaktikast enam mõtlemisruumi ja iseseisvust ning taotleb ajaloo kui kooli õppeaine (laiemalt üldse ajaloo populariseeriva esitamise) metodoloogilist ja väärtuspõhist mõtestamist. Kuigi ajalookasvatusele ei tuleks oodata ajalooteaduse dilemmade lahendamist, ei pea see neisse ka takerduma. Olles küll olemuslikult ajalooteadusega integreeritud, pole see ometi üksnes ajalooteaduse võrse ega sellest ainulähtuv. Seotus ei tähenda sõltuvust; ehkki ajalooteadusega tihedalt integreeritud, kuulub ajalookasvatus siiski väärtuskasvatuse juurde, jagades sel moel kasvatusteaduse teoreetilisi, filosoofilisi, eetilisi, paradigmaatilisi jm dimensioone. Muuhulgas avab ajalookasvatus niisuguseid didaktilisi rakursse, millest vaadatuna paistavad ka mõned ajalooteaduslikud küsimused pisut teistsuguses valguses. See lisab uusi nüansse, suunab tähelepanu uutele kategooriatele ning pakub väärtusliku mõtteainesena ühe võimaliku sissevaate

II OSA. SUBJEKTIIVNE AJATAJU AJALOOKASVATUSE ALUSENA

Mälu, taju ja õppimist puudutav pakub ainekultuurile uurimisküsimustele, millele leidub küll kattuvusi, kuid mis on sellest hoolimata liikunud ajalooliselt erinevates suundades. Selle tulemuseks on psühholoogia ja kasvatusteadus kui kaks tihedalt seotud, kuid siiski eri distsipliini omaenda spetsiifiliste uurimisküsimuste, kasutatavate meetodite ja järeldusteni jõudmise viisidega.

Uuemad arusaamad õppimisest opereerivad avarate terminitega, kus õppimise juurde kuulub muutus hoiakutes, teadvuse sisus, käitumises jms (2 „Ajaloõpetuse funktsioonid tänapäevaste õpikäsituste taustal”). Ometi tuli nentida, et õpikäsituste kontekstis jääb vajaliku tähelepanuta ajaloo kui õppeaine tähtsaim eripära teiste ainetega võrreldes – nimelt orgaaniline, konstitueeriv seotus ajalise mõõtmega. Mõneti ootamatult ei puuduta seda aspekti isegi paljud tunnustatud kognitiivpsühholoogia üldkäsitlused (eesti keeles uuematest väljaannetest nt Gleitman jt 2014). Ometi kerkib siin ajalooõpetuse seisukohalt rida olulisi küsimusi. Mis toimub lapse või nooruki teadvuses, kui ta loeb ajaloo kohta ning „vaatleb” vaimusilmas minevikus aset leidnud sündmusi? Kuidas ta seostab möödunu kohta käivad teadmised isikliku ajakogemusega? Kuidas kannab oma elukogemuse ja sotsiaalse konteksti üle ajaloolistele olukordadele ja samastub ajaloolistega? Kuidas toimub vaimne ajarännak mineviku-tuleviku teljel? Kuidas mõtleb noor inimene minevikust ja unistab tulevikust? Kuidas ta otsustab, mis väärib selles protsessis meeles pidamist ja järelemõtlemist? Mis annab sellele kõigele õpilase silmis tähendusrikkuse? – Just sedalaadi küsimustes peitub käesoleva töö lähtekoht (vt „Sissejuhatus. Uurimisprotsess”).

Neile küsimustele vastamiseks on tarvis tutvuda ajataju ja ajalooteadvust kujundavate tunnetusprotsessidega. Iseenesest on teema huvi pakkunud mitme eriala uurijatele. Sotsioloogid on näidanud, et sündmused, mis leiavad aset vanusevahemikus (*age window*) 13–25 aastat, jäävad kõige tõenäolisemalt inimese püsivaks kogu ülejäänud eluks (Schuman jt 1997). See tähendab, et ka ajalooline mälu hoitakse alal ja antakse edasi just nimetatud vanusegrupis – peaaesjalikult verbaalselt kas kirjalikus või suulises vormis; visuaalne vm materjal mängib siin märksa väiksemat rolli. Samuti vormivad selles vanuses aset leidvad sündmused kõige määravamalt inimeste isiklikku identiteeti (Pennebaker, Gonzales 2009, 173–174).

Teisest küljest tõendasid Jean Piaget’ psühholoogia- ja iseäranis ajataju kujunemise uuringud juba 1970. aastail, et vaid kõige võimekamad õpilased on suutelised ajaloo teemal abstraktseks mõtlemiseks põhikooli lõpuks (Piaget 2007; Hallam 1970, 162–178). Piaget’ väitel mõistavad iseäranis nooremad õpilased füüsilist aega kogu universumile üldistatud psühholoogilise aja kujul, mis tuleneb nende kogemusest (täpsemalt füüsilistest ja ruumilistest andmetest, mida nad ei erista omaenda tegevusest pärinevast omaduste kogumist; vrd Lumiste 2014). Piaget nimetab seda

fenomeni (õpilase) enda vaatepunkti epistemoloogiliseks egotsentrismiks. Põhjus peitub selles, et õpilase mälu ei säilita ega reasta indiviidi enda elu ja väliskeskkonna sündmusi kronoloogilises mõttes korrektselt ega kujunda neist sisestatud ajavahemike süsteemi. Lapsed ja noorukid säilitavad suure hulga muljeid ja mälestusi nende erksuse tõttu (sõltumata sellest, kas need vastavad tegelikkusele või mitte), kuid ei järjestata neid koherentsetesse seeriatesse ja võivad ajavahemike üle otsustamisel teha ränki vigu (Piaget 2007, 265–266, 307–308).

Siinkohal võib tekkida küsimus, miks on käesolevas, olemuselt pedagoogilises töös mindud tagasi n-ö rohujuure tasandile, alustades kasvatusteadusliku kontseptsiooni loomist kognitiivpsühholoogia uurimisradadelt, selmet lähtuda mõnest juba olemasolevast õppimisteooriast kui „valmisplatvormist”. Põhjusi on laias laastus kaks. Esiteks juba korduvalt viidatud ajatunnetuse spetsiifiline loomus, mis ei pälvi õppimisteooriates vajalikku eritähelepanu. Mõistagi kehtib rõhuv osa taju- ja mäluprotsessidest, teadmiste omandamisest jms õppimise kohta üldiselt, olenemata õppeainest. Kuid siiski jääb sel juhul ajatunnetuse nüanssidega seotu väljapoole uurija nägemisvälja piire, mistõttu on vajalik nendega kognitiivsel tasandil sihikindlalt tegeleda. Teiseks, seda enam, et ajataju mõistmisele tuginevad omakorda ajaloo filosoofilised konstruktsioonid, nagu arusaam ajalooteadvuse olemusest, selle kujundamise võimalikkusest ja viisidest. On ilmne, et esimese puudulik refleksioon üksnes suurendaks segadust ja ebakindlust teise puhul. Ameerika filosoof Patricia Churchland, neurofilosoofia mõiste looja, on seisukohal, et filosoofilised arutlused teadvuse olemuse üle ei tohiks piirduda üksnes spekulatiivsete argumentide, mõtteliste eksperimentide ja vanadele autoriteetidele viitamisega. Tema väitel võib selles küsimuses filosoofilisi kontseptsioone tolereerida vaid juhul, kui need ei lähe vastuollu loodusteaduslike ja eksperimentaalsete andmetega (Churchland 2002).

Eelnevast ilmneb, kui oluline on mõista subjektiivse ajataju kujunemist ning selle seoseid selliste kognitiivsete baasprotsessidega nagu informatsiooni omandamine, meeldejätmise, meelespidamine ja reprodutseerimine (Lindgren jt 1994; Fullan 2006). Ajaloo kui õppeaine olemusest tulenev vajadus ajateljel liikumiseks lisab kognitiivse õppimise põhidimensioonide tsüklile (arengus liikumine konkreetset kogemuselt abstraktselt mõtlemisele; aktiivselt toimingult refleksioonile; sümbolite, abstraktsioonide, piltlike kujundite sagenev kasutamine jms – David 2015, 56) mõne spetsiifilise nüansi.

Järgnevates peatükkides on tuginetud põhiliselt Piaget’ ja Toronto ülikooli mäluprotsesside uurija Endel Tulvingu kokkuvõtivatele kirjutistele. Ajaline distant ja uued, nüüdisaegsemad uurimissuunad tõenäoliselt ei võimaldaks kasutada nende autorite uurimistulemusi üksüheselt tänapäevaste õppimisteooriate käsitlemisel. Seetõttu toetutakse taju, tähelepanu ja teadvuse olemuse ja arengu osas täiendavalt Jaan Aru ja Talis Bachmanni mahukale ülevaatele „Tähelepanu ja teadvus” (Aru, Bachmann 2009), mis võtab kokku eriala viimase aja suundumused. Kuid kitsamalt ajaga seotud kognitiivsete protsesside kujunemise valdkonnas on nii Piaget’ kui ka Tulvingu tööd ühed kõige spetsiifilised ning seega endiselt

väärtuslikud. Nii vaadeldakse käesolevas osas inimese ajataju kujunemist tagavate mälu protsesside omadusi ja seostatakse need ajalooteadvuse spetsiifikaga, et luua seeläbi teoreetilis-psühholoogiline alus edasisteks metodoloogilisteks järeldusteks. Allpool toodud näited põhinevad autori enese ja mitmete ajalooõpetajate kogemusel.

4. KOGNITSIOONI ALUS: TAJU LIIGID

On mõneti paradoksaalne, et käsitlemaks taju, mis on teadvuse suhtes madalama astme kategooria ning mille uurimisest võiks loota just teadvuse osas suurema selguse saamist, tuleb esmalt omada mõningast ettekujutust hoopis teadvuse enda olemusest. Tegemist on neuroteaduste „raske probleemiga” (*hard problem*): kuidas lähevad materiaalse maailma objektiivsed neurokeemilised protsessid üle ideaalsesse (vaimu)maailma kuuluvateks subjektiivseteks, teadvuslikeks protsessideks (Aru, Bachmann 2009, 167). See seletuslik lünk (*explanatory gap*) ei puutu käesolevasse töösse, erinevalt teadvuse mõiste seletamisest. Aru ja Bachmanni väitel on teadvus „olendi võime subjektiivses vormis, läbielamistes ja vahetus esimese isiku perspektiivis tunnetada ümbritsevat maailma ja iseennast” (Aru, Bachmann 2009, 342) ning selle väljendusteks on „aistimine, tajumine, mõtlemine, emotsioonid, meenutused, kujutlused” (*ibid*).

Järgnevates peatükkides kasutatakse kõiki loetletud mõisteid vastavalt sellele, kuidas need sobituvad konteksti ning annavad edasi vajalikku mõtet. Eelnevalt definitsioonist lähtudes tuleks neid mõista mitte sünonüümide, vaid just nimelt teadvuse võrdväärsete, kuigi erisuguste väljendustena.

4.1. Protseduuriline, semantiline ja episoodiline taju

Õppimise ja mälu seisukohalt eristatakse kolme tajuliiki. *Protseduuriline* tähistab eelkõige tegevusoskusi (nt jalgrattasõit) ja tunnetusvõimeid (lugemine, kirjutamine) ehk tegutsemist mingi kindla eesmärgi saavutamiseks. Protseduurilises mälus on seos teadmise ja teo vahel küll kohustuslik (millegi tegemiseks peab teadma, kuidas seda teha), kuid sellest hoolimata avaldub selle olemus mitte niivõrd mõtlemises kui tegutsemises. Kui teadmine on kord omandatud, nõuavad protseduurilised tegevused järjepidevat harjutamist, kuid toimivad sageli automaatselt, ilma et neile tuleks spetsiaalselt keskenduda.

Semantilise taju sisuks on sümbolite abil esitatav faktiteadmine ümbritseva maailma kohta. Need ei puuduta mitte niivõrd käitumist kui abstraktset mõtlemist ja teadmisi. Erinevalt protseduuriliselt tajust ei pruugi teadmise ja tegevuse vahel olla seost. Semantilisel informatsioonil on olemas tõeväärtus (teadmine võib olla õige või vale) ja seda võib omandada väga kiiresti. Erinevalt protseduurilisest teadmise ei nõua semantilise informatsiooni omandamine praktilist harjutamist. Olenevalt konkreetsest teadmise võib semantiliste teadmiste ilmutamine olla nii automaatne kui ka arutlev.

Kolmanda, *episoodilise taju* sisuks on isikliku elu sündmused. Tugev seos pigem teadvustatud mõtlemise kui tegutsemisega, teadmiste kiire omandamine ja nende tõeväärtus teevad episoodilise taju paljuski sarnaseks semantiliselega. Oluliseks erinevuseks on aga sündmuste kogemine tugevalt isiklikuna, st sündmused tunduvad tingimata tõesed ja reaalselt minevikus toimunud, isegi kui nad seda pole. Lisaks nõuab nendest mõtlemine tähelepanu kontsentreerimist. Isiklikkuse tõttu on episoodilised teadmised tihedalt seotud inimese käitumisega ja tegevusega.

Episoodiline ja semantiline taju on paljuski sarnased ja töötavad peaaegu alati koos. Arvatavasti saab kumbki süsteem toimida ka teiseta, kuid mitte tingimata paremini. Süsteemide vastastikune toetus tõstab oluliselt nende tõhusust (Tulving 2007, 121).

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Kuivõrd ajalooõpe põhineb tekstidel, on sorav lugemisoskus kahtlemata vaikumisi selle eelduseks. Arvukad põhjalikud uuringud kooliõpilaste (funktsionaalse) lugemisoskuse kohta näitavad selles vallas asetleidvaid olulisi nihkeid. Enesestmõistetavalt puudutab lugemine kui protseduuriline funktsioon kogu kooliharidust kõige avaramas mõttes, kuid sellesse tajuliiki kuuluvad veel muudki (üldised ja/või spetsiifilised) töövõtted (kriitiline mõtlemine, põhjuse ja tagajärje loogiline seostamine, allikakriitika jms), mida ajalootunnis püütakse arendada. (*ibid* 78–79).

Kõige enam on ajalootunnis koormatud semantiline taju – maailma kohta käivad faktiteadmised, a) millel võib, kuid ei pruugi olla praktilist tähendust (nt fakt, et keskaegse normtalu suuruseks Eestis oli üks adramaa); b) mis võivad, kuid ei pruugi seostuda käitumisega ja tegevusega (nt suhtumine kultuuripärandi säilitamisse) c) mida võib omandada ilma praktilise harjutamiseta ja suures kogustes (nt uued mõisted õpikupeatüki lõpus), d) mis võivad ilmned automaatselt (nt teadmine, et Saksamaa on Euroopa riik) või arutlevas vormis (nt välistamist, võrdlemist jm meetodite kasutamist eeldav küsimus, kumb toimus enne, kas Ümera või Madisepäeva lahing) ning e) mille kokkuleppeline tõeväärtus võimaldab hindamist.

Kuivõrd formaalne haridus keskendub maailma kohta käivate oskuste ja teadmiste omandamisele, säilitamisele ja kasutamisele, on episoodiline taju sellesse üsna nõrgalt haaratud. Semantilist teadmist eelistatakse isiklikkusega seotud sündmuste mõtestamisele (*ibid* 119). Sama kehtib ka ajalooõpetuse praktika kohta. Eelkõige tegeletakse järgnevuste järjekorra ehk sündmuste reaga, mis ei saa enam olla otsese taju objektiks (Piaget 2007, 335). Teatud määral leidub episoodilisele tajule panustavaid elemente kooli ajaloodiskursuse sissejuhatuses, näiteks kodu- või perekonnaloole käsitlemisel, kuid kuna neid teemasid järgnevalt peaaegu ei puudutata, ei anna see üksik katse episoodilise taju kaasamiseks püsivat tulemust. **Suures osas jääb episoodiline tajupotentsiaal (teadvustatud mõtlemine, tähelepanu keskendumine isikliku suhestumise kaudu, erisuguste tõeväärtuste üle arutlemine) ajalootunnis samahästi kui kasutamata.**

Lisaks võib põgusalt peatuda ka lühi- ja pikaajalise mälu ilmingutel. Esimest on kerge ära tunda eksami või kontrolltöö eelses situatsioonis. Õpikust pildi vaatamise, aastaarvude või teksti lugemise ajal (mil see viibib otseses tajuväljas) näib materjal

õpilasele arusaadav. Ent niipea, kui õpik suletakse (isegi kui vahetult seejärel asutakse äsjaloetut sõnaliselt reprodutseerima), hajub isegi väga väike teabehulk ning õpilane ei tule küsimusele vastamisega toime.

Õpetamispraktikast on tuttav nähtus, kus mahuka infohulga viimased ühikud salvestuvad õpilaste mälus kindlamini. Mitmetes kasutusel olevates ajalooõpikutes on peatükkide lõppu paigutatud teemaga haakuv kergemasisuline lisamaterjal – katkend kirjandusteosest või memuaaridest, peatükis esinenud isiku iseloomustus, tema eraelu mõne aspekti tutvustus jms. Ilmselt tänu materjali sedalaadi esitamisele kuulub teisejärguline informatsioon, et Stalin õppis nooruses preestrite koolis ja Hitler soovis saada kunstnikuks, õpilaste püsitemadmiste hulka niisama kindlalt kui märksa põhjalikumalt ja intensiivsemalt käsitletav GULAG või holokaust.

4.2. Implitsiitne ja eksplitsiitne taju

Funktsionaalsete eripärade alusel saab rääkida implitsiitset ja eksplitsiitset tajust. Eksplitsiitne taju hoomab kindla olukorra või episoodi fakte ja ilmneb teadvustatud õppimises – faktide ja sündmuste meeldejätmine ja nende hilisem meenutamine on kavatsuslik ja sihipärane tegevus. Selgelt eksplitsiitne on semantiline taju.

Implitsiitsel ehk teadvustamata juhul kasutatakse uue teabe äratundmiseks, nimetamiseks või selles lünkade täitmiseks mälus varem salvestatud informatsiooni, ilma seda endale teadvustamata. Õppimine leiab küll aset, kuid inimene ei ole teadlik (ei tunne ära) oma varasemate teadmiste kaasatusest sellesse protsessi. Olukorras, kus õpilane lahendab ülesande pealtnäha loogiliselt ja tunnetuslikult seostamatuna (või ebakonventsionaalsel viisil seostatuna), pole sugugi lihtne kindlaks teha, kas „viga” on esitamisviisis või väljendab segane jutustus õpilase sisemist seisundit (Piaget 2007, 336).

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Sarnaselt semantilisele leiab ajalootunnis enim rakendamist eksplitsiitne taju. Seda nii õppimise iseloomu (kavatsuslik, faktipõhine) kui ka selleks tegevuseks loodud välise raamistuse (füüsiline keskkond, õppekava, õppematerjalid jms) mõttes. Eksplitsiitsel õppimisel on taotletavateks tulemusteks teadmised ja nende mõõtmine hindamise teel, kuid sellega kaasnevad paratamatult ainekesksus, ebaisikulisus ning teadmise piiratus kontekstiga (kindel tund, õpik, klassiruum vms). **Seevastu implitsiitne taju oma teadvustamatusega kätkeb endas kahtlemata suurt loomulikult potentsiaali, samuti võib oletada selle tihedat seost individuaalse ajataju eripäradega.** Tõeväärtuse puudumine ja sellest tulenev hindamise võimatus on ilmselt põhjuseks, miks implitsiitne taju jääb ajalooõppes suuresti kasutamata või isegi allasurutuks.

5. AJATAJU KUJUNDAVAD TEADVUSVORMID

Eri tajuliigid seostuvad erisuguste teadvusvormidega, millel omakorda on ilmingud kognitiivses õppeprotsessis. Nimelt seab Tulving kahtluse alla traditsioonilise vaate, mille järgi on mineviku mäletamine ja kunagi minevikus õpitu teadmine üks ja

sama kognitiivne protsess. Tema sõnul lähtub esimene episoodilisest, teine aga semantilisest tajust (Tulving 2007, 165).

5.1. Tajuliikide areng

Arengulooliselt on mõlemad süsteemid kujunenud liikide arengu eri fülogeneetilistel astmetel kohastumusliku vastusena ellujäämisnõudele. Sarnased muutused toimuvad ka ontogeneetilisel tasandil sõltuvalt indiviidi aju küpsemise kiirusest. Seega muutuvad erisugused taju ja õppimise funktsioonid individile kättesaadavaks eri vanuses (*ibid* 183): semantiline eelneb episoodilisele. Viimane on välja arenenud semantilisest tajust ning sõltub sellest paljudes oma operatsioonides, kuid lisanduvad ka võimed, mida semantiline süsteem tervikuna ei oma (*ibid* 197). Tegemist on kahe eraldiseisva, kuid omavahel tihedalt suhtleva süsteemiga.

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Tajuliikide ontogenees pakub õppeprotsessi seisukohalt huvitavat mõtisklusainet. Õpilaste individuaalse küpsemise erisugune kiirus on üldteada, kuid tajuliikide aspektist ilmselt vähem teadvustatud kui näiteks emotsionaalsel või psühholoogilisel tasandil. Küsimus, kas osa õpilaste eakaaslastest silmnähtavalt paremad õpioskused, loomingulisus, seostamis- ja analüüsiioskused (aga ka jõukohaste väljakutsete nappus ja kalduvus tunnis igavust tunda) pole mitte seotud nende episoodilise taju varase tärkamisega, on igatahes põhjendatud. Ajaloopspetsiifiliselt võib selle arvele kirjutada ka osa õpilaste eduka orienteerumise ajateljel, sündmuste järgnevuse ja kronoloogia hoomamise ning aja- ja ruumisuhete sundimatu valdamise.

5.2. Episoodiline taju ja autonoeetiline teadvus

Episoodilise taju erakordsus seisneb selles, et see keskendub sündmustele, mis inimesega on juhtunud. Episoodilise taju põhiliseks komponendiks on aeg. Tegemist on **mineviku tunnetamisega vahetus mälu- ja tajukogemuses, mis on vajalik ajas orienteerumiseks ja muudab minevikus isiklikult kogetu mälus kättesaadavaks**. Selles sisalduv informatsioon võimaldab lähtesündmuste teadvustatud meenutamist **autonoeetilise (iseteadliku, isikliku) teadvuse** kaudu. Sel viisil toimub minevikusündmuste, -juhtumuste ja -situatsioonide teadvustatud meeldetuletamine, nende ajalise järgnevuse mäletamine, samuti toimunu olukorra või konteksti mäletamine. Seega võib episoodilist mälu mõista kui inimese vahetut minevikuteadlikkust (*ibid* 195–196, 226, 231–232). Siin võib täheldada teatavat kattuvust 1970. aastatel tekkinud elamusõppe käsitlusega (*experiential education, Erlebnispädagogik*), mis oma vahenditega taotleb samuti isiklikku suhestatust õpitava ainesega (Kolb jt 1974; Senga jt 2015).

Seevastu semantiliselt tajutakse intellektuaalselt omandatud teadmisi, mida pole isiklikult kogetud. Nagu eespool (4. „Kognitsiooni alus: taju liigid“) selgitatud, võimaldab semantiline süsteem faktiliste teadmiste omandamist, säilitamist ja kasutamist kõige laiemas mõttes. Kuna suur osa teadmistest on keeles väljendatav, on ka semantiline mälu tugevasti seotud keele ja verbaalse informatsiooniga.

Semantilise taju tööga kaasneb **noeetiline teadvusseisund** – sellist laadi tunnetuskogemus (nt mõtlemine), mis läheb väljapoole vahetult antud kogemust. Semantiline teadmine kujutab endast faktikogumit maailmast sellisena, nagu see on või peaks olema (*ibid* 228–229). Nii protseduuriline kui semantiline taju varustavad inimest informatsiooniga selle kohta, kuidas reageerida keskkonna väljakutsetele või kuidas eri olukordades otstarbekalt toimida (*ibid* 232). Siin puudub seos nähtuste muutumisega ajas (ajaloolisusega) ja subjektiivse ajatajuga, mis asuvad episoodilises süsteemis.

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Piaget' väitel hõlmab aja mõistmine järgmisi operatsioone: ajaline järjekord, samaaegsus, sünkroniseerimine, võrdlemine, kestuste sisestamine üksteisesse, kestuste liitmine ja mõõtmine (Piaget 2007, 6–7). Adekvaatseks ajas orienteerumiseks (semantilise taju ja noeetilise teadvuse mõttes) tuleb saavutada kõigi nimetatud osiste operatsiooniline koordinaatsioon. See nõue eeldab arenenud ja hästireflekteritud subjektiivset ajataju ning märkimisväärset vaimset küpsust. Nii Piaget' uuringud kui ka igapäevane õpetamispraktika kinnitavad, et koolikohustuslikus vanuses kohtab niivõrd arenenud ajamõistmist vaid erandjuhtudel (1. „Ajaloõpetamine 20. sajandil“).

Seega tuleb tõsiselt kahelda, kas keskendumine semantilisele süsteemile ja noeetilise teadvuse treenimine on parim viis ajaloo kui dimensionaalsest, eksistentsiaalsest inimkogemusest kõnelemiseks. Üksnes ajaloo kohta käivate teadmiste edastamine ei võta arvesse nn läbielatud aega, mille all Piaget' peab silmas vanuse ja psühholoogilise aja kombinatsiooni. See tähendab hoolivat arvestamist õpilase ajataju eripäradega. Ajalist järgnevust ja samaaegsust mõistmata ei saa mõista kronoloogiat; kestuste üksteisesse sisestamist hoomamata ähmastuvad põhjuse-tagajärje seosed ning muutub võimatuks analüüs.

Samuti heidavad teadvuse ja ajataju seosed uudset valgust ühele igapäevasele kontseptsioonile õpetamispraktikas, nimelt poleemikale teadmise ja selle praktilise kasutamise vahel. Üldiselt omaks võetud arvamuse kohaselt tuleks lisaks sisuliste teadmiste omandamisele suunata õpilasi ka nende rakendamisele. Soovimata seda arusaama tervikuna kahtluse alla seada, ei tohiks siiski unustada teadmiste omandamist tagavate momentide kohta aju evolutsioonis. Nimelt viis, kuidas teadmiste praktilist rakendamist mõistetakse, on tugevasti protseduuriline. Nagu eespool (4. „Kognitsiooni alus: taju liigid“) selgitatud, kuulub protseduurilisuus teadvuse arengu madalamasse, algelisemasse järku, seda nii onto- kui ka fülogeneetilisel tasandil. Kahtlemata püüdleb mõtete ja tunnetuse (semantiliste ja episoodiliste funktsioonide) suunamine tegevusse (protseduurilisteks funktsioonideks) õpilaste võimete täielikuma kasutamise poole. Samas aga võib näha teatud vastuolu: püüdu saavutada komplitseeritud funktsioonide täiustumine mehaanilis-protseduurilise tegevuse kaudu. Paljudel õpetajatel ja õpilastel on isiklik kogemus, et teatud vaimse tegevuse vormidel (mõtetel, tunnetusel) puudub seos igapäevaelu praktikaga, need tegevused on aga olulised inimese enesetunnetuse, minapildi ja laiemalt isikliku vaimse elu jaoks, mida formaalses õppeprotsessis alati ei toetata. Sellest järeldub, et **võimetust teadmisi kasutada ei pea tingimata**

„ravima” protseduurilise tegevusõppega, vaid autoeetilisest teadusest (isikliku, elamusliku momendi) märksa ulatuslikuma haaratusega õppeprotsessi.

5.3. Autoeetiline teadus ja kognitiivne õppimine

Tulvingu ja mõnede teiste sama koolkonna esindajate (Tulving 2007; Gardiner 2001; Duzel jt 1997; Hills jt 2015) väitel on õppimise vormid proskoopilised, tulevikku vaatavad, kuna nad on vajalikud indiviidi ja/või grupi ja keskkonna tulevaste suhete kujundamiseks. Seega vaatamata harjumuspärasele seosele mälu, meenutamise ja mineviku vahel ei mängi mineviku mäletamine varem õpitu kasutamisel ainuotsustavat rolli. Tähtis on hetkel käsiloleva tegevuse tõhusus (Tulving 2007, 233–236).

Siiski ei saa tulevikule mõelda ilma isikliku minevikku meenutamata – teisisõnu on ettevaatava (proskoopse) taju eelduseks tagasivaatav (palinskoopne) mälu. Indiviidil võimaldab episoodiline mälu esiteks isiklikult kogetud minevikusündmuste mäletamist ja teiseks oma vaimus ajarändu autoeetilisest teaduse vormis ehk siirdumist ajahetkel B mõtteliselt tagasi möödunud ajahetkesse A. Seega hõlmab **episoodilise meenutamise unikaalsus mõttelist retke läbi subjektiivse aja mitte üksnes olevikust minevikku, vaid ka tulevikku** (Tulving 2007, 164, 231). Varasema individuaalse kogemuse taaskogemine (taaselamus) autoeetilisest teaduse vahendusel võimaldab selle kogemuse edasist projitseerimist tulevikku (*ibid* 228; 5.4. „Kronesteesia”). Niisiis on autoeetiline teadus mitte üksnes ajas orienteerumise, vaid ka ajaloo õppimise kui spetsiifilise kognitiivse protsessi vajalikuks eelduseks.

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Tunnetatud tõdemus, et õppimine kui selline on olemuslikult tulevikku vaatav, avab ajalooõpetuse ees küsimustevälju, mis ulatuvad märksa kaugemale kui tavapärased arutlused aine sisust, metoodikast või õpiväljunditest. Kuidas suhestub selle tõdemusega ajaloo eeldatav minevikku suunatus? Retoorilised hüüdfraasid laadis „kes minevikku ei mäleta, see elab tulevikuta” jäävad teadusvormide ja kognitiivsete funktsioonide tasandil väheütlevaks. Piaget’ uurimistulemused väikelaste kognitiivsete võimete ja ajatunnetuse osas ei ole ajalookasvatuse jaoks päris lõpuni sobivad. Ülesanded objektide suuruse võrdlemisest ja selle põhjal nende vanuse järeldamisest, perekonnasündmuste ajalisest järjestamisest jms ei vasta kaugeltki sellele komplitseeritusele, millega õpilased kohtuvad niipea, kui alustavad oma ajalooõppimist. Ruumi- ja ajamõõtmise toimivate põhjuse-tagajärje seoste sünkroniseeritud mõistmine on ülesanne, mis eeldab kogu inimese vaimse potentsiaali rakendamist. Õpetajatele on hästi teada, milliseid raskusi valmistab õpilastele näiteks Teise maailmasõja käigu hoomamine kõigil rindel, kogu selle keerukas aegruumilises koordinaatsioonis. Või miks osutub õpilaste jaoks keeruliseks mõista ajalooõpetuses tavapärase temaatilis-teljelise jaotuse (poliitilised sündmused – majanduse ja tehnoloogia areng – kultuurielu sündmused) ühtsust ja samaaegsust. Piaget’ sõnul redutseerub nii psühholoogilise kui füüsilise aja probleem liikumiste/tegevuste ja nende kiiruste koordineerimisele (Piaget 2007,

341). Kas on mõistlik oodata õpilastelt – lastelt, teismelistelt, noorukitelt – sellist suutlikkust ajaga ümberkäimisel? Kas selline püüdlus peaks üldse olema kooli ajalooõpetuse eesmärk, nagu seda on harjutud sõnastama? Kas sellistel küsimustel on olemasoleva ajaloodiskursuse raamides tähendust? Võib-olla vajaksid ajalooõpetuse eesmärgid põhimõttelist ümberdefineerimist eri teadvusvormide võtmes?

Neid küsimusi lahtiseks jättes tuleb liikuda edasi veel ühe teadvusvormi juurde.

5.4. Kronesteesia

Inimesel on võime tajuda aega, milles ta eksisteerib, ehkki igapäevaelus peetakse subjektiivset aega liiga enesestmõistetavaks, et selle üle pikemalt järele mõelda. Kuid soovi ja vajaduse korral suudab inimene reflekteerida oma eksistentsi üle ajas (teisisõnu: oma ajaloolisuse üle), mis ulatub käesolevast hetkest tagasi minevikku ja edasi tulevikku. See võime tajuda aega määrab olulises osas seda, kes me oleme ja kuidas elame. Ilma ajatajuta poleks me inimesed selles tähenduses, nagu me seda mõistame (Tulving 2007, 259).

Teadvuse vorm, mis lubab inimesel mõtelda subjektiivsele ajale ja teeb võimalikuks vaimse rännaku selles, on kronesteesia. Selle all mõistab Tulving inimesele ainuomast **autobiograafilist mälu, mille eelduseks on võime tajuda ja teadvustada subjektiivset, enesekohast aega, milles inimene ise eksisteerib** ning mis sisaldab arvukaid ajaga seotud tunnetusfunktsioone, nagu toimunu meenutamine, ootused, eesseeisva tegevuse planeerimine, unistamine, mõtlemine tulevikule, tuleviku etteaimamine jms. Kui noetiline teadvus võimaldab maailma teadvustamist ja autonoeetiline teadvus iseenda teadvustamist ajas, siis kronesteesia funktsiooniks on **subjektiivse aja teadvustamine** (*ibid* 260–261). Kõik need teadvusvormid sisaldavad kognitiivseid ja emotsionaalseid seisundeid, mis iseloomustavad kogemuslikku või fenomenoloogilist teadvustatust. Noetilises teadvusseisundis, mis on evolutsiooniliselt varasem, on inimene teadlik faktist, mille peale ta mõtleb, ning samuti sellest, et ta mõtleb. Noetiline teadvus pakub ka juurdepääsu inimese personaalsele minevikule, kuid teadmise, mitte mäletamise vormis. Evolutsiooniliselt hilisem autonoeetiline teadvus hõlmab noetilist teadvust ja läheb sellest kaugemale. See kujutab endast inimese mälapõhist suhet ümbritseva keskkonnaga ning lubab lisaks minevikus toimunu teadmisele ka taaskogeda varem kogetut. Autonoeetiline teadvus (ehk autonoees) sisaldab inimese meenutusi isiklikust minevikust koos mõtete projitseerimisega tulevikku. Seevastu kronesteesia on mõlemast nimetatud teadvusest veelgi avaram neurokognitiivne võime, mis avaldub indiviidi **teadlikkuses enda ja teiste ajas kestvast olemasolust ning võimaldab subjektiivse aja üle mõtlemist nii mineviku- kui tulevikusuunal** (*ibid* 263–265). Kui autonoeesis on rõhk inimese minal subjektiivse aja perspektiivis, siis kronesteesia puhul nihkub rõhuasetus ajale, kuigi seotuna inimese minaga. Erinevus on väike, kuid põhimõtteline, kuna tegemist ei ole kattuvate mõistetega (st aega ja inimese mina võib käsitleda ka teineteisest lahus).

Kronesteesia on autonoomse ajalise mõõde, autonoomne aga kronesteesia subjektiivne, isikuline mõõde (*ibid* 268–272).

Minnes veelgi kaugemale, pakub Tulving välja hüpoteesi kronesteesiast kui inimkultuuri konstitueerivast jõust. Sedastus põhineb ideel, et ümbritseva keskkonna muutmisel on eeltingimuseks teadvustatud teadmine tulevikust. Algamaks olevikus tegevusi, mille kasu ilmneb käesoleval hetkel mitteeksisteerivas ja füüsiliselt mittehoomatavas tulevikus, peab see tulevik eelnevalt eksisteerima inimese teadvuses. Seda võimaldabki kronesteesia, rikkudes sellega ühtlasi aja lineaarsuse fundamentaalset seadust.

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Tulvingu hüpoteesi järgi mõjutab tulevik inimese kronesteetilise ajataju kaudu seda, mis toimub olevikus. Teisisõnu, tulevase hüve nimel ollakse valmis taluma ebameeldivusi või raskusi olevikus. Ajalookasvatuse seisukohalt kannab see kahekordset tähendust. Esimene neist puudutab omandatavat materjali, ajaloo sisu. Kronesteesia valguses oleks ebaõige ja vaesestav piirduda kronoloogia, põhjuse-tagajärje seoste jm ajalooõppes tavapärase omandamisega. Meie olevik on minevikus elanud inimeste tulevik, millest neil oli teatud kronesteetiline ettekujutus, mis omakorda mõjutas nende toimimist või mittetoimimist oma olevikus (st meie minevikus). Seetõttu soovitab ajalookasvatus senisest märksa enam panustada minevikuinimeste arusaamade, tegutsemismotiivide ja tulevikuplaanide tundmaõppimisele. Teine aspekt puudutab õppeprotsessi ning olevikus minevikku tunnetada püüdvat inimest, keda omakorda ajendab kronesteetiline ettekujutus oma tuleviku tingimustest ja vajadustest. Need kaks kronesteetilist telge – õpitava sisu ja õppeprotsessi tähenduses – kohtuvad õppivas inimõistuses.

Peamine järeldus eelnevast on, et **kellegi teadvuses eksisteeriv tulevik on väärtuspõhine fenomen**. Tulevikuusk ja -visioonid, teadlikud otsused ja valikud, mis langetatakse olevikus, kannavad selle tulevikufenomeni praegusesse ajahetke. Iseenesest ei pretendeeri see sedastus uudsusele, kuna sarnasele järeldusele olnuks hõlpsamgi tulla mõne nüüdisaegse õpikäsituse raames. Siiski siinkohal hinnata asjaolu, et väärtuste oluline roll õppeprotsessis on leidnud täiendavat kinnitamist – sedapuhku psüühilis-funktsionaalsel tasandil ajataju kujundavates tunnetusprotsessides ning spetsiifiliselt ajaloo kui õppeaine vaatepunktist. Väärtuskasvatuse seostele ajalooõpetusega on pühendatud käesoleva töö III osa.

6. AJATAJU JA METAKOGNITSIOON

Kognitiivsete funktsioonide täielikuks mõistmiseks tuleb põgusalt peatuda ka metakognitsioonil. Käesoleva töö jaoks on sellel valdkonnal tähtsust üksnes sel määral, kuivõrd see puudutab ajaloo õppimise spetsiifikat ning valgustab selle seoseid väärtuskasvatusega.

Informatsiooni töötlemise komponentideks on omandamine ehk salvestamine (*encoding*), alalhoidmine ehk säilitamine (*storage*, vastandiks unustamine) ning

taastamine ehk mälust ammutamine (*retrieval*). See, mida inimene õpitust viimaks mäletab, sõltub kõigi kolme komponendi koosmõjust, kuid määravateks osutuvad meeldejätmise (salvestamine) ja meeldetuletamine (taastamine, mälust ammutamine). Nende kahe funktsiooni eristamine (asümmeetria) on üks professor Tulvingu paradigmaatilisi panuseid teadvusuuringutesse. Olemasoleva ja kättesaadava informatsiooni eristamine on sisuliselt sarnane õppimise ja õpitu rakendamise eristamisega (Tulving 2007, 180).

Inimese vaimse tegevuse protsesse, mis kaasnevad uue informatsiooni tajumisega, ei saa otseselt jälgida, veel vähem kontrollida. Küll aga on võimalik vaimse tegevuse eeltingimuste ja selle hilisemate tulemuste fikseerimine. Inimese kalduvus teatud laadi vaimsele tegevusele on suurel määral eeltingimustest (ülesande saamine, julgustuse olemasolu, mitmesugused abistavad küsimused, mõtted, vihjed, instruksioonid, suunamine teatud strateegia kasutamisele jms), mis motiveerivad teda kodeerima mitte töötlemata andmeid või infojada, vaid **otsima tähenduslikke, mõtestatud seoseid meeldejäetavas materjalis**. Katsed näitavad, et (ajalist) äratundmist või meenutamist nõudvate ülesannete puhul sõltuvad tulemused informatsiooni töötlemise sügavusest: mida sügavam see on, seda kauem püsivad vastavad mälujäljed ning seda värvikamad, eristatavamad ja taastatavamad nad on. Süvatasandi töötlus on eriti edukas juhul, kui meeldejätmise põhineb episoodilisel mälu. Enesekohaselt mõtestatud väide, sündmus või situatsioon on märksa kergemini arusaadav kui niisugune, millel puudub inimese jaoks (isiklik) tähendus. Nii mõtestatus (*meaningfulness*) kui ka arusaamine (*comprehension*) on vaimsed protsessid, mis peegeldavad materjali ja sellest teadliku inimese vahelise suhte eri aspekte (Tulving 2007, 74–75). Tähenduse puudumisel võib informatsioon mälu potentsiaalselt olemas olla, kuid meenutamiseks ebapiisava ajendi tõttu jääb see kättesaamatuks. Inimajus leidub terve müriaad kodeeritud kogemuste jälgi, kuid enamik neist ei leia kunagi tagasiteed teadvusesse. Need mälujäljed võivad kanda meenutamispotentsiaali, kuid taastamata kujul ei mängi nad meenutamises mingit rolli (Roediger 2000, 72).

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Argiarusaam koolitunnis toimuvast kaldub tähtsustama uute teadmiste meeldejätmist ning samastama seda, mida suudetakse meenutada, sellega, mida ollakse õppinud ja mäletatakse. Praktilises õppetöös tuleb küllalt sageli ette olukordi, kus omandatud teave on õpilase mälu olemas, kuid selle kättesaamine (meenutamine) on blokeeritud. Näiteks õpilane ei suuda ajalootunnis õpitud mõistet ära tunda kirjandus- või filosoofiatunnis (st uudes kontekstis) või ei ühildu õpetaja antud (meenutamise ajendina mõeldud) küsimus või ülesanne õpilase mälu salvestatud infoga. Seega tuleb juba eelnevas õppeprotsessis (info salvestamisel ja kodeerimisel) pöörata erilist tähelepanu sellele, mis struktuuris või kontekstis õpitavat materjali omandatakse (meelde jäetakse). Võttes arvesse taju ja teadusvormide kohta öeldut (4. „Kognitsiooni alus: taju liigid”; 5. „Ajataju kujundavad teadusvormid”), tuleb seda nõuet laiendada **mitte üksnes õppematerjali sisule, vaid ka emotsionaalsele ja väärtuste kontekstile**. Näiteks ei pruugi õpilane kunstiajaloo tunnis renessansskunstiga tutvudes hoomata,

et see langeb samasse perioodi ajalootunnis õpitud Itaalia sõdade poliitilise ajaloo, kui väärtustastad, millel sama ajastut esitatakse (poliitika/rahvusvahelised suhted *versus* kunst/kultuurielu), jäävad orgaaniliselt ühildamata.

Kokkuvõttes tuleb nentida, et **mõtestatuse ja tähenduslikkuse nõue esitab küsimuse ajalooõppes (vaikimisi) viljeletavatest väärtustest**. Episoodilise tunnetuse alakasutusele ajalootunnis on eespool juba viidatud. Ajaloost mõtlemine ja rääkimine tähendab füüsilise ja psühholoogilise aja mõistetele verbaalse iseloomu andmist, omamoodi tõlkeprotsessi erisuguste tõlgenduskogemuste vahel. Igal juhul seisneb ajaloo verbaliseerimine liikumiste ja järgnevuste koordineerimises. Sündmuste järjekorra mõistmine aga eeldab ajalise ja ruumilise järgnevuse eristamist, mis on oluline nähtuste ajaloolise arengu (muutumise) mõistmiseks.

II OSA KOKKUVÕTE

Käesolevas osas kirjeldatud andmed ja nende analüüs võimaldavad ajalookasvatuse kontseptsiooni esialgse sõnastuse (3. „Ajalookasvatuse mõistest“) täpsustamist ja edasiarendust. Peamine on siinkohal tähelepanek, et lähenedes algselt taju ja teadvuse eri vormidele kui ajalookasvatuse füsioloogilis-funktsionaalsele baasile, hakkab teemasse süvenemisel rõhuasetus järjekindlalt nihkuma mõtestatuse ja tähenduslikkusega seotud problemaatikale, st väärtuskognitsioonile.

Ajataju kujunemise ja eripäradega arvestamine peaks olema ajalooõppes märksa ulatuslikum, kui seni harjutud. Eeskätt kujutab tajuliikide ja teadvusvormide eristamine ja nende funktsioonide üle arutlemine endast suurt ajalookasvatustlikku ressursi. Hoolimata sellest, et suures osas jäävad episoodilise taju võimalused (teadvustatud mõtlemine subjektiivselt ajast, tähelepanu keskendumine isikliku suhestumise kaudu, erisuguste enesekohaste tõeväärtuste üle arutlemine) ajalootunnis kasutamata, peituvad selles ajaloo parema mõistmise juured. Eespool ilmnes, et õppimine on olemuslikult suunatud tulevikku. Paraku kannatab sel juhul kognitsiooni tõhusus, kuna puudu jääb isiklikust suhestumisest ning teadmiste seostatusest ja tähenduslikkusest. Seetõttu on õppimise toimumiseks tarvis ka isikulist episoodilist taju koos võimega tajuda ja teadvustada subjektiivset, enesekohast aega, milles inimene eksisteerib. See on vajalik ajas orienteerumiseks ja muudab minevikus isiklikult kogetu kättesaadavaks mõttelise ja teadvustatud retkena läbi subjektiivse aja. Just teadlikkus enda ja teiste ajas kestvast olemasolust eeldab (ning ühtlasi ka võimaldab) subjektiivse aja üle mõtlemist nii mineviku- kui tulevikusuunal. Viimane aga, eksisteerides väljaspool vahetut kogemust, ainult inimese teadvuses, saab põhineda üksnes teatud kindlatel väärtustel ja nende refleksioonil.

Õppimisprotsessis aset leidev informatsiooni kodeerimine ja salvestamine ning selle hilisem edukas meenutamine on omavahelises sõltuvussuhtes kui vastassuunalised protsessid mõtestatud seoste otsimiseks ja loomiseks meeldejäetava materjali eri

osade vahel. Kuivõrd need protsessid toimuvad eelkõige tähenduste kaudu, siis nõuab erilist tähelepanu õpitava emotsionaalne ja väärtuste kontekst. Vajadus mõtestatuse ja tähenduslikkuse järele toob fookusesse väärtused, mida ajalooõppes (mõnikord teadvustamatult) viljeletakse.

Väidet, et ajalool endal ei ole (ei saa olla) sõnumit, vaid see antakse talle inimeste (ajaloo uurijate või kasutajate) poolt, võib kuulda küllalt sageli. Enamasti ei laskuta lähematesse seletustesse ning sedastus jääb üldsõnaliseks. Kuid pole kahtlust, et seda deklareerides juhindutakse oma tulevikuvisionidest ja -usust, mis lähtuvad kõneleja jaoks olulistest väärtustest. Seega peaks viimaste teadvustamine ja kujundamine olema ajalooõppe keskmes. Tegelikult panustab tavapärane aineõpe peaaesjalikult semantilisele mälule ning püüab õpilase intellektuaalsel kujundamisel suunduda väljastpoolt sissepoole, mis on küll loogiline, kuid viib kaemuslikult ja paratamatult ebaõnnestumiseni. Vaimset ja moraalselt kasvamist formaalõpe üldjuhul ei puuduta; ehkki õpilase isiksus kahtlemata areneb, ei toimu see tänu kooliõpetusele, vaid pigem selle varjus ja sellest sõltumatult, vahel ka selle kiuste. Samal ajal aga viitab eespool osutatud õppimise fundamentaalsele sõltuvusele väärtuskasvatusest, seoste loomisest seestpoolt väljapoole (vt ka Piaget 2007, 305).

Eespool toodud taju-uuringute valguses saab edasi arendada ja täpsustada ajalookasvatuse kontseptsiooni: **ajalookasvatuse taotlusena mõistetakse autoeetilisest teadvuse (mäletamine) ja noeetilisest teadvuse (teadmine) ühendamist ajas orienteerumisel tähenduslikuks ja väärtuspõhiseks tervikuks.**

III OSA. AJALOOKASVATUS KUI VÄÄRTUSKASVATUS

Mistahes inimtegevust (nt haridusreform) analüüsid tuleb pärida väärtuste järele, mis nende tegevuste kaudu nähtavale tulevad või mida nende abil püütakse teostada või toetada. Väärtussituatsioon võib olla üsna keeruline mitmesugustes transiitühiskondades ja -perioodidel, kuid ka stabiilsetes kogukondades leidub mitmeid väärtustendentse, mis võivad kohati olla ka vastuolus. Tavakasutuses mõistetakse väärtusi ja nende süsteeme kui viidet teatud kindlatele käitumisjuhiste; väärtuspõhine toimimine ja otsustused on seotud õige ja vale käitumise standarditega ja enamasti koonduvad ümber selliste kontseptsioonide nagu õiglus, õigus, ausus jms. Sellisel mõistetud väärtused on abstraktsioonid, kuid neis väljendub ühiskonna põhiline hoiak või tendents, mille suhtes needsamad väärtused toimivad ühtaegu ka kriteeriumidena.

Laias laastus kasvavad aksioloogilised, väärtusfilosoofilised arutelud välja Aristoteelse vooruseetikast ja Kanti deontoloogilisest eetikast. Esimesest lähtub iseloomukasvatus ja teisest väärtuskasvatuse ratsionalistlik suund. Nende kahe sümbioosi taotleb holistlik lähenemine väärtuskasvatuses.

Eestis tegeleb väärtusarendusega eelkõige TÜ eetikakeskus, mille süsteemse väärtusalase uurimistö aluseks on riiklik programm "Eesti ühiskonna väärtusarendus: 2009–2013" (http://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/eesti_uhiskonna_vaartusarendus_2009-2013.pdf) koos jätkuprogrammiga aastateks 2015–2010 (http://www.eetika.ee/sites/default/files/eetikakeskus/files/v22rtusprogrammi_j2tku_programm_2015-2020.pdf). Mõlemad keskenduvad laste ja noorte väärtuskasvatusesele ning väärtustele ja eetikale ühiskonnas.

Väärtuste arvukatest määratlustest kannab ajalookasvatuse jaoks huvitavaid võimalusi Shalom H Schwarz (2012) inimlike baasväärtuste teooria. „Mõeldes oma väärtustest, mõtleme sellest, mis on meile elus oluline,“ kirjutab ta ning eristab kuut omadust, mis esinevad paljude vastava ala teoreetikute töödes:

- 1) Väärtused on uskumused, mille mõju on teineteisest eristamatu ja toimib tunnete kaudu. Inimene, kes hindab teatud kindlat väärtust, tunneb end selle olemasolu korral õnnelikuna ning selle puudumisel ohustatuna.
- 2) Väärtused osutavad inimese jaoks ihaldusväärsetele sihtidele ja motiveerivad nende saavutamise nimel tegutsema.
- 3) Kui normid ja hoiakud on tavaliselt seotud kindla tegevuse, situatsiooni või objektiga, siis üks ja sama väärtus võib olla relevantne erisugustes kontekstides (nt nii töö- kui ka eraelulistes suhetes).
- 4) Väärtused toimivad standardite ja kriteeriumidena tegevuste, poliitikate, inimeste ja sündmuste selekteerimisel ja hindamisel. Millegi taotlemine või

vältimine, õigustamine või hukkamõist sõltub eeldatavatest tagajärgedest oluliseks peetud väärtustele. Igapäevaelus jääb väärtuste mõju tavaliselt teadvustamata. See tõuseb esile juhtudel, kui mingi tegevus või otsustus satub konflikti inimese poolt hinnatud väärtustega.

- 5) Inimese individuaalsus väljendub korrastatud prioriteetide süsteemis, milles väärtused järjestatakse hierarhiliselt vastavalt nende tähtsusele inimese jaoks.
- 6) Iga suhtumis- või käitumisakt peegeldab erisuguse tähtsusega ja konkureerivate väärtuste vahelist kompromissi. Väärtused mõjutavad inimese tegevust juhul, kui need on olulised mingis kontekstis ning inimese jaoks üldse (Schwarz 2012, 3–4).

Käesoleva töö jaoks väärrib esile toomist ka Louis P. Pojmani pakutud määratlus: „Termin *väärtus* (ladina sõnast *valere*, mis tähendab „väärt olema“) on äärmiselt paindlik. Mõnikord kasutatakse seda kitsalt kui sünonüümi sõnadele *hea* või *väärtuslik*, ja mõnikord kasutatakse seda laiemalt kogu hinnanguliste terminite skaala kohta, alates ülimest hüvest kuni neutraalseni ja sealt edasi suurima halvani, hõlmates seega positiivsed, neutraalsed ja negatiivsed „väärtused“. Kitsama tähenduse puhul on väärtuse vastandiks halb või antiväärtus; laiema tähenduse puhul aga on vastandiks fakt, millega viidatakse sellele, et väärtusi ei tunta ära mitte samal moel nagu empiirilisi fakte.“ (Pojman 2005, 11–12).

Lisaks eespool toodule kätkevad väärtuskasvatuse defineerimisel avaraid mõistmisvõimalusi mõned TÜ eetikakeskuse kodulehe materjalide seas leitavad definitsioonid. "Moraaliskasvatuseks (teisiti nimetatud ka kõlblus- või väärtuskasvatuseks) võib pidada kõike, mida tehakse selleks, et aidata noorel inimesel saada moraalselt küpseks täiskasvanuks" (<http://www.eetika.ee/et/135032>). „Väärtuskasvatus on isiksuse arengu toetamine, mille kaudu aidatakse lastel/õpilastel saavutada emotsionaalne, sotsiaalne ja kõlbeline küpsus. Eesmärgiks on soodustada selliste väärtuste kujunemist, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoitimise aluseks. Kasutatakse mitmesuguseid väärtuskasvatuse meetodeid, mis aitavad inimestel väärtusi märgata, mõista, hinnata ja tagasisidestamise, eeskuju ning sanktsioonide kaudu teatud väärtushoiakuid omandada ja nende järgi elada.“ (Harro-Loit 2011, 76).

Käesolevas töös on lähtunud eelkõige Schwartzi inimlike baasväärtuste teooriast, mida kombineeritakse väärtuskasvatuse holistliku suunaga, pidades ühtviisi oluliseks nii reflektiivse arutlusvõime arendamist kui ka iseloomuomaduste kujundamist. Lisaks rõhutatakse, et pedagoogilistel teemadel kõneldes pole kohane vastandada teadmiste õpetamist väärtuskasvatusele. Just õpetamine on vahend, mille kaudu kasvatust teostatakse. Kasvatus ja väärtushoiakud on teadmiste õpetamisega orgaaniliselt ühendatud, teineteisega vastavuses ja toetavad teineteist.

7. AJALOO SEOS VÄÄRTUSTEGA

Ajalooseikade, nagu ka mistahes muude faktide tunnetamine toimub mingi väärtussüsteemi raames. Sellise süsteemi kujundamine on vajalik ja paratamatu, võrreldav mõistete defineerimise vajalikkusega, mis on tekstist arusaamise eelduseks (Karjahärm 2004, 123–124). Uuri ja (ajaloolase, kasvatusteadlase, arengupsühholoogi) väärtussüsteem on individuaalne, kuid kujunenud ühiskonnas valitsevate väärtuste toel ja nende poolt mõjutatud.

Ajaloo seos väärtustega tuleneb eelkõige aja pidevusest, oleviku üha uuest väljakasvamisest mineviku pinnasest. Täna sees päevas toimuv – olukorrad, probleemid, hüved, raskused – pole tekkinud hetkeliselt, vaid eelneva ajaloolise arengu tulemusel. Akadeemik Jaan Undusk ütleb: „Kui teha nägu, et ajal ei olegi pidevust, et kõik möödunu on lõplikult ja tagasipöördumatult möödas, ilma mingite siireteta tulevikku, siis ei ole moraal üldse võimalik“ (Undusk 2000, 115). Selles definitsioonis on ajalugu „minevikuseikade järjestamine oleviku moraalseks kokkuvõtteks“ ehk „moraaliprintsiibil“ (*ibid*). Elulise näite lähiminevikust pakuvad 2007. aasta pronksõduri teisaldamisega kaasnenud sündmused. Nende mentaalsete tagamaade analüüs näitab, et olemuselt tummi ajaloomälestisi elustavad inimesed, kes nendega samastuvad ja neile tähendusi (väärtusi) omistavad (Tamm, Petersoo 2008, 3–4). Sündmuste kaugema põhjusena võib näha väärtushinnangute tasakaalustamatust, mis otseselt johtub selle teema napist või puuduvast refleksioonist.

Ajaloolase tööks on oma ainese tõlgendamine, lugude esitamine, eri vaatenurkadele, elamis- ja mõtestamisviisidele osutamine. See nõuab kujutlusvõimele toetuvat empaatiat ning tõlgendaja teadlikku refleksiooni oma hoiakute ja väärtushinnangute suhtes. Lõppeks on ajaloo esitamine vastutust nõudev avalik tegevus, mis hõlmab nii akadeemilist ajalookirjutust kogu selle mitmekesisuses, kuid olulise ja mahuka osana ka koolide ajalooõpetust ning laiemas mõttes üldse ajaloo populariseerivat esitamist, kuni vastava meelelahutuseni välja.

Just ajaloo avalikkusele suunatud ja hariduslik aspekt püstitab tunnetuslikke ja väärtusalaseid küsimusi, mis sunnivad mõtlema avaramalt üle teadusdistsipliini ja õppeaine piiride. Kasvatusteaduse areng näitab, kuidas nüüdisaegse hariduse sisu ja tulemuste seisukohalt muutub aina tähtsamaks õpetajate erialase uudishimu laad ja viis, kuidas nad oma kujutlusvõimet kasutavad. Küsimus pole mitte niivõrd selles, mida ajalootunnis esitada, kui võrd selles, kuidas esitada. Lõpptulemuse sünteesis ei mängi niivõrd rolli valitud teemavaldkond kui vaatenurk ja meetodid, mille kaudu seda käsitletakse. Samuti sihtrühma ootused ja omadused (eri vanuses ja eri rolle täitvad õpilased) ning ühiskonna väärtushinnangud ja ideoloogilised valikud sellest, mida me püüame õpilastele mingi teema kohta öelda (Piir, Tilk 2011e).

8. OOTUSED AJALOOÕPPELE. KRIITILINE ÜLEVAADE

Arusaam ajaloo kui õppeaine otstarbest ja eesmärkidest sõltub paljude muude tegurite kõrval ka teatud huvigruppide positsioonist. Laias laastus võib need jaotada kolmeks peaaegu klišeeliseks vaateks ajaloo õpetamise ja õppimise vajalikkusest. Konkreetne aegruum tingib nende raames arvukalt väiksemaid eristusi, kuid üldjoontes võib seda kolmikjaotust ette kujutada poliitikute, avalikkuse ja ajaloolaste poolt koostatud nn ainekavadena. Mõistagi ei saa siinkohal võtta ainekava mõistet otseses tähenduses, kus on tegemist seadusakti tasandi dokumentidega, mille eri osad (aine õpetamise eesmärk, aine kirjeldus, maht, pädevused, lõiming, läbivad teemad, lisaks õppetegevus, hindamine, õpikeskkond jms) hõlmavad kogu õppeprotsessi. Siinses töös kasutatakse järgnevate alapeatükkide kontekstis ainekava mõistet üksnes metafoorina, eesmärgiga peegeldada teatud kindlat (poliitilist, (rahvus)kultuurilist, akadeemilist) huvi ning sellest kantud, spetsiifilise vaimsure ja ideoloogiaga diskursust. Järgnevalt ülevaade nende olemusest, kontekstist ning potentsiaalsetest küsitavustest.

8.1. Poliitikute ainekava: võim, riiklus, kodakondsus

Poliitiline vaade ajaloo õpetamise vajalikkusele, eesmärkidele ja vahenditele on mitmes mõttes problemaatiline, täis küsitavusi ja vastuolusid. Üldiselt mõõnab eri riikide poliitiline diskursus erakondlikust kuuluvusest sõltumata ajaloo õpetamise vajalikkust koolides (Osler 2009); laiemalt üldse hariduse tähtsust (Ruus, Loogma 2015, 20). Vastupidiseid näiteid on avalikus poliitilises kommunikatsioonis praktiliselt võimatu leida. Foucault' väitel pole niisugune huvi ajendatud mitte niivõrd huvist minevikku tundma õppida kui soovist kontrollida mineviku kohta käivat teadmist ning selle kaudu legitimeerida kehtivaid sotsiaalseid ja võimusuhteid ja -struktuure (Foucault 1972, 40). Foucault on näidanud, kuidas ajaloolise narratiivi vorm omandab poliitilise mõju ning rakendub võimutahte ja domineerimise huvide teenistusse; ajaloo esitamine on samaaegselt poliitiline legitimeerimisakt (Foucault 1977, 27–28). Valitsevas ajaloonarratiivis rõhutatakse episoodide, mis keskenduvad parajasti võimul olevale grupile, samal ajal kui gruppi potentsiaalselt kahjustavad sündmused jäetakse tagaplaanile või vaikitakse maha (Barkan 2000; Craig, Ross 2009: 224–229).

Foucault'likust vaatepunktist nähtuna kaldub Eesti poliitiline diskursus mõistma ajalooõpetust kui (rahvus-)riikliku narratiivi positiivse esiletõstmise vahendit. Näiteks viitab Jüri Kivimäe oma Eesti ajalookirjutuse analüüsis korduvalt professionaalse ajalookirjutuse rollile olla rahvuslike huvide ja eestlaste rahvusteadvuse esindaja (Kivimäe 1999, 205–212). Kriitikute sõnul võib see kaldumus avalduda näiteks ajaloomälu konfliktsete episoodide vältimises (Tamm 2004), sisutiheda, tõlgendusi ja arutelusid tõrjuva narratiivi eelistamises (Kello 2010, 32), ajalooõppimise mõistmises lineaarse liikumisena teatud aktsepteeritud tulemuse (omariikluse) suunas (Jansen 1997, 39; Medijainen 2008, 137), mis on omakorda seotud arusaamaga kodanikulojaalsusest. Sarnast kriitikat on väljendanud ka Eestis tegutsevad vene päritolu ajaloolased ja ajalooõpetajad. Küllalt huvipakkuv

on tähelepanek, et Eesti rahvusriigi ajalugu vaadeldakse kahest loogiliselt kokkusobimatust, kuid metanarratiivis sulandunud eelpositsioonilt – ühest küljest Eesti omariikluse realiseerumine kui „ime”, teisalt kogu metanarratiivi ülesehitus selliselt, et ajaloo kulg suundub ettemääratud protsessina selle „ime” poole (Nikiforov 2011, 61).

Iseenesest on eespool kirjeldatud lähenemine mõistetav, kuna iseseisvuse taastamisele järgnenud aastatel pidi ka ajalugu aitama kaasa omariikluse taasrajamisele ning virgutama rahvuslikku vaimu (Pettai 2015, 10). Näib, et see tendents pole hääbunud. Pooldavates avaldustes näidatakse rõhutavat esmajärjekorras ajaloo õpetamise traditsioonilist aspekti ning õpetamisviiside ja metoodikate valikus eelistatakse pigem traditsioonilisi, mitte kompetentsipõhiseid lähenemisi. Ilmneb, et reflekteerimata poliitiline teadvus näeb ajalugu esmajärjekorras kui traditsiooniliste väärtuste edasikandjat, mitte kui uurimuspõhist õppeainet (Haydn 2011, 33). Ühtlasi ilmneb siin vastuolu deklareeritava riikliku hariduspoliitikaga, mille kohaselt kool peaks olema oma õppekava puudutavates otsustes vaba, sõltumatu riiklike institutsioonide liigsest sekkumisest.

Identiteedi küsimus, millega on ajalugu samuti tihedalt seotud, peegeldab ühiskonna eri gruppide huvisid ja arusaamu. Eri ajaloo perspektiivide vastuolud ei pruugi täielikult kaduda ka heatahtelise lähenemise korral. Poliitilises plaanis võib see kaasa tuua teravate eraldusjoonte tõmbamist („minu“ ja „sinu“ ajaloo kultiveerimine), mis teatud olukordades võib tähendada ajaloos varem allasurutud gruppide veelkordset alandamist. Kuid ka vastupidi: deklareerides küll austust kõigi rahvuslike, religioossete ja etniliste identiteetide suhtes, võib kergesti kalduda võltsuhkusesse tegelike või kujutletavate saavutuste üle, mis mõnede teiste gruppide jaoks vaikumisi taaselustab minevikus kogetud alandust, ebaõnnestumist ja solvumist, reaktsioonina võib-olla ka revanšisoovi (Lee, Shemilt 2007, 17). Lisaks seostub selliste teemadega nagu holokaust, orjakaubandus, territooriumide hõivamine, okupatsioonid jms paratamatult ka omaaegne ühiskondlik-poliitiline heakskiit ja nende teguviiside aktsepteerimine, mis seab õpetaja väärtuskasvatustlikus mõttes keerulisse olukorda. Soovitus, et niisugustel juhtudel „ajalooõpetaja peaks suhestuma ja dialoogi astuma õpilase poolt tehtud ratsionaalsete järeldustega, kuid mitte tema poolt võetud seisukohtadega“ (Lee, Shemilt 2007, 19) kõlab küll poliitiliselt korrektselt, kuid ei vasta tegelikult ühelegi väärtusalasele küsimusele.

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Riikliku identiteedi ja/või poliitilise võimu legitimeerimisele suunatud kontseptsioon tekitab ajalooõpetuses mitmeid keerukaid küsimusi. Kõigepealt jääb selgusetuks, kuidas peaks eeliskorras poliitilist võimu ja riiklust legitimeeriv ajalooõpetus toimima tänapäevases ühiskonnas, kus on vaba juurdepääs alternatiivsetele narratiividele. On ilmne, et poliitiline, rahvusriiklik või konstitutsiooniline ajalugu ei ole ainus ega ilmselt ka mitte peamine väljakutse, millega tänapäeva noored kohtuvad. Paljud nähtused ja probleemid, millega õpilased silmitsi seisavad, mis neile huvi pakuvad ja millega nende elud suhestuvad, ei ole oma olemuselt rahvuslikud – nagu näiteks keskkond, töö, vaesus,

globaliseerumine, bioloogiline ja sotsiaalne sugu, kuritegevus, meedia, popkultuur jne jne. Teiseks, Foster jt (2008) on näidanud, et vastavate ajaloonarratiivide tundmine avaldab rahvusliku identiteedi arengule vaid vähest mõju. Õpilased ei leia, et ajalugu (väljaspool isiklikku või perekonnalugu) oleks peamine nende identiteeti mõjutav tegur. Kuid sellest ei saa järeldada vajadust kindlalt fikseeritud rahvusliku narratiivi järele, mis neid n-ö „koondaks“. Pigem näitab see, et õpilased vajavad niisugust ajalooharidust, mis pakuks neile „rikkalikku ja asjatundlikku vaadet mineviku paratamatust mõjust nende endi ja teiste eludele nii olevikus kui tulevikus“ (Foster jt 2008, 13). See tähendab mõõnmist, et minevik on niihästi komplitseeritud kui ka erisuguste tõlgenduste objektiks. Valmisvastustest hoidumine ja paindlikkus on vajalikud eeldused, mida kitsalt põhimõistetele orienteeritud ainekava ei suuda pakkuda (vt ka Haydn 2011, 35). Ei tohiks unustada, et ajalugu on eelkõige siiski teadus inimühiskonna, mitte kitsalt (rahvus)riigi minevikust.

Võimu käsitlemine ajalootunnis sisaldab eneses kaht üheaegset aspekti: võimujaotus mineviku ühiskondades ja võimujaotus tänapäevases ühiskonnas. Esimese suhtes saab õpilane luua ettekujutuse või tähenduse alles siis, kui tal on võrdluspunktiks mingisugune arusaam tänapäevase võimu struktuurist ja toimimisest (Husbands 1996, 34). Selle ülesande täitmine on paljudes maades usaldatud ühiskonna- ja/või kodanikuõpetusele. Teatud mõttes näib see viitavat, nagu oleksid ajalooost endast lähtuvad argumendid selle kui õppeaine kasuks nõrgad või ebaadekvaatsed ja neid peab tugevdama kodanikuõpetuse elementide lisamisega. Oma olemuselt on kodanikuharidus katse kasutada ajalugu tänapäeva probleemide (inimõigused, kodanikuühiskonna areng, poliitilised ja rahvuslikud identiteedid, poliitilised režiimid jms) lahendamiseks. Iseenesest loogiline püüe, kuid valitseb oht, et nende kahe aine segamine võib viia ajaloo allasurumise või selle väärkasutuseni. Ajaloo ja kodanikuhariduse eristamine ja kummalegi omaenda spetsiifilise rolli jätmine võimaldab mõlemal jääda iseendaks ja mitmekesistada meie mineviku- ja olevikupilti kummalgi omal viisil (Bracey jt 2011, 177). Otstarbekas on mõnda, et ajalugu ja kodanikuks olemine *resp.* kodakondsus küll täiendavad teineteist, kuid ajalooõpetusel leidub mitmeid niisuguseid tunnuseid, mis seda kodanikuks olemisest eristavad (12.1. „Ajalugu ja ühiskonnaõpetus“).

Alateema lõpetuseks on huvitav täheldada sedagi, et samal ajal, kui ühiskondlikud ootused ajaloole on tihedalt seotud poliitilise järjepidevusega, levib nii poliitilisel tasandil kui ka ajakirjanduse vahendusel avalikus debatis humanitaarteaduste pisendamine ja nende tähtsuse alahindamine.

8.2. Ühiskonna ainekava: rahvus, kultuur, traditsioon

Avalikus arvamuses eksisteerib kujutlus ajaloost kui esivanemate pärandist, traditsioonide kandjast ja kultuurilise identiteedi määratlejast. Nähtus sarnaneb paljuski eespool kirjeldatud poliitilise või riikliku legitimeerimispuüdega, jagades sellega samu eeltingimusi ja lähtekohti, kuid peamiseks erinevuseks on ühiskondlike ja poliitiliste ootuste omavahelised suhted. Rahvusriigi põhirahvuse

jaoks võivad need kattuda ja teineteist vastastikku täiendada, vähemusrahvuse jaoks olla erisuunalised ja eri rõhuasetustega, kuid poliitilise võõrvõimu all elavas ühiskonnas ka vastanduda.

Võrdlevad kultuuriuuringud on näidanud, kuivõrd olulist rolli mängib aeg kõikide kultuuride sotsiaalses korralduses, pakkudes stabiilsust ja struktuuri nii üksikisikute kui kogukonna elufaasidele. Aja jaotamine teatud korrapärastatud lõikudeks ja perioodideks räägib paljugi inimeste elu- ja mõttelaadi kohta, pakkudes võtme ühiskonna kultuurilise aluse mõistmiseks. Samuti võib ajakäsitluse teisenemine osutada ühiskonnas toimuvatele muutustele (Frykman, Löfgren 2015, 25). 19.–20. sajandil kujunenud keskklassile omases n-ö kodanlikus kultuuris rakendati aeg tuleviku teenistusesse, sellesse kätketi arengu idee koos sooviga saavutada kontroll tuleviku üle. Ilmusid uued arusaamad: tulevik on inimese enda kätes; aega napib; ajaga tuleb osata ümber käia (*ibid*, 42). Niisuguse ajamõistmise üheks tulemuseks oli kodanlik arusaam haridusest kui seriaalse iseloomuga protsessist, milles lineaarselt järjestatud tegevused järgivad inimese „loomulikku“ arengut lineaarses ajas fikseeritud eesmärgi suunas (Foucault 2014, 231 jj).

Sellest tulenevalt pole ajaloo õpetamine koolis ega selle kultiveerimine meedias sotsiaalselt erapooletu, pigem vastupidi. Nii paistab koolitunnis ja meedias viljeldav ajaloodiskursus silma kalduvusega kinnistada domineerivat ajaloonarratiivi – ühiskonnas parajasti aktuaalseid eelistusi, eesmäärke ja uskumusi. Peamiselt sellest tulenebki, et peaaegu kõikjal maailmas omandavad noored inimesed ajaloost just niisuguse versiooni, mis õigustab, romantiseerib ja tõstab esile nende oma sotsiaalse, etnilise või religioosse grupi ajalugu (Loewen 1995). Sama nähtuse üheks väljenduseks on tragöödiate ja kannatuste mälestamine identiteeditoome osana. Ehkki esmapilgul vastuoluline, võib sellele leida ratsionaalseid seletusi, nagu grupisisese solidaarsuse tugevdamine, grupi liikmete ühendamine, ent samal ajal ka grupi eraldamine teistest. Mõnikord võib gruppide vahel kohata narratiivset võistlust selle üle, kelle kannatused on olnud suuremad (Irwin-Zarecka 1994; Craig, Ross 2009, 230).

Narratiivist kui aja korrastajast on põhjanevalt kirjutanud prantsuse filosoof Paul Ricoeur. Tema käsitluses mängib narratiiv korrastaja ja turvaja rolli, mida inimene vajab oma ajalise eksistentsi segasuse ja struktureerimatusega toimetulekuks (Ricoeur 1984). Tänu narratiivi sellisele funktsioonile on võimalik omistada tõeväärtust millelegi, mis asub väljaspool inimese meelelist tajuruumi. Iseäranis kehtib see ajalooliste narratiivide puhul, mille objektid asuvad minevikus. Vaikimisi eeldatud tõeväärtus võimaldab luua erisuguseid tõdesid, konstrueerida mitmesuguseid tegelikkusi. Need kolm olulist mõistet – aeg, lugu (narratiiv) ja tõde (kui konstruktsioon) – moodustavad inimteadvuses lahutamatu terviku (Abbott 2000, 252–253). „Aeg väljendub looliselt, lugu ajaliselt, mõlemad üheskoos aga loovad tähendusi, mida tavatsetakse esitada ja tarbida tõdede nime all.” (Annus 2002, 23).

Just tähendusloome teeb ühiskondlikust narratiivist iseseisva tähendusliku terviku ja seeläbi kultuurifenomeni, inimliku maailmakogemuse vormistamise viisi (*ibid* 35).

Ricoeur rõhutab, et narratiiv on tähenduslik vaid sedavõrd, kui võrd ta toob esile inimkogemuse ajalise iseloomu, mida tajutakse mingi ruumilise muutusena (Ricoeur 1984, 145). Mistahes tegevus leiab aset kultuuri sümbolises raamistikus (konventsioonid, uskumused, institutsioonid jms), mis pakub interpreteerimiseks vajalikud reeglid ja normid (*ibid* 119–120). Annuse sõnul on narratiivid kollektiivsed moodustised (ka siis, kui autoriks on kindel ajalooline isik), mis kannavad endas ühiskondlikku olemist ja on olulisel määral loetavad just ühiskonna suhtes (Annus 2002, 52). Ei tohi aga unustada, et mistahes narratiiv on seotud „seaduse, legaalsuse, seaduslikkuse, seaduspärasuse, või üldisemalt, mõjuvõimuga” (White 1980, 17).

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Narratiivi olulisust ajaloo õpetamisel on raske üle hinnata. Usutavasti toimub lapse (õpilase) sisenemine maailma just narratiivsete strateegiatega abil. Bruneri sõnul on inimvaimul narratiivse organiseerimise suhtes teatav „loomulik eelsoodumus”, teiselt poolt toetab seda ka kultuur, pakkudes üha uusi jutustamisvõimalusi (Bruner 1990, 80). Tõepoolest on mõned uuringud näidanud, et isegi juhtudel, kus ühiskonna ettekirjutused ei pruugi ühtida indiviidide subjektiivsete taotlustega, kalduvad inimesed teatud olukordi kujutlema narratiividest (kirjandusest, filmidest vm) ammutatud mudelite järgi. Iseäranis kehtib see sfäärides, milles isiklik kogemus puudub (Annus 2002, 60) – ajaloolises kontekstis näiteks ratsaväelahing, pärgamendile kirjutamine, õukonnatseremoonia jms.

Ilmsete hüvede kõrval kannavad narratiivid, iseäranis üldtunnustatud, n-ö *mainstream*-narratiivid endas ka teatud potentsiaalseid ohtusid. Eelkõige võivad need kallutada minevikku nägema pealiskaudselt, nostalgiliselt ja konformistlikult. Tosh (2008) on üks vähesi, kes on näidanud, kuidas kõikvõimalikud ajalootemalised meelelahutused ja atraktsioonid kujundavad omalaadset ajaturismi. Probleem seisneb siin selles, et niisugused tegevused lähtuvad igapäevaelu epistemoloogiast ja apelleerivad sellele, mistõttu nad ei kanna endas tõelist ajaloolist perspektiivi. Pigem vähendab nende atraktsioonide populaarsus seda ruumi avalikus teadvuses, mis muidu võiks olla vastuvõtlik sügavamale arutelule ja analüüsile. „Paradoksaalsel kombel seisame silmitsi ühiskonnaga, mis on sukeldunud oma minevikku, jäädes seejuures puudutamata oma ajaloost.” (Tosh 2008, 6–7).

Suurte ühiskondlike murrangute, vapustuste või pööretega kaasnevate sotsiaalsete järelduste uurimine on näidanud, et üksnes mitmekesisusele ja ühiskondlikule üksmeelele fokuseerumine jääb liiga kitsaks, varustamaks meid eeldustega ajaloo mõistmiseks (Bracey jt 2011, 177). Teiseks, ka peamiselt mineviku ebaõiglusele ja vägivaldsetele sündmustele keskendumine ei suuda edendada ei sotsiaalset sidusust ega nüansseeritud minevikumõistmist. Juba eelhoiak, kas näiteks holokausti või orjakaubanduse käsitlemine on jäik ja kriitiline või kantud sotsiaalsete sõnumite mitmekesisuse esiletoomisest laiemas ajaloolises kontekstis, on sügavalt väärtuspõhine. Seetõttu on hädavajalik näha ajalugu pigem igahüti kaasavana, selle asemel, et eraldada see „minu“ ja „sinu“ ajalugudeks.

8.3. Ajaloolaste ainekava: vaatepunktid ja tõlgendamine

Ajaloo teadus näeb ajalool kui kooli õppeainel üpris mitmekesisid väljundeid, mis loomulikult viisil peegeldavad ja kordavad ajaloo teaduses toimuvaid diskussioone. Õppekavas sätestatud õppe- ja kasvatuseesmärgid näevad ette terve rea professionaalse ajaloolase arsenalil kuuluvate töövõtete, hoiakute ja suhtumiste omandamist. Põhikooliõpilane *kasutab põhimõisteid kontekstis; eristab fakti tõlgendusest; sõnastab probleeme; leiab, üldistab, tõlgendab, kasutab ja hindab kriitiliselt teavet ja allikate usaldusväärsust; mõistab ühiskonna mitmekesisust; kasutab erinevaid tekstiliike ja teabeallikaid* jms. Gümnaasiumiõpilase puhul lisandub *mõistab põhjuse-tagajärje, sarnasuse-erinevuse ja järjepidevuse olemust, erineva tõlgendamise põhjusi; arvestab ajastu konteksti* jms (PKRÕK 2011 Lisa 5; GRÕK 2011 Lisa 5). Ühel või teisel viisil seonduvad nimetatud õppe-eesmärgid ajaloolase tööd konstitueerivate uurimisperspektiivide ja ajaloo faktide tõlgendamise problemaatikaga, millest kahtlemata sõltub tervikliku ajaloo teadmise kvaliteet.

Viimaste kümnendite ajaloo uurimus arvestab nii akadeemilisel kui ka didaktilisel tasandil üha enam multiperspektiivsuse printsiipi. Eesti ajalooõpetajate ja meetodikute teadvusesse jõudis mõiste eelmise kümnendi keskpaigas, suuresti tänu Robert Stradlingi krestomaatilise käsiraamatu „Multiperspektiivsus ajaloo õpetamisel. Teejuht õpetajale“ (Stradling 2005) ilmumisele eesti keeles. Mõtteviisi muutuse tingis Põhjamaadest alguse saanud rahulolematuse varasema traditsioonilise perspektiiviga ajalooõpetuses, mis vähemusi välistades tegeles peaaugult poliitilise ja rahvusliku ajaloo ning keskendus pelgalt sündmuste ja isikute kohta käivate valmisteadmiste edastamisele – probleemid, mis pole võõrad ka Eesti ajalooõpetusele. Potentsiaalselt kätkeb multiperspektiivsus endas arvestatavat võimalust arutleda ajalooõpetuse lähte kohtade ja eesmärkide üle, et neid senisest viljakamalt ümber mõtestada, vajadusel koguni ideoloogilisi muutusi ette võttes.

Ajaloo teaduse ja -didaktika loomulike arutelukohtade kõrval leidub ka vaikumisi viljeletavaid tendentse, mille üle diskussioon praktiliselt puudub. Üks niisuguseid on kalduvus keskenduda ajalooliste teemade avamisel eelkõige institutsionaliseeritud ja organiseeritud käsitlustele, suurte ühiskondlike formatsioonide, protsesside ja institutsioonide ajaloo, jättes individuaalse perspektiivi suhteliselt kõrvale. Iseäranis näib see kehtivat ajaloo üldhariva ja populariseeriva esitamise puhul, näiteks lehitsedes eri kooliastmete ajalooõpikuid. Isiklik moment on küll esindatud, kuid enamasti vaid õpikupeatükkide lõpus antud lisalugemispaalades, mis avavad mõne ajastu suurkuju noorpõlve, eraelu vms.

Kahtlemata on sellisel lähenemisel omad plussid. Mälu kui subjektiivse, eksliku ja erapooliku vastandamine ajaloo (kirjutuse)le kui objektiivsele, universaalsele ja erapooletule oli tavaline kuni nn uue historiograafia tekkimiseni 20. sajandi teisel poolel. (Hutton 1999). Võrreldes inimäluga, mis sisaldab katkestusi ja vastuolusid, on ajalookirjutus paljudele spetsialiseerumistele vaatamata universaalsem, ulatuslikum ja erapooletum, n-õ grupiväline (Kõresaar 2005, 15). Lisaks asetub ka individuaalne kogemus sotsiaalsesse raamidesse (sotsiaalne kiht,

sugupool, tegevusala, vanus jms), mis struktureerivad ja kujundavad indiviidi kogemust ja biograafiat (*ibid* 12).

Uus historiograafia (*new historiography*) seevastu pöördus traditsiooniliselt lookeskselt ajalookirjutuselt probleemikesksele ajalookirjutusele, mis toetub interdistsiplinaarsele metodoloogiale. Senisest olulisemaks sai ajaloolase enda subjekti- ja valdkonnateadvus, mida laiendati ka oma uurimisainesele (Hutton 1999; Kõresaar 2005, 16). Fookusesse kerkisid uued lähenemised nagu *Alltaggeschichte* (igapäevaajalugu) ja *Microstoria* (mikroajalugu). Mitmed eluloouurijad on näidanud, kuidas indiviidide- ja põlvkondadevaheline, n-ö elaval kogemusel põhinev mälu suhestub institutsionaliseeritud ja organiseeritud tõlgendustega (moodsa rahvusriigi loodud narratiivid, teaduslikud käsitlused, religioonid, sotsiaalsed müüdid jms) (Marcus 1993, 311; Kõresaar 2005, 11). Ühiskonna kultuurilisi ressursse kasutatakse, et anda oma kogemusele tähendus ja suhestada need üldisemate sotsiaalsete väärtuste süsteemiga. Teisest küljest aga tulevad kollektiivsed representatsioonid kõige paremini esile just personaalsete representatsioonide kaudu (Marcus 1993, 316).

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Multiperspektiivsuse osas tuleb kahelda, kas selle kasulikkude potentsiaali on suudetud igapäevases õpetamispraktikas täiel määral rakendada. Kardetavasti peab mõnna, et multiperspektiivsus on ära tuntud ja kasutusse võetud meetodina kui värske õpetamisvõte, uudne instrument, mitte kui metodoloogiline, sügavat väärtuskasvatust mõtteviisi kandev, teadvustav ja reflekteeriv printsiip, nagu see oma algselt tähenduselt peaks olema. Selliselt mõistetud multiperspektiivsuse sisuline abitus ilmneb kahest aspektist. Esiteks traditsioonilise ajalooesituse raamides kultiveerib multiperspektiivsus jätkuvalt rahvuslikku ohvrikompleksi, kus poliitilise ja intellektuaalse diskursuse põhisisuks on peamiselt ajaloo haavad, välisrännakud, okupatsioonid ja suveräänsuse nappus (vastav kriitika nt Sachsenmaier 2009). Teiseks ei taotle metoodiliselt mõistetud multiperspektiivsus midagi enam kui võimalikult paljude subjektiivsustega arvestamist, seda aga pole võimalik lõputult teha. Näiteks Eesti-keskset ajalookäsitlust vastustava eestivene kriitika silmis näib selle käsitluse väidetav subjektiivsus seisnevat peamiselt selles, et mitte-eestlaste subjektiivsus on välja jäetud (Kalaskauskas 2011; Nikiforov 2011; Šegedin 2011). Õieti ei taotleta sel viisil enam kui eri subjektiivsuste mehaanilist liitmist, mis üksnes paisutaks ajaloo õppematerjali mahtu ega annaks uut sisulist kvaliteeti. Niisiis tuleb nentida, et õppeaine sisukategooriates multiperspektiivsus seni veel vajalikul määral ei peegeldu. Traditsioonilise õpetamisparadigma ning meetoditele ja metoodikatele keskendunud mõtteviisi raamides rakendatuna on raske oodata sellelt kvalitatiivselt uut lähenemist.

„Suure” ja „väikese” ajaloo omavaheline balanss ajaloodiskursuses ja vastavates õppematerjalides puudutab igapäevast ajalooõpetust väga otseselt. Õpetaja tööd kergendaks juba seegi, kui igal üksikjuhul (kooliõpik, aimateos, õppetstarbeline dokumentaalfilm, näituse väljapanek jms) reflekteeritaks sissejuhatavalt need konkreetsed väärtused, millest lähtudes selles teoses ajalugu esitatakse. Seda on

tehtud näiteks 9. klassi lähiajaloo õpiku „Valgus ja varjud. 20. sajand ajaloos” (Bahovski, Piir 2016) tutvustuses väljaandja kodulehel (<http://www.koolibri.ee/book.php?mcid=1&nid=4513>). Ajalooalaste tööde lähteväärtuste esiletoomine on seda olulisem, et pluralistlikus ja eklektilises maailmas ei piisa eeldatavast kuulumisest teatud traditsiooni. Esiteks on see kuuluvus hajuv, sest sünnipärane, kodakondsuslik, rahvuslik, usuline vm kuuluvus ei too automaatselt kaasa vastava grupi väärtuste aktsepteerimist. Teiseks pole traditsioonid ise sisemiselt ühtsed.

Käesoleva töö teises osas (5. „Ajataju kujundavad teadvusvormid”; 6. „Ajataju ja metakognitsioon”) mälu- ja ajatunnetuse kujunemist vaadeldes käsitleti individuaalse lähenemise kasutegureid ajaloo õppimisel. Siinkohal on võimalik neid pisut erineva nurga all üle korrata. Pole kahtlust, et õpilase jaoks on materjali omandamine hõlpsam induktiivselt ehk liikudes üksikult üldisele (vt nt Piir 2008), samal ajal kui praktikas on valdav pigem deduktiivne meetod mastaapsete üldistustega, mille „individualiseerimiseks” pakutakse peatüki lõpus mõni *case-study* taoline lisatekst. Ulatuslikele ühiskondlikele protsessidele keskendunud ajaloodiskursus, mis opereerib suurte masside ja hulkadega, taandab paratamatult üksikisiku ajaloo objektiks – tööjõuks, kahurilihaks, demograafiliseks või majanduslikuks algmaterjaliks. Niisuguse lähenemine tekitab tõsiseid väärtusalaseid küsimusi.

Eelnev visand pakkus lühikese ülevaate peamistest levinud ootustest ajaloole kui kooli õppeainele. Läbiva ühisjoonena torkab silma, et esitatud poliitilised, ühiskondlikud ja isegi akadeemilised argumendid ei pööra tähelepanu inimeste subjektiivse ajataju, autooneetilise minevikuteadvuse ning ajateljel liikudes aset leidva isikulise väärtusrefleksiooni ja tähendusloome problemaatikale. Olukorra edasiseks kaardistamiseks tuleb vaadelda senist väärtusalast diskussiooni ajaloo kui õppeaine kontekstis.

9. VÄÄRTUSED AJALOOÕPPES. KOKKUVÕTE DISKUSSIONIST

Diskussiooni väärtustest ajaloos kui kooli õppeaines on algatanud ja eest vedanud akadeemilised ajaloolased, kelle töö annab ajaloole kui õppeainele ette nii sisu kui ka mitmed meetodid.

Demokraatlikus läänemaailmas on väärtusi ajalooõppe ühe olulise komponendina nimetatud alates 1950. aastatest. Idee, et ajaloolased peaksid oma töös pöörama tähelepanu muuhulgas väärtuste aspektile, kujutas endast reaktsiooni mõningate omaaegsete silmapaistvate ajaloolaste poolt esitatud tugevatele moraalse värvinguga tõlgendustele oma ainese käsitlemisel (Peterson 2011, 162). Kohe kerkisid üles ka tõsised vastuväited ning parimalgi juhul põhjustab nn moraaliõppe roll ajalooõppes kõhklusi ning on jäänud paljuski vaieldavaks. Isegi kui kohati

ollakse valmis möönma moraalse komponendi olulisust õpitulemustes, lähevad arvamused selle saavutamise (õppe toimumise) viiside üle suuresti laaku.

Vastuväidete keskmes seisab arusaam, et moraalsete õigustuste või põhjenduste otsimine kahjustab ajaloolasele hädavajalikku objektiivsust ja ratsionaalsust. On väidetud, et ajaloolase esmaseks omaduseks peaks olema moraalne neutraalsus, selmet olla kohtunik. Selle vaate kohaselt tuleb rangelt hoida seda, mida peetakse ajaloolase olemuslikuks tegevuseks ja kutseoskuste kriteeriumiks – kriitilist, sügavuti minevat ja mõistuspäraselt põhjendatud uurimistööd. Selliselt mõistetud uurimistegevust võiks moraalsete tõlgenduste ja väärtusarutelu kaasamine üksnes häirida (Knolles 1955, 4–5). Mõned põhimõttekindlamad uurijad on nõudnud isegi demokraatia ja totalitarismi käsitlemist ühetaoliste ja võrdväärsetena, n-õ väärtusneutraalsetena (Smith 1986, 82). Kuigi kirjutatud enam kui poole sajandi eest, mõjutasid niisugused seisukohad ajalooharidust kuni viimaste aastakümneteni.

Siiski pole kõik kriitikud sama ranged. Avaldades küll kahtlust ajaloolase erapooletuse säilimise osas, eristavad nad ajaloo kui teaduse ja ajaloo kui õppeaine üldisi eesmärke: esimene peaks olema eesõigustatud selle suhtes, mis toimub kooli ajalootunnis, mitte vastupidi (Lee 1992). Ehk teisisõnu – kui ajalooharidus võib (muuhulgas) püüelda moraalsete eesmärkide poole, siis ajalooteadust ei tohiks selle eesmärgi teenistusse rakendada. Mõned kriitikud ei rahuldu sellise vahetegemisega ja osutavad jätkuvatele küsitavustele ka ajaloo kui õppeaine sidumisel moraaliga. Näiteks leiab Kinloch (1998, 2001), et vastuoluliste teemade, nagu näiteks holokausti käsitlemisel võib selle moraalsele küljele keskendumine anda tulemuseks vaid kõige banaalsemaid moraalseid järeldusi. Sellise kriitika aluseks on arusaam, et ajalooharidus peaks piirduma vaid primaarsete ajalooliste küsimustega: mis, miks ja kuidas midagi juhtus, mitte aga juurdlema tegutsemise või tegevusetuse, õige või vale moraalsete aspektide üle. Siingi püütakse eristada ühelt poolt ajaloolastelt nõutavaid kriitilisi oskusi ning teiselt poolt tundeelusse puutuvat ja märksa komplekssemat eetilist mõtlemist.

Veel üks vastuväide pärineb kriitikute poolt, kes iseenesest küll möönavad teatud teemade (holokaust, orjakaubandus jms) ilmselgeid seoseid eetikaga, moraaliga ja väärtustega, kuid lähenevad asjale pisut teise nurga alt. Maxwell (2008) väidab, et „genotsiidi või muus vormis süstemaatilise, poliitiliselt motiveeritud julmuse“ kasutamine õpilase isiklike ja sotsiaalsete oskuste arendamiseks ajalootunnis instrumentaliseerib seda tüüpi ajalooseiku ja muudab need pelgalt õpilaste suhtlemisoskuste ja sotsiaalse heaolu saavutamise vahendiks. Ta rõhutab, et teatud ajaloosündmuste kasutamine olemuslikult eetilistel eesmärkidel on ise eetiliselt küsitav ja riskantne, kui mitte lausa kahjustav (Maxwell 2008, 76).

Leebem suhtumine väärtuspõhisesse ajalooõppesse peaks lähtuma püüdest teha vahet eri väärtustüüpidel. Üks võimalik, küllalt elementaarne eristus on näiteks järgnev:

- 1) käitumuslikud väärtused, mis on vajalikud tulemuslikuks õppetööks, näiteks grupiarutelude ja debattide pidamiseks;

- 2) protseduurilised ehk uurimustöökis vajalikud oskused ja tehnikad nagu kriitiline mõtlemine, tõendite interpreteerimine ning argumentide ja ideede igakülgne ja põhjalik kaalumine (protseduurilisi oskusi ei saa nimetada otsesõnu väärtusteks, kuid neile saab väärtust omistada õpilase arengu kontekstis);
- 3) ontoloogilised väärtused, mis määratlevad, raamistavad ja tähenduslikustavad tegevusi, tundeid ja mõtteid ning üldjuhul sisaldavad väärtusotsustusi.

Leidub autoreid (Smith 1986), kelle arvates peaks ajalooharidus keskenduma vaid kahele esimesele väärtuste liigile ning jätma välja kolmanda, olemuslikud väärtused. Põhjenduseks tuuakse asjaolu, et õpetajad peaksid austama õpilaste moraalset autonoomiat ja õigust kujundada iseseisvalt oma moraaliootsustusi ja väärtushinnanguid.

Moraaliõppe seost ajalooharidusega valgustab kokkuvõtvalt Arthuri, Daviese, Kerri ja Wrenni kategoriseering (Arthur jt 2001, 88). See toob esile kolm elementi, kuidas õpilased on ajalugu õppides seotud moraalsete küsimustega, millest igaüks tuleneb fundamentaalselt moraliõppe diskursusest:

- 1) mingi kindla ajalooperioodi morali- ja väärtustealase sõnavara mõistmine;
- 2) moraalsete otsustuste formuleerimine ajalooliste tõendite ja uurimuste põhjal;
- 3) nüüdisaegse moraliialase sõnavara kasutamine ajaloosündmuste mõistmiseks ja nende üle diskuteerimiseks.

Selle järgi sisaldab õpilaste ajaloostuudium mõtlemist moraalsetes kategooriates ja vastava sõnavara kasutamist põhjendatud moraalsete otsustusteni jõudmiseks. Rõhk, mida see klassifikatsioon paneb ajaloo moraalsetele õppetulemustele, langeb kokku õppekavade jm seotud dokumentides toodud taotlustega kogu Eesti taasiseseisvumise aja jooksul.

Väärtuste kriitikuid näib ühendavat kartus, et moraliiootsustuste ja väärtusrefleksiooni lülitamisel ajalooõppesse võib kannatada aine ratsionaalne aspekt. Seetõttu kaldutakse moraliõppe vajadust eitama või määratletakse selle olemus ja osakaal ajaloo üsna kitsalt. Vastukaaluks tuleb aga rõhutada, et on suur vahe ühelt poolt lihtsakoelise moraliseerimise ja teiselt poolt moraalsete väärtuste, tegevuste ja sündmuste mõistuspärase ja kriitilise uurimise vahel, mis peaks õpilasi suunama läbimõeldud moraalsete otsustuste tegemisele. Ajalooliste ajastute, isikute, kultuuride, ideede ja uskumustega tutvumine suunab õpilasi mõtlema eetiliste ja moraalsete väärtuste ja printsiipide üle ning nende kohta küsimusi esitama. Ebapiisavate seletuste ja tõendite korral tekib just seetõttu oht algeliseks moraliseerimiseks ja ebakriitilisteks otsustusteks. Märksa vastuvõetavam on suunata õpilasi mõtlema ajaloo tegutsejate moraalsete suhete üle, tuginedes seejuures tõendite analüüsimisele ja argumenteeritud arutlusele. Seejuures on keskse tähtsusega õpilaste suutlikkus mõista, kasutada ja hinnata nii käsitletava ajastu kui ka tänapäeva moraliialast sõnavara. Veelgi enam – suutlikkus kriitiliselt reflekteerida ainesisu eetilisi aspekte ja teemasid ei ole üksnes ajalooõppe, vaid ka ajaloo kui teadusliku distsipliini lahutamatu osa (Peterson 2011, 164). „Keeldumine

eetilise kohtumisest ajalooa tähendab spontaansete ootuste eiramist, terve rea loomulikult peetavate vastuste metoodilist välistamist“ (Walsh 1993, 180).

See ei tähenda tingimata, et õpilaste väärtusõpe peaks alati olema kindel ja selge. Nii nagu ajaloolane töö laiemas mõttes on uurimuslik ja tõlgendav, nii on ka eetiliste küsimuste ja teemade esilekerkimine ajalootunnis tõenäoliselt katseline ja ettevaatlik. Põhimõtteline küsimus, kas moraalsed otsustused saavad olla objektiivsed samas tähenduses kui ajaloouurimuslikud otsustused, on igati kaalumist väärt. Mõned teadlased (nt Lee, Kinloch) teevad põhjendamatult vahet a) ajaloolistel otsustustel, mis on nende arvates uurimisainesest distantseeritud, argumenteeritud ja loogiliselt põhjendatud, ning b) moraalsel otsustustel, mida nad näevad kui subjektiivseid ja emotsioonidel põhinevaid. Selline eristamine on liigne lihtsustus, mis ei võta arvesse kogu asjasse puutuvat kompleksust. Oma klassikalises kirjutises „What is History?“ sedastab E. H. Carr (1961, 79), et „ajaloolised faktid /---/ eeldavad teatud määral tõlgendamist, ja ajaloo tõlgendamine sisaldab alati moraalseid otsustusi“. Salmoni (2003, 143) väitel võimaldab rangelt ajaloouurimusliku joone järgimine õpilastel hoomata kontekstide keerukust ja neid kompleksseid raamistikke, milles ajaloos on valikuid tehtud ja otsuseid langetatud; see võimaldab leida neis tähenduslikkust ka tänapäeva ja tuleviku jaoks ning muuta inimeste tegutsemine nende oma ajastu kontekstis mõistetavaks. Arthur jt (2001, 98) teeb kokkuvõtte, et moraalsete otsustuste langetamine ei nõua sugugi vähem kriitikameelt, ranget ja põhjalikku faktide vaagimist kui ajalooliste tõendite uurimine.

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Käesolevas töös asutakse seisukohale, et moraalsete väärtuste üle reflekteerimine on kooli ajaloodiskursuses oluline nii õpetajate kui õpilaste jaoks ning ületab seejuures oma aine piirid, kuna eeldab laiemat väärtusalast refleksiooni. Ajaloõppe mistahes kujul sisaldab eneses *a priori* moraalseid otsustusi ning moraalnormidest lähtuvaid põhjendusi ja selgitusi. Seda ka juhul, kui neid ei teadvustata või teadlikult eiratakse. Ideaalsel juhul peaksid niisugused otsustused põhinema usaldusväärsetel uurimistulemustel ning olema tõsiseltvõetavad ja kasulikud. Just seetõttu pole põhjust väärtusrefleksiooni ignoreerimiseks ajaloo ainekavas. Samamoodi saab ajalugu kui akadeemiline distsipliin eetiliste küsimuste ja moraalsete otsustuste keerukuse ja uurimuspõhisuse teadvustamisest üksnes võita (Peterson 2011, 164). Sellele seisukohale lisanduvad eespool käsitletud subjektiivse ajataju ja autonoomse spetsiifikast lähtuvad argumendid väärtusrefleksiooni kasuks ajalooõppes.

Seda, kas Eesti õpilaste seas peaks leiduma huvi ja valmisolekut ajalootunnis väärtuste üle arutleda, kinnitavad paar varasemat uuringut Eestist ja Soomest. Vauras ja Wright (1981) osutavad ühele Turu ülikoolis läbi viidud õpistiilide uuringule. Selles liigitati 17-aastased õpilased teksti tajumise ja moodustamise viiside põhjal atomistideks, meristideks ja holistideks; tekstiga seotuse ja tekstist sõltuvuse põhjal aga eristati registratsiooni ja transformatsiooni. Selgus, et kolme valikusse võetud õppeaine (ajalugu, usuõpetus, bioloogia) lõikes olid õpilased kõige atomistlikumad ajalugu õppides (st ei suutnud luua tervikut, haarates selle asemel

pigem teksti detaile). Ligikaudu sarnast järeldust kinnitasid ka andmed ajaloo kui õppeaine esindatusest Eesti õpilaste teadvuses (Liimets 1988). Samal ajal aga olid õpilased ajaloos tunduvalt transformeerivamad kui teistes nimetatud õppeainetes, st kaldusid tekstides olulist otsima ja seda ümber töötleva. Siin on atomistlik tähelepanu õpitavatel detailidel ilma püüdata luua neist tervikut ilmses vastuolus transformatiivse potentsiaaliga süveneda, ise aktiivselt materjali töödelda, leida selles olulist ja mõista tähendusi. Oletatavasti peegeldavad need tulemused ebakõla õpilaste n-ö loomuliku huvi ja tegeliku faktipõhise ajalooõppe vahel. Viimane seostub Eesti õpilasi puudutanud uuringu kontekstis tõenäoliselt nõukoguliku ideologiseeritud ajalooõppega (1. „Ajaloo õpetamine 20. sajandil”), mis ei huvitunud õpilaste ajatunnetuse kujundamisest ega ajaloo tähenduslikustamisest (5. „Ajataju kujundavad teadvusvormid”).

10. VÄÄRTUSED EESTI AJALOOÕPPES

Eesti rahvuslik ajaloomõte ei ole pööranud väärtuste problemaatikale väga põhjalikku tähelepanu. Samuti pole ajaloos kui õppeaines ilmnevate ja/või kultiveeritavate väärtustega eriti palju tegeletud ka kasvatusteaduse vaatenurgast. Siiski on siinse teemaarenduse seisukohalt vajalik omada ülevaadet väärtusrefleksiooni kaasatusest Eesti koolide ajalooõppesse. Formaliseeritud metodoloogilisel tasandil toetub selline ülevaade õppe- ja ainekava kui ajalooõppe alusdokumentide väärtuspõhisele analüüsile ning ajaloo õppematerjalide osas seni läbiviidud väärtusuuringutele.

Väärtusdiskursuse olulisus ilmneb lisaks moodsa teksti- ja diskursuseanalüüsi arengu valguses. 1970. aastate nn lingvistilise (kultuurilise, tõlgendusliku) pöördega sotsiaalteadustes tekkis mõtteviis, et ühiskonnal puudub objektiivne olemus ning sotsiaalsed ja kultuurilised nähtused omandavad tähenduse keelekasutuse kaudu (Perelman 1979). Samm edasi oli arusaam, et ka valitud keelekasutus ise genereerib tähendusi ja kujundab selle kaudu tegelikkust. Idee keele kolmest metafunktsioonist osutab, et tekstil on peale sisutasandi ka suhtlustasand ja keelelise esituse tasand (Halliday 2009), mille valik pole juhuslik, vaid ideoloogiline ja väljendab võimuvahekordi. 1990. aastatel kasvas eelnevast välja kriitiline diskursuseanalüüs, mille järgi keelekasutus peegeldab ja kujundab tekstuaalsust ja diskursiivsust, laiemalt aga ka kultuurilisi ja sotsiaalseid tavasid ja harjumusi (Fairclough 1995). Seeläbi on tekstid ise uurimistöö vahenditeks ning küsimus on eelkõige selles, mis väärtusi ja tähendusi valitud keelekasutusega luuakse ning miks neid luuakse.

10.1. 2011. aasta väärtuspõhised õppekavad

Eestis on taasisesevusperioodi jooksul kehtinud kolm riiklikku õppekava (vastu võetud aastatel 1996, 2002 ja 2011), mis koosnevad üldosast ning ajalugu ja/või sotsiaalvaldkonda puudutavast spetsiifilisest ainekavast. Praktilises õpetajatöös lisanduvad seletuskirjad, saatesõnad, rakendusjuhised ja muud kommenteeriva iseloomuga tekstid, mis täpsustavad ajalooõpetuse eesmärgid, soovitatavaid

meetodeid, oodatavaid õpitulemusi jms. Enam kui kahe kümnendi jooksul on õppekavaarendus olnud pidev protsess, mille kestel on õppe- ja ainekad läbinud suuri muutusi. Kuna õppekavaarenduse analüüs ei ole käesoleva töö eesmärk, puudutatakse siinkohal alates 2011. aastast kehtivat õppe- ja ainekava, mis ühtlasi võtab kokku õppekavaarenduse hetkeseisu. Täpsemalt keskendutakse selle väärtusi puudutavatele osadele. Viimased on esitatud koondtabelina töö lõpus (Lisa 2, Lisa 3).

Nii põhikooli (PKRÕK 2011) kui ka gümnaasiumi riikliku õppekava (GRÕK 2011) üldosad (mõlemas §2) sedastavad muude inimeksistentsi dimensioonide kõrval sõnaselgelt õpilase kõlbelse arengu toetamise. Gümnaasiumi osas nimetatakse ka võimaluste loomist kõlbelse küpsuse saavutamiseks ning rõhutatakse väärtuskasvatuse pidevust alates põhikoolist. Loetletakse alusväärtused (ausus, hoolivus, aukartus elu vastu, õiglus, inimväärikus, lugupidamine enda ja teiste vastu) ja ühiskondlikud väärtused (vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, patriotism, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, keskkonna jätkusuutlikkus, õiguspõhisus, solidaarsus, vastutustundlikkus ja sooline võrdõiguslikkus). Veel nimetatakse Euroopa ühisväärtusi, mida tekstis ei täpsustata.

Õppekava üldpädevuste hulgas on eraldi välja toodud kultuuri- ja väärtuspädevus (siinkohal allajoonitud osad on märgitud gümnaasiumi vastavas tekstis, kuid puuduvad põhikooli omas): „suutlikkus hinnata inimsuhteid ja tegevusi üldkehtivate moraalinormide ja eetika seisukohast”; „tajuda, analüüsida ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega, oma ja teiste maade ja rahvaste kultuuripärandiga ning nüüdiskultuuri sündmustega”; „väärtustada kunsti ja loomingut ning kujundada ilumeelt; hinnata üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi, väärtustada inimlikku, kultuurilist ja looduslikku mitmekesisust”; „teadvustada oma väärtushinnanguid ja arvestada nendega otsuste langetamisel; olla salliv ja koostööaldis ning panustada ühiste eesmärkide saavutamisse” (PKRÕK 2011, §4; GRÕK 2011, §4).

Samuti sätestatakse õpilase väärtushoiakute kohta sõnalise tagasiside andmine numbrilise hindamise asemel (PKRÕK 2011, §4; GRÕK 2011, §4). Põhikooli ja gümnaasiumi lõpetajalt eeldatakse „kultuuriliste eripärade, kunstiloomingu, tervise ja ühiskondlike hüvede väärtustamist” (PKRÕK 2011, §9), „üldtunnustatud väärtuste ja kõlbluspõhimõtete järgimist” (PKRÕK 2011, §11; GRÕK 2011, §5). Mõlemas õppekavas on väärtused ja kõlblus üheks kohustuslikuks läbivaks teemaks (PKRÕK 2011, §14; GRÕK 2011, §10).

Järgmiseks kontsentriselt kitsenevaks tasandiks õppekavades on ainevaldkond „Sotsiaalne”. Ainevaldkonna kirjelduses loetletakse hinnatavaid väärtusi, mis kõik esinevad ka eespool toodud õppekava üldosas. Üldosaga võrreldes jäävad aga nimetamata „aukartus elu vastu”, „austus emakeele ja kultuuri vastu”, „kultuuriline mitmekesisus”, „õiguspõhisus ja solidaarsus” (PKRÕK 2011, LISA 5 1.3.; GRÕK 2011, LISA 5 1.3.). Järgnevalt rõhutatakse ajaloo kui õppeaine rolli humanismi, demokraatia ja jätkusuutliku arengu mõistmisel (PKRÕK 2011, LISA 5 1.4.; GRÕK 2011, LISA 5 1.4.). Põhikooli ainevaldkonna puhul kordavad „1.5.2.

Läbivad teemad“ õppekava üldosa vastava osa sõnastust. Seevastu gümnaasiumi ainevaldkonna sama punkt sisaldab uudseid ja küllalt nõudlikke punkte: „väärtuste ja kõlbeliste normide analüüsimine”; „erinevate väärtussüsteemide ning nende seoste tundmine ajaloolises-kultuurilises kontekstis, religiooni ja maailmavaatega seoses”; „isiklike väärtushoiakute ja kõlbeliste tõekspidamiste refleksioon”; „erinevate vaadete ja seisukohtade arvestamine oma tegevust planeerides”; „mitmekesisuse kui ühiskonna rikkuse ja arengu tingimuse väärtustamine” (GRÕK 2011, LISA 5, 1.5.2.).

Ajaloo ainekava tasandil sätestatakse õppe- ja kasvatusesmärgina „kultuurilise mitmekesisuse väärtustamine, kultuuripärandi säilitamine ja edasikandmine” (PKRÕK 2011, LISA 5 3.1.1.; GRÕK 2011 LISA 5, 2.1.1.). Ajaloo kui õppeaine kirjelduses märgitakse põhikooli puhul „väärtussüsteemi rikastumist” (PKRÕK 2011 LISA 5 3.1.2.), gümnaasiumis lisaks veel „väärtushinnangute muutumise” käsitlemist (GRÕK 2011 LISA 5 2.1.2.).

Järeldused ajalooõppe jaoks: Õppekava lugemisel võib täheldada, et kontsentriilselt sissepoole, üldosast ainevaldkonna ja seejärel aine tasandile liikudes muutub järjepidevalt kasvatusliku ja didaktilise dimensiooni vahekord. Soome uurijate sõnul on kasvatuses tunnusteks pikaajalisus (eluaegsus), pidevus (pidev mõjutamine), terviklikkus (mitmekülgne mõjutamine), teatav idealism (haritus kui ideaal) ning isiksusekesksus (isiksuse kujundamine) (Hirsjärvi, Huttunen 2005: 40). Kõiki neid kvaliteete võib enim leida õppekava üldosast. Ainevaldkonna tasandil kasvatusesmärgid täpsustuvad, muutuvad üksikasjalikumaks, koos sellega aga paratamatult ka pisenevad ja killustuvad. Protsess jätkub ainekava tasandil, kus on üha enam hoomatav väärtuspõhiste kasvatusesmärkide teisenemine konkreetseteks saavutusteks ja tulemusteks, mille seos eelnevalt deklareeritud väärtusega on märksa raskemini hoomatav. Oletatavasti on siin tegemist õppe- ja ainekava koostajate sooviga vältida materjali liigset kordamist.

Küsimus selle õigustatusest teravneb ainesisu tasandil, millest lähtuvad nii kontakt tundide teemad klassiruumis kui ka õppematerjalide sisu. Praktiline kogemus kasutusel olevate ajalooõpikutega näitab, et ettenähtud sisuteemade katmisel on kohati raske tuvastada seost õppekava üldosas jm toodud mõningate väärtustega. (10.2. „Ajaloo õppematerjalid. Ülevaade väärtusuuringutest“). Tavaliselt esitavad õpikutekstid ainekava üldosast, millest suur osa on n-õ ikoonilised, kuuluvad Eesti ajaloodiskursuse raudvarasse ning kannavad järjepidevust traditsioonilise rahvusidentiteediga. Ilmselt seetõttu ongi neis rahvuse, isamaalisuse, omariikluse, demokraatia jms seotud väärtused kõige ilmsemad. Tugev kalduvus esitada ajaloonarratiive läbi poliitilis-sõjalise prisma ei võimalda aga esile tulla paljudel inimlikel alusväärtustel nagu ausus, õiglus, vastastikune austus, võrdõiglikkus.

Üldjoontes võib öelda, et õppekava üldosa on kasvatusel, täpsemalt isikuomaduste kujunemisele suunatud dokument, ainekava aga didaktiline dokument. Esimene on suunatud kasvatusel kui pidevale ülesandele, teine aga õppe saavutusele, tulemusele.

Üheks huvitavaks võimaluseks, mis aitab väärtuste teemale läheneda uudse nurga alt, on samades õppe- ja ainekavades eeldatavate õppeväljundite analüüs. Täpsemalt on vaatluse all õppetulemuste kirjeldamisel kasutatud tegusõnad, mis tekstis esinevad ainsuse 3. pöördes. Järgnev analüüs võimaldab õpiväljundeid täiendavalt süstematiseerida ning teha uudseid järeldusi seoses töö teises osas vaadeldud tajuliikide ja teadusvormidega (4. „Kognitsiooni alus: taju liigid”). Viimastest lähtuvalt võib järgnevad oskused ja teadmised (pädevused) seostada protseduuriliste, semantiliste ja episoodiliste tunnetusprotsessidega.

a) Protseduurilise tunnetusega seotud õpitulemused: „järgib” (käitumisreegleid), „sekkub”, „käitub”, „on” (seaduskuulekas, aktiivne, vastutustundlik kodanik), „tegutseb”, „kasutab” (allikaid, IKT vahendeid). Kõik need on tegevusoskused ja tunnetusprotsessid, mis tähistavad tegutsemist mingi kindla eesmärgi saavutamiseks. Teadmine, kuidas eesmärgini jõuda (seos teadmise ja teo vahel), on eelnevalt küll vajalik, aga kui see on kord omandatud, siis avalduvad nimetatud võimed ja oskused pigem tegutsemise kui mõtlemisena. Ühtlasi on protseduurilised oskused automaatsed ega nõua spetsiaalset keskendumist, on treenitavad ja pideva praktikaga täiustatavad.

b) Semantilise tunnetusega seotud õpitulemused: „teab”, „tunneb” (= on teadlik), „järgib”, „tunneb ära”, „kirjeldab” (muutusi), „leiab” (teavet), „üldistab” (teavet), „kasutab” (mõisteid), „eristab” (fakte tõlgendusest või arvamusest), „sõnastab” (probleeme), „mõistab” (protsesse, kausaalseid seoseid), „hindab” (allikate usaldusväärsust), „on omandanud”, „võtab arvesse”, „eristab” (fakte tõlgendusest ja arvamusest), „suudab rekonstrueerida”, „võrdleb” (probleeme, arengusuundi), „kirjeldab”, „selekteerib”, „refereerib”, „selgitab” (põhjusi), „koostab” (uurimusi), „osaleb” (diskussioonis). Neid oskusi võimaldab noetiline teadvus ja need põhinevad abstraktsel mõtlemisel ja ümbritseva maailma kohta käivatel faktiteadmistel. Seos käitumise või tegevusega võib olemas olla, kuid ei pruugi (või pole see nii vahetu kui protseduuriliste tunnetusse puutuvate oskuste puhul). Lisaks on semantilistel teadmistel ja oskustel tõeväärtus, mida saab hinnata (asju kas tehakse või ei tehta *resp.* tehakse tõeselt või vääralt).

Teatud hulk õpitulemusi ei lase end seostada puhtalt semantilise kategooriaga, vaid näivad selle haardest väljapoole ulatuvat. Nagu esimeses osas kirjeldatud, toimib semantiline tunnetus tihedas koostöös episoodilisega. Nii tulekski teatud õpitulemuste avaldumist otsida kahe sfääri vaheliselt koostoimeliselt üleminekualt. Sellisteks õpitulemusteks on „mõistab”, „tõlgendab”, „kasutab”, „hindab kriitiliselt” (ajalooteavet), „näeb” (probleeme, oma eksimusi), „esitab” (küsimusi), „põhjustab” (oma arvamust, seisukohta), „analüüsib” (oma tegevust, teavet, probleeme, arengusuundi), „väljendab” (ennast), „tunnustab” (erinevusi), „kaitseb” (oma seisukohta). Semantilis-episoodiliste teadmiste ja oskuste ühistunnuseks on, et nad peegeldavad maailma kohta käivat faktiteadmist läbi enesekohase prisma. Seejuures aga jääb rõhuasetus selgelt semantiliseks: isiklikkus

ilmneb siin oma tegevuse või soorituse tagasisidestuses abstraktsele teadmisele kui etalonile: kas ma toimin eelõpitud faktiteadmise kohaselt?

c) Episoodilise tunnetusega seotud õpitulemused: „tunneb huvi”, „huvitub”, „tunneb vastutust”, „hindab” (väärtusi), „väärtustab”, „teadvustab”, „pakub” (lahendusteid), „määratleb ennast”, „tunnustab” (erinevusi), „hindab” (oma tegevust), „austab” (demokraatiat ja inimõigusi), „tunneb” (kodanikuvastutust), „kujundab” (oma arvamust, seisukohta), „tunneb”, „seostab”, „suhtub”, „teadvustab”. Iseloomulik on tugev isiklikkuse prisma, mis seostub autonoeetiliste tunnetusprotsessidega. Selle kaudu toimub semantilise teadmise teadvustamine, reflekteerimine, kogemine ja mõtestamine, mille tulemusel viiakse see kvalitatiivselt uuele tasemele. See ei toimu iseenesest, automaatselt, vaid nõuab tähelepanu teadlikku ja tahtlikku kontsentreerimist. Nagu semantiline tunnetus, seostub ka episoodiline tunnetus pigem teadvustatud autonoeetilise mõtlemise kui tegutsemisega, enesekohasuse komponent mõjutab aga just nimelt inimese käitumist ja tegevust. Isiklikkuse tõttu tajutakse episoodilisi teadmisi ja oskusi tingimata tõestena, mis iseenesest ei tähenda, et need ei võiks ka objektiivselt tõesed olla. Siiski võib seotus väärtushinnangutega muuta episoodilise tunnetuse ajastu-, koha- ja/või kontekstitundlikuks, mis komplitseerib tavapärasest skaalapõhist hindamist.

Nimetatud kolmetise liigituse juures tuleb tähele panna, et üks ja sama verb võib väljendada eri tunnetusprotsessidega seotud pädevusi. Nii näiteks kuulub „kasutab” (allikaid, IKT vahendeid) protseduuriliste oskuste alla, „kasutab” (mõisteid) aga semantilisse pädevusse. Samuti väljendab „hindab kriitiliselt” (teavet) semantilist, maailma kohta käivat oskust, „hindab kriitiliselt” (oma tegevust) sisaldab aga episoodilisele tunnetusele vastavat isiklikkuse komponenti.

Lisaks episoodilise tunnetusega seonduvatele õpitulemustele on õppe- ja ainekavas nimetatud ka õpitulemusi, mille saavutamine eeldab õpilasel teadvustatud ajarännu võimekust ehk kronesteesi kasutamist. Sellisteks õpitulemusteks on „näeb ja korrigeerib” (oma eksimusi), „pakub” (lahendusteid), „kavandab”. Esimene väljendab liikumist ajateljel nii mineviku kui tuleviku suunal, teised kaks nõuavad mitmekesisest ettekujutust tulevikust.

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Toodud analüüsist ilmneb, et õppeväljundite osas panevad kehtivad ainekavad enim rõhku semantilise tunnetuse kujundamisele. Isiklik, episoodiline aspekt on olemas, kuid jääb mõnevõrra tagaplaanile ning ilmselt ei saa selle kasvatuslik potentsiaal täiel määral avalduda. On ilmne, et mistahes õpitulemused kujutavad endast eeskätt haridusametnike, hindajate, inspektorite, auditeerijate poolt esitatud eesmärgipüstitusi, mitte õppija kui subjekti omi (Orn 2004, 147–148). Põhimõtteliselt peegeldub neis õppekavade koostajate entusiasm ja siiras soov, et õpitulemustes nimetatud *mõistab*, *seostab*, *analüüsib* jne ideaalolukorras realiseeruvad. Kuid tegemist ei ole (ei saa olla) õppija enesekohaste küsimustega, mida, kuidas ja millal õppida. Seepärast tuleb ka väärtuspõhiste õpitulemuste puhul arvestada Holzkampi (1995) subjektiteoreetilise käsitlusega, mis muuhulgas hoiatab kohanemise kui aine õppimise asendustegevuse eest.

Holzkampi sõnul taandub õpilase jaoks teatud õppeolukordades küsimus sellele, mida ta välise surve tõttu peab teadma/oskama, et suuta õigesti vastata. Nn õigete vastuste äraõppimine on olnud üheks pedagoogika püsiprobleemiks, mida *a priori* ei lahenda ka väärtuspõhisteks nimetatud õppekavad: „õigete vastuste” äraõppimise asemel õpitakse üles ütleva „õigeid väärtusi”. Ajaloõppe sisu ja praktika pakub selleks ohtralt näiteid: holokausti eitamine on taunitav, küüditamise kujutamine genotsiidina vastuvõetav; demokraatia pooldamine on kiiduväärne, sallimatus laidetav jne, jne. Siin on potentsiaalne võimalus, et õppimine jääb defensiivseks, kus toimetuleku huvides õpitakse ära ettenähtud vastused ja/või väärtused, järgitakse neid suulistes ja kirjalikes töödes ning antakse nn poliitiliselt korrektseid vastuseid, ilma neis sisalduvate väärtuste üle reflekteerimata.

10.2. Ajaloo õppematerjalid. Ülevaade väärtusuuringutest

Ametlik õppekava on poliitilis-ideoloogiline tekst, milles sätestatud väärtused jõuavad praktilisse õppetöösse paljuski läbi kasutatavate õppematerjalide. Haridus- ja teadusministeerium on periooditi teostanud õpikute ainekavale vastavuse ametkondlikku järelevalvet, mis enamasti on seisnenud käsikirjade kohustuslikus eelretsenseerimises. Valdavalt on õppematerjalide kirjastajad eelretsenseerimist kasutanud ka siis, kui see pole olnud otseselt nõutav. Avatud turul on klasside lõikes saadaval mitmesuguseid õpikuid ja töövihikuid (nii paberkaandjal kui üha enam ka elektroonilisel kujul). Õppematerjalide arendamine, parandamine, täiendamine ja ajakohastamine on pidev protsess, milles peegeldub nii vastava distsipliini uurimisseis kui ka üldiste väärtushinnangute muutumine. Lisaks on õpikute ja töövihikute valimisel jäetud vabad käed õpetajatele, kes otsustavad sõltumatult, oma eelistustest ja kogemusest lähtudes, milliseid õppematerjale nad soovivad oma töös kasutada. See kõik muudab koolides kasutatava materjalivaliku üsna kirjuks.

Siinkohal pole võimalik analüüsida iga kasutusel olevat ajalooõpikut eraldi. Küll aga on ajaloo õppematerjalide osas läbi viidud mõned uuringud, ning seda just väärtuste perspektiivist. Järgnevas ülevaates asetatakse uuringute tulemused eespool refereeritud õppekava väärtuste konteksti.

Siinkohal võib tekkida küsimus, kas on otstarbekas koos käsitleda õppekavu, mis võeti lõplikult vastu 2011. aastal, ning väärtusuuringuid õppematerjalide kohta, mis on valdavalt välja antud varem ning mille koostamisel pole saadud lähtuda nimetatud õppekavas rõhutatud väärtustest. Küsimus on iseenesest õigustatud, ehkki administratiivne ja formaaltehniline. Ajalootunnid toimusid koolides ka väärtuspõhiste õppekavadele ülemineku perioodil (2011–2014), kui kõikides ainetes ei pruukinud veel leiduda uudset kontseptsiooni järgivaid õppematerjale. Lisaks sellele toimub kirjastustes jooksvalt ka varasemate õpikute parandamine ja ajakohastamine. Seega on õigustatud vaadelda õppematerjale kui üht osa õppeprotsessist ja käibivast diskursusest.

a) Kogumik „Soorollid õppekirjanduses“. Tartu Ülikooli Pedagoogika osakonna väljaanne (Mikk 2002).

Tegemist on ühe esimese õppematerjale puudutava väärtusuuringuga taasiseseisvunud Eestis, mis keskendus kitsamalt sooperspektiivile. Ajalooõpikutele on pühendatud uuringu esimene osa, kus viit õpikut (Kõiv 2001; Laar jt 1997; Tannberg jt 1998; Värä jt 1999; Adamson, Valdmaa 2001,) analüüsiti viie autori poolt (Järviste 2002a, 11–31; Säälik 2002, 32–47; Sadam 2002, 48–56; Leinus 2002, 56–65; Hiieväli 2002, 65–80), kombineerides kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid meetodeid. Üldjoontes jõudsid kõik autorid järeldusele, et mehi ja naisi kujutatakse läbivalt stereotüüpsetes soorollides, naiste osakaal õpikutes moodustab meeste omast ligikaudu vaid 1/5, tähelepanu on selgelt meeste arvamustel, tegevustel ja saavutustel, mille suuremat väärtustamist rõhutab ka valitud keelekasutus. Lisaks meestekesksusele leiti analüüsitud õpikud olevat ka eliidi- ja rahvusriigikesksed, mis veelgi võimendas (teatud rollides) meeste domineerimist. Ühe autori poolt (Sadam 2002, 55) on esitatud rida küsimusi soorollide niivõrd kallutatud kujutamise mõjudest õpilaste hoiakute, väärtuste ja enesehinnangu kujunemisele.

b) Uuring „Aga mida naised sel ajal tegid? Kolme 2008/2009 õppeaastal Eesti keskkoolidele mõeldud ajalooõpiku analüüs sooperspektiivist“. Eesti Naisuurimus- ja Teabekeskus (Aavik 2009a).

Uuringu eesmärgiks oli kindlaks teha naistegelaste kujutamise viisid Eesti värskemates ajalooõpikutes ning võrrelda tulemusi eelkirjeldatud uuringuga. Uuringus tõdetakse, et tookord loodetud ja vajalikuks peetud muudatused on jäänud napiks: ka 2009. aastal käsitletud õpikutes ei tõusnud naiste arvuline osakaal kõigi tegelaste hulgas üle paari protsendi ja needki vähesed naised jäid enamikus anonüümseteks või kujutasid endast mütoloogilisi või idealiseeritud olendeid, kel puudus seos reaalse eluga. Uuringu fookuses polnud niivõrd konkreetsete väärtuste tuvastamine ja loetlemine, kuivõrd olemasoleva sootasakaalu fikseerimine.

c) „Soovitused soolise tasakaalu suurendamiseks ajalooõpikutes ja -õppes“. Eesti Naisuurimus- ja Teabekeskus (Aavik 2009b).

Eelmise uuringu jätkuna valminud lisa esitas soovitusi ja ettepanekuid olukorra parandamiseks, mida järgnevalt analüüsiti ajalookasvatustlikust vaatepunktist (Piir 2010). Selle tulemusel ilmnis, et rida eraldiseisvaid üksikmeetodeid (nt naiste esindatuse suurendamine nii õpiku ainese kui ka õpikuautorite hulgas, muudele teemadele lisaks ka naisliikumise ajaloo ja saavutuste tutvustamine jms) ei luba ainese esitamisel väljuda traditsioonilisest meeste-, eliidi- ja rahvusriigikesksest ajalookontseptsioonist. Tegemist oli ühekordsete, petlikult lihtsate abinõudega, mis ei kanna endas sisulisi väärtusi ega õhuta loovat diskussiooni. Teise gruppi liigitatud soovituslikud meetodid olid tunduvalt kasutuskohtlikumad ning seisnesid naiste kogemuse, ajalooliste rollide ja neile vastavate ajaloo aspektide senisest suuremas väärtustamises. Kolmas ettepanekute grupp, kõige intrigeerivam ja komplitseeritum, sisaldas metodoloogilisi terviklahendusi, mis esitasid väljakutse kogu kehtivale ajalooõpetuse diskursusele. Näiteks soovitus muuta poliitikale ja sõdadele keskendunud ajalooõpetuse sisu tervikuna enam sotsiaalsemaks ja indiviidikesksemaks, ühendada avaliku ja eraelulise sfääri uurimine, lisada

ajaoõpetusse üldnimlikke kategooriaid jms. Kõik sellised soovitusel eeldanuks valmisolekut paradigma vahetuseks. Küsimused, mis autoriteet peaks kõnealused muutused kaivitama ja kas selleks on olemas sisuline valmisolek, väljusid uuringu ja selle soovitude lisa raamest.

d) Tartu Ülikooli Eetikakeskuse projekt „Otsime õpikutest väärtusi!“ (Eetikakeskus 2010). Projekti sissejuhatuse kohaselt on tegemist laiale avalikkusele (õpilased, õpetajad, lapsevanemad jt) suunatud üleskutsega märgata ja tagasisidestada õpikutes viljeldavaid väärtusi. Eetikakeskuse töötajad (nimeliselt välja toomata) koondasid laekunud tähelepanekud väärtuste kaupa tabelisse, tuues igal puhul ära konkreetse õpiku, millest näide pärines. Ühtekokku 43 nimetatud õpiku hulgas leidis ainult kolm ajalooõpikut.

Väärtuste osas nagu „abistamine, heategemine“; „looduse hoidmine“; „iseseisvus ja ettevõtlikkus“; „kriitiline mõtlemine ja arvamuste paljusus“; „vägivallatus ja rahu“; „õiglane valitsemine ja demokraatia“; „soostereotüüpidest hoidumine“; „ajalugu ja mälestused“ oli positiivselt esile tõstetud õpik „Inimesed ajas. Ajaloo õpik 5. klassile“ (Piir 2008). Pigem kriitiliselt nähti „õiglase valitsemise ja demokraatia“ kajastamist õpikus „Lähiajalugu. Õpik 9. klassile“ (Vära jt 2004) ja õpikus „Uusaeg. Õpik 8. klassile“ (Tannberg jt 2003). Kahe viimase puhul kritiseeriti ka „rahvusliku identiteedi“ kujutamist.

e) Omaette grupina tuleks esile tuua mitmesugused uurimused (enamasti bakalaureuse- või magistritööd), mis puudutavad ajalooõpetuse metoodilist tasandit. Ehkki grupina küllalt arvukas, ei taotle need tööd enamasti n-ö suure väärtuskasvatavuse pildi loomist seoses koolide ajalooõppega, vaid keskenduvad küllaltki kitsalt teatud kooliastme, klassikursuse perspektiivile, vahendavad tehtud meetodeid ja metoodikaid või käsitlevad üksikute õppematerjalide loomist või kasutamist (Säre 1996; Kaarlõp-Nani 2013; Bome 2012; Näär 2009; Mõttus 2007; Sepp 2007; Tinn 2012; Piilma 2013; Dovgan 2010; Raal 2010; Reier 2009; Tiiter 2009). Teatav väärtuste komponent neis kahtlemata leidub, kuid enamasti ei asu see uurija tähelepanu keskmes. Kokkuvõtlikult öeldes seisneb sedalaadi tööde kasutegur just nende rakenduslikus suuniluses, mis pakub õpetajatele näiteid headest võtetest ja hõlbustab suuresti nende tööd.

Järeldused ajalooõpetuse jaoks: Huvitaval kombel ei puuduta õpikute uuringud gümnaasiumi materjale, vaid keskenduvad pigem noorematele (teise ja kolmanda kooliastme) vanusegruppidele. Ühe põhjusena võiks näha seda, et gümnaasiumiklassides käsitletav lähiajalugu on väärtuste mõttes märksa ambivalentsem ning aldis vastandlikele seisukohtadele.

Enim on ajalooõpikute väärtusuuringud pühendanud tähelepanu sooperspektiivile, millele iseloomulik tasakaalustamatus meessoos kasuks on ilmselt kõige silmatorkavam ning haakub tihedalt poliitilise ja sõjalise eliidi perspektiiviga. Mõnevõrra spetsiifilisemalt liitub siin kolmanda komponendina rahvusriigi perspektiiv. Kõik nimetatud osised võimendavad, põlistavad ja legitimeerivad üksteist vastastikku. Selline kolmekordselt kallutatud perspektiiv ignoreerib

suuremal või vähemal määral naiste, eliidi hulka mittekuuluvate meeste ning teiste rahvaste ja kultuuride ajaloolist kogemust ning saavutusi.

Iseloomulik on ka see, et kõige tugevamal ja selgemal kujul on väärtused esindatud negatiivses tähenduses, pigem väärnähtustena, mida taunitakse nii sõnaselgelt kui ka kontekstis mõistaandmise kaudu. Eeskätt käib see sõjalise sissetungi, okupatsiooni, küüditamise ja nendega seotu kohta. Seevastu positiivsed väärtused nagu rahu, turvalisus, tervis, looming ilmnevad õppematerjalides märksa varjatumalt, otsekui oleks nende hüvelisus enesestmõistetav ega vajaks sõnastamist ja teadlikku refleksiooni. Veidi utreerides võib öelda, et Eesti õpilastele pakutakse ajalootunnis märksa suuremas annuses diktatuure kui demokraatiat. Nii ainesisu kui ka väljakujunenud õpetamispraktika on selles osas üksteistega vastavuses.

Siiski peitub suurem probleemkoht mujal. Õppematerjalide sisu ja ülesehituse ega ka nende põhjal tehtud kriitika puhul ei ole ilmselt arvesse võetud õpilase ajataju kujunemise iseärasusi. Jälgivõitu soo-, eliidi-, rahvus- ja struktuuride-protsesside perspektiiv, ebapiisav väärtusrefleksioon ning lihtsakoelised põhjuse-tagajärje seosed ei soodusta kuigi hästi tunnetusvormide üksteisest väljakasvatavat arengut, nende vastastikku toetavat ja stimuleerivat toimimist, üha komplitseeritumate teadvusseisundite aktiveerimist. Teatud mõttes on siin tegemist poolelijäänud protsessiga: ajaloolaste poolt kindlakstehtu ehk akadeemilise narratiivi vormimine õpilast isiklikult kõnetavaks, väärtuspõhiseks kasvatusnarratiiviks on jäänud puudulikuks. Kuna tavajuhul pole kasvatusliku momendi edastamine akadeemilise teksti ülesanne, siis ei piisa selle tekstilisest ja struktuurilisest lihtsustamisest ja lühendamisest, osa terminoloogia, mõttekäikude ja tõlgendusvariantide väljajätmisest. Kõrgkoolikonspekti kärbitud variant ei sobi kooli õppe- ja kasvatusmaterjaliks.

Suunamuutus ajaloo õppematerjalides on raske, kuni eeltöö on tegemata. Kooliõpikute ülesanne ei ole uue ajalooteadmise loomine, see tuleb ära teha ajalooteaduse avaramatel väljadel. Seepärast on liiast nõuda ajalooõpikute autoritelt pöördeliste kontseptsioonide ja uue teadusliku teadmise esitamist, pealegi sisuliselt (vähemalt põhikooli osas) lasteraamatutes. Küll aga osutavad õppematerjalide puudujäägid terviklikuma lähenemisnurga vajalikkusele.

11. AJALOOKASVATUSE VÄÄRTUSBAAS

Kindlasti ei peaks peatükis 9. „Väärtused ajalooõppes” vahendatud kriitilised arvamused madaldama ajaloo moraalseid sihte, kuid ajalookasvatuse õppetöö planeerimisel tuleb neid kindlasti arvesse võtta. Viisid, kuidas minevikku konstrueeritakse, väljendavad minevikuga suhestumise mudeleid, kuid alluvad samal ajal ka ise nende mudelite kujundavale toimele. Laias laastus osutab väärtusargumentide kasutamine tegevuses ja põhjendustes erisugustele käitumiskoodeksitele ja annab aimu heaks või halvaks peetud käitumisest koos seonduvate kontseptsioonidega, nagu õiglus, ausus, seaduslikkus. Arvukad autorid on arendanud nende mudelite *resp.* kontseptsioonide tüpoloogiaid. Barton ja

Levstick (2004, 7) eristavad identifitseerivat, analüütilist ja moraalset lähenemist; Seixas ja Clark (2004) räägivad monumentaalsest, antikvaarsest, kriitilisest ja moodsast kontseptsioonist; Rösen (2005) toob esile ajalooteadvuse traditsioonilise, eksemplaarse, kriitilise ja geneetilise vormi.

Iseenesest pole terminoloogia siinkohal kõige olulisem. Chapmani sõnul (2011, 100) võib minevikukontseptsioonid tüpoloogilisele mitmekesisusele vaatamata liigitada kaheks:

- a) kontseptsioonid, mis tegelevad mineviku ja oleviku vahekorraga, taotledes näidata nende järjepidevust või, vastupidi, eristumist;
- b) kontseptsioonid, mis keskenduvad mineviku eri aspektide väärtustele, püüdes neid kas jaatada või eitada.

Seda liigitust on otstarbekas interpreteerida eespool kirjeldatud subjektiivse ajataju ja autoeetilisest teadvuse kontekstis. Traditsiooniline minevikupilt rõhutab identiteedi järjepidevust mineviku ja oleviku vahel ja püüab ka tulevikku vormida mineviku väärtuste ja tavade järgimise vaimus, kasutades selleks kangelaslikke narratiive, monumentide rajamist, riiklike tähtpäevarituaale jms. Sellisele kontseptsioonile rajatud ajalooõpetust nimetab Briti uurija S. Ball „surnute ainekavaks“ (Ball 1993). Kriitiline lähenemine, vastupidi, katkestab kontinuiteedi mineviku ja oleviku vahel. Minevikku kujutatakse kui midagi, mida tuleks eitada või millest tuleks üle saada, kasutades selleks kriitikat ja n-ö mõttelist pildirüütet. Suhtumisest olenemata tegeletakse mineviku, oleviku ja tuleviku vahekordade teadvustamise ja mõistmisega, milleks rakendatakse eelkõige semantilist tunnetust koos noeetilisest teadvusega.

Seevastu mineviku väärtusaspektidele keskenduvad kognitiivsed kontseptsioonid ja õppimisteooriad seostuvad otseselt taju toimimise ja tunnetusprotsesside eri tasanditega. Eri vaatepunktide mõistmine, komplitseeritud põhjuse-tagajärje seoste hoomamine, katkestuste ja määramatuse arvessevõtmine, mõlemasuunaline liikumine mineviku-oleviku-tuleviku ajateljel ning selle adekvaatne sidumine ruumimõõtmega eeldavad aktiivset episoodilist kaasatust õppeprotsessi ning arenenud autoeetilist teadvust. Nagu eespool kirjeldatud, sõltub uue informatsiooni edukas salvestamine kodeerimisoperatsioonidest, mille eelduseks on materjali mõtestatuse (seostatuse) aste (6. „Ajataju ja metakognitsioon“). Kodeeritakse ja ammutatakse eelkõige tähendusi, emotsionaalset ja väärtuste konteksti, sõltumata sellest, kas asjassepuutuvaid väärtusi esitatakse jaatavalt või eitavalt positsioonilt. Selline lähenemine on läbivalt subjektiivne ja isiklik.

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Väärtusrefleksioon kannab ajalookasvatuse seisukohast üpris erinevaid funktsioone. Esiteks määrab see suuresti materjali valiku (mida õppida?), teiseks mõjutab materjali omandamise metoodikat (kuidas õppida?) ja edukust (kui palju õppida?), ning kolmandaks legitimeerib olulisel määral ajaloo kui õppeaine positsiooni õpilaste silmis (milleks õppida?). Väärtuste üle reflekteerides näevad õpilased, kuidas erisugused minevikutõlgendused tuginevad eri vaatepunktidele ja väärtustele ning samal ajal ka väljendavad neid.

See, mida õpilased ajalootunnis õpivad, mõjutab nende endi isiklikke suhtumisi, hoiakuid ja otsuseid (vt nt Barton, Levstik 2004, 106).

Tuleb tõdeda, et ajalootunnis jääb õpilaste eetilise seos ajalooa suure osas teadvustamata ja analüüsimata. Seda enam on põhjust aine moraalsete aspektide üle arutleda. **Viis, kuidas õpetajad mõistavad väärtusrefleksiooni rolli ainekavas ja igas konkreetses ajalootunnis, loob fundamentaalse aluse sellele, kuidas nende õpilased mõistavad ajalugu kui õppeainet.** Seejuures on eriti oluline rõhutada kogu õppeprotsessi jooksul läbivuse kriteeriumi: väärtusrefleksiooni ja isiklikku suhestumist tuleks ühevõrra silmas pidada nii õppe sisu ja eesmärkide kui ka meetodite ja vahendite puhul. Sel viisil on lõppeks võimalik saavutada ka teadlikke väärtuspõhiseid ja õpilase jaoks tähenduslikke tulemusi.

11.1. Ajalookasvatuse absoluutväärtus

Eelnevates peatükkides toodud põhjendused väärtuskasvatuse kasuks ajalooõppes on piisavad, et püstitada küsimus konkreetse(te)st väärtus(t)est, millele ajalookasvatus võiks kontseptsioonina tugineda. Neist tulenevalt on **ajalookasvatuse keskseks väärtuseks inimlikkus (humaansus).** Kokkuvõtvalt räägivad nimetatud sedastuse kasuks järgmised argumendid:

a) Inimese ajataju arengu ning erinevate aja hoomamisega seotud teadvusvormide eripärad (II osa „Subjekttiivne ajataju ajalookasvatuse alusena“), mis näitavad, et ei piisa üksnes asjassepuutuva minevikukogemuse olemisest ja varjamatutest ajenditest, vaid „õpilane peab olema meenutamiseks sobivas tujus“ (Roediger 2000, 65). Igal juhul määrab meenutamiskogemus selle reaalsuse, mida me mäletame; see võib vastata või mitte vastata sellele, mis tegelikult juhtus. Teiseks on just episoodiliste tunnetusprotsesside isikulisus see, mis transformeerib abstraktse maailma kohta käivaid teadmisi enesekohase tunnetuse kaudu. See lisab abstraktsele teabele isikliku mõõtme, personaalse tähenduse ning seeläbi tõelise väärtuse, mis Piaget’ sõnul on asjade siseanalüüs, „seoste loomine seestpoolt väljapoole“ (Piaget 2007, 305). Lisaks hõlbustab isiklik suhestumine materjaliga töötamist kogu õppeprotsessi vältel tervikliku kodeerimise, talletamise ja ammutamise protseduuri kaudu. Seejuures on isikliku ja emotsionaalse puudutatusega kaasnevate hüvede nimekiri muljetavaldavalt pikk: paranevad ainete õpitulemused, suureneb soov õppida ja oma arengu eest vastutust võtta, toetatakse õpilaste eneseväärikust, usku iseendasse, arenemishuvi, vastutamissoovi, enesejuhtimisvõimet, soodustatakse laste iseseisvust, kriitilist mõtlemist, teadmisjanu, koostöövõimet, loovust, vastutustundlikkust, oskust ja soovi probleemidele lahendusi otsida, seostatakse õpitavat iseenda ja tegeliku eluga, soodustatakse sisemist motiveeritust ja süvenemishuvi, paraneb õppeedukus, suureneb koolirõõm, tekib üldine positiivne suhtumine ainesse või valdkonda (Schihalejev 2012, 7–12).

b) Ajaloo kui inimliku eksistentsi ajalise mõõtme („reaalsuse neljanda dimensiooni“ Lee 2011, 64) uurimisega tegeleva distsipliini spetsiifika. Klassikalise ja üldtunnustatud arusaama järgi on ajaloo uurimisobjektiks eeskätt inimkultuur kui

fenomenide kogum tsivilisatsiooni tähenduses, st alates ajast, mil tekkisid esimesed kirjalikud allikad kui inimese ainuomane suhtlemisvahend. Sellest tulenevalt võib ajaloo tuumolemust defineerida kui inimeste suhtlemise lugu. Ajalugu ilma inimesteta pole mõeldav.

Idealis peaks ajalooõppes läbivalt ja samaaegselt toimima neli tasandit, mis on üksteisega tihedasti põimunud ja tihti sisaldavad üksteist:

- 1) ajaloolise tegelikkuse aspektide **kirjeldamine** (kes? mis? millal? kuidas?);
- 2) **selgitamine**, miks minevikusündmus või -nähtus aset leidis või ilmnis (miks?);
- 3) minevikule tähenduse, väärtuse ja/või tähtsuse omistamine **tõlgenduse** või hindamise kaudu (ja mis siis sellest?);
- 4) kirjeldavate, selgitavate ja tõlgendavate väidete **põhjendamine** toetavate argumentide esitamise teel (Megill 2007, 98–99; Chapman 2011, 100–101).

Ajalooline interpretatsioon hõlmab ühtlasi tähenduse loomist. See räägib õpilastele nende inimlikkuse võtmedimensioonidest ning on oluline demokraatliku kultuuri jaoks mitmekesises ja komplitseeritud maailmas. Samal ajal kujundavad tõlgendusi selle sotsiaalse ja kultuurilise keskkonna konventsioonid ning eetiline ja normatiivne horisont, kust nad pärit on (Chapman 2011, 97–99). Kuna ajalood käsitlevad peamiselt inimtegevusi, siis on eetiliste küsimuste üleskerkimine mõödapääsmatu. Ühtlasi tuleb minevikule antavate hinnangute valguses kaaluda ka omaenda eetilist positsiooni, millest antavad hinnangud tulenevad (Chapman 2011, 102).

c) Üldine kasvatusetika. Inimest mõistetakse kasvatusetikas absoluutväärtusena, väärtusena omaette. See ei kehti üksnes olevikulises õppeprotsessis (õpetaja-õppija suhtes), vaid peaks kindla väärtuspõhimõttena laienema ka õpitava sisule. Ajalooõppes on selle vajakajäämine ilmne, seal on üksikisik – kui nn ajaloo suurkujud välja arvata – käsitletud pigem ebaisikulise materjalina ajaloolistes protsessides või kellegi eesmärkide saavutamise vahendina. Kasvatuses aga on kõne all eelkõige inimsuhted, millesse on olemuslikult sisse kodeeritud dialoogilisus. See omakorda eeldab võimu ja kontrollisoovi ohjeldamist ning väljumist õppeprotsessis harjumuspäraseks peetud rollidest (Kuurme 2009, 172). Kuivõrd kasvatusetika üheks tuummõisteks on inimväärikus, siis ei sobi sellega kokku üksikisiku eiramine või pisendamine.

11.2. Ajalookasvatuse tuletisväärtused

Inimesest kui ajalookasvatuse absoluutväärtusest lähtumine võimaldab sõnastada ja täpsustada mõningaid sellest tulenevaid täiendväärtusi. Mõistagi kujutab iga järgnevalt nimetatud väärtus või printsiip ka eraldi võttes endast omaette täieõiguslikku (olemuslikku) väärtust. Sellele vaatamata õigustab inimese kui absoluutväärtuse keskne positsioon ajalookasvatuse väärtusarhitektuuris siinkohal nende nimetamist tuletis- või täiendväärtusteks.

Peamine inimesest kui absoluutväärtusest lähtuv tuletisväärtus on **respekt minevikus elanud inimeste suhtes** ja nende kohtlemine viisil, mille osaliseks me ise soovime inimolenditena teiste poolt saada. Paljud õpilased võivad ette kujutada, et minevikus elanud inimesed mõtlesid nagu meie, ent kandsid veidraid rõivaid ja tegid tobedaid asju, olid vähem intelligentsemad ja moraalselt alaväärtuslikud (Ashby & Lee 1997; Barton 1996). Selline mõtteviis eeldab, et aruka käitumise kriteeriumid asuvad tänapäevas, nii et mineviku kummalised ettevõtmised ja tavad annavad tunnistust toonaste inimeste tagurlikkusest, võimetusest või rumalusest.

Teiseks oluliseks ajalookasvatuseks tuletisväärtuseks on diskursiivne **keskendumine inimese vaimsele ja eetilisele kasvamisele** (Piaget 2007, 305) – eeldades, et potentsiaalselt me teame praegu rohkem, kui teati varem; oleme haritumad; peame oluliseks teistsuguseid asju, tõdesid, käitumismalle; näime küpsemad, tasakaalukamad, rahumeelsemad, teistega arvestavamad jms. Esmapilgul võib see näida vastuolus eelmise tuletisväärtusega, mis austab ja hindab inimest tema ajaloolises tingituses. Siinkohal on aga võtmemõisteks *respekt*, millest lähtudes tuleb võrdväärse delikaatsusega läheneda nii inimloomuse püsivuse kui ka muutumise ilmingutele ajaloolises protsessis, hoolimata sellest, et objektiivses mõttes võivad mõlemasuunalised väited jääda tõestamatuks.

Kolmandaks tuletisväärtuseks on õpilasekesksus. See tähendab, et õppeprotsessi keskmeks on **õpilane kui** endale eesmärgi seadev ja nende poole püüdlev **subjekt** (Schihalejev 2012, 9). Aine spetsiifikast tulenevalt saab inimese seos ajaloofaktiga olla üksnes tunnetuslik – see on minevikusündmuse mõtteline konstruktsioon, mingi arusaam või käsitlus kunagi toimunud. Kuna vahetu kontakt mineviku faktiga on võimatu, siis seda enam tuleb arvestada õpilase tunnetuslike võimete, valmisoleku, huvide, eripärade jm sellisega hoopis nüansseeritumalt, kui seni tavaks olnud. Praktises õppeprotsessis tähendab see lähtumist vastuvõtukontekstist ehk sõnumi saajast (semiootilises tähenduses; 3.1. „Ajaloookasvatus ja ajalooteadus”) ehk asumist õpilase positsioonile, seda eelkõige sõnumi saatja ehk õpetaja/kasvatava suhtes. On arusaadav, et iga sõnum või tekst luuakse eesmärgiga vastuvõtjat või lugejat mingil viisil mõjutada, pelk infokontakt aga ei garanteeri veel mõjutust. Märksa tulemuslikum on igasuguse kommunikatsiooni puhul pidada informatsiooni või sõnumi saatmisest või vahendamisest olulisemaks selle vastuvõtupinnast, mille all tuleb siinkohal mõista õpilase teadvust, huve ja emotsioone. Iseloomulikult ei ole vastuvõtukontekst oma mitmekesisuses ja individuaalsuses hallatav ametliku regulatsiooni kaudu, kuitahes ulatuslik ja üksikasjalik see ka poleks. Ühtlasi tähendab see, et demokraatia tingimustes ei saa ühendavat maailmapilti luua administratiivsete meetmetega, vaid üksnes väärtustel põhineva sidususe kaudu, mis kasvab välja kultuurilis-märgilisest kommunikatsioonist ning mille väliseks eelduseks on kodanikuühiskonna areng.

III OSA KOKKUVÕTE

Ajalugu on pidev protsess. Ajalookirjutus laiemas mõttes tähendab selle teadlikku fragmenteerimist ning ühtlasi toimetulekut selle tagajärgedega ning mineviku suhtes teatud maailmavaatelisse positsiooni asetumist. Kindlasti on hinnangute andmise eelduseks tõeväärtuse püüdlus aruka põhjenduskäigu, valiitse argumentatsiooni ja ratsionaalse diskussiooni kaudu. Need on ajaloolase teadmise ja mõistmise kandvad talad samavõrd kui igas teises teaduses. Lee (2011, 67) on toonud siin tabava võrdluse täppisteadustega: kas meis ärataks usaldust inimene, kes väidab end mõistvat matemaatikat, ilma et pööraks tähelepanu tõendite põhjendatusele ja veenvusele?

Selleks, et saaksime mineviku kohta esitada tõsiseltvõetavaid küsimusi, tuleb eelnevalt kokku leppida teatud väärtustes. Seepärast nõuab ajaloolase kirjaoskuse arendamine tugevat panustamist õpilase kognitiivsele ja ratsionaalsele eetikale. Alles kõik need komponendid üheskoos – respekt minevikus elanud inimeste suhtes, teadlik väärtusrefleksioon ja mõistmistahe – muudavad faktilise informatsiooni kasutuskõlblikuks teadmiseks (Donovan jt 1999, 12), kus ajaloo fragmenteeritust kompenseeritakse kronesteesi ja väärtuspidevusega. Tõenäoliselt on see üks inimteadvuse täielikumaid viise ajaloo, kultuuri, inimelu ja maailma terviklikkuse hoomamiseks.

Sellega seoses omandavad erakordse tähtsuse sellised ajaloo ainekavasse lülitatud sisulised kontseptsioonid nagu demokraatia, talurahvas, valgustus, külm sõda jne. Juba üksnes nende valik põhineb väärtushoiakutel ja eetikal ning peegeldab neid. Sisulisi kontseptsioone on raskem sõnastada kui protseduurilisi, kuna neid on palju rohkem ja nad seostuvad ajaloo traditsioonilise, harjumuspärase sisuga (vt ka Lee 2011, 67–68), mille esitamise viisid, seosed ja kontekstid on aja jooksul tugevasti kinnistunud. Nende korrelatsioon 2011. aasta õppekava üldosas sõnastatud väärtustega pole sugugi ilmne ning tekitab pigem kahtlusi. Probleemiks on eelkõige see, et üldosa kasvatuslikud aspektid on ainesisis nõrgalt esindatud või pole seda üldse. Näiteks on peaaegu võimatu leida ainesisis (ja sellest tulenevalt ka õppematerjalides) vastet üldosas deklareeritud väärtustele nagu *ausus*, *sallivus*, *üiksteisega arvestamine* jt. Mõistagi ei tähenda see, nagu ei kultiveeriks ajalooõpikud väärtusi, või teeksid seda eelnimetatutele vastupidises suunas. Väärtusi väljendab ja edastab praktiliselt igasugune inimtegevus, kuid kasvatuskontekstis on tõsiseks probleemiks see, et nende üle ei toimu sisulist ja teadlikku refleksiooni. Selle asemel on ainekava koostatud nii, et see soodustab (eeldab) ajaloo esitamist traditsioonilisel, kinnistunud viisil poliitilise ülemvõimu, haldusjaotuse, riigihuvide ja sõdade *resp.* vägivalla ja vastanduste kaudu. Ka didaktilis-metoodiliselt rakendatud multiperspektiivsus (8.3. „Ajaloolaste ainekava: vaatepunktid ja tõlgendamine“), mis iseenesest kätkeb endas vägagi tänuväär võimalusi, ei lisa siinkohal uut väärtuskvaliteeti, vaid jätkab eespool nimetatud tonaalsuse põlistamist, taotledes vägivalla pateetikale lisada ülekohtu all kannataja märtripateetikat. Kokkuvõtlikult tuleb nentida, et 2011. aasta õppekava peamiseks probleemiks ajalookasvatuse seisukohalt on väärtuskatkestus üldosas deklareeritud

kasvatuseesmärkide ja -põhimõtete ning teiselt poolt ainekavas esitatud ainesisu vahel.

Vahekokkuvõttena olgu siinkohal meenutatud käesolevas töös seni tehtud peamisi järeldusi. Selles analüüsi punktis on vajalik täpsustavalt sõnastada ajaloo kui ajas orienteerumist (ajarändu) eeldava distsipliini ning ajalookasvatuse kui väärtuskasvatuse ühe osa omavaheline suhe kummagi mõiste ning taotluse kaudu. Sellest lähtub edasine mõttearendus.

	Ajalookasvatus	Ajalugu
Määratlus	<p>Väärtuskasvatuse osa, mis</p> <p>a) lähtudes humanistlikest printsiipidest, inimõigustest, õppe- ja ainekavas sõnastatud alusväärtustest,</p> <p>b) toetudes akadeemilise ajalooteaduse andmetele, tulemustele ja praktikale,</p> <p>c) arvestades arengupsühholoogia teadmisi ajataju kujunemise, sellega seotud teadvusvormide ja tunnetusprotsesside iseärasuste kohta,</p> <p>d) uurib, põhjendab, loob ja rakendab ajaloos kui kollektiivses inimkogemuses leiduvat väärtuspõhist kasvatuspotentsiaali.</p>	<p>Distsipliin, mis mõistuspäraselt käsitleb inimkogemuse ajalist loomust ja liikumist ajateljel (“reaalsuse neljandas mõõtmes”).</p>
Taotlus, oodatav tulemus	<p>Autonoetilise teadvuse (mäletamine, tunnetamine) ja noetilise teadvuse (teadmine) ühendamine ajas orienteerumisel tähenduslikuks ja reflekteeritud väärtustervikuks.</p>	<p>Individuaalse teadvuse seisundi saavutamine, mis võimaldab õpilasel mõista ennast kui ajaloos osalejat.</p>

IV OSA. AJALOOKASVATUSE METODOLOOGIA

Käesoleva töö teises osas käsitletud kognitsiooni, mälu ja teadvusvormide suhted osutasid tulemusliku õppimisega kaasnevale tähenduslikkusele, isiklikule puudutatusele, enesekohasusele ja emotsionaalsele kaasatusele omandatavasse materjali. Ajaloopspsiifiliselt lisandub sellele ajas kui ühes põhilises reaalsust loovas dimensioonis orienteerumise nõue. Niivõrd komplitseeritud aja- ja ruumimõõtmete, sündmuste kestuste, järjekorra ja üheaegsuse hoomamine pole kerge ülesanne ka küpse isiksuse jaoks. Seda enam tuleb õpilaste (laste ja noorukite) puhul kasutada iga võimalust õppeprotsessi hõlbustamiseks ja sujuvamaks muutmiseks. Teadmine ühelt poolt semantilise mälu ja noetilise teadvuse ning teiselt poolt episoodilise mälu ja autonooetilise teadvuse tihedast koostoimest kognitiivses õppimises peaks muutma õppeprotsessi planeerijad iseäranis arvestavaks õpilase ajataju kujunemise ja selle eripärade suhtes. Kui inimõtte vajab abstraktse informatsiooni mõistmist enesekohaselt, kui õpilase teadvus püüab omistada sellele tähendusi ja sellega suhestuda, siis on õppimispsühholoogia ülesanne öelda, kuidas seda kõige tulemuslikumalt teha.

Kolmandas osas käsitletud tähenduslikkuse roll inimteadvuse jaoks esitab ühtlasi küsimuse õppeprotsessis eksplitsiitselt või implitsiitselt viljelevatest väärtustest. Viimased võivad tuleneda ühiskondlikust kokkuleppest (nt üldised inimõigused), nn tervest mõistusest (kuidas harilikult on sarnases olukorras otstarbekas toimida või otsustada) või olla antud mingilt kõrgemalt või üleiniimlikult poolt (traditsioon, religioon). Niigi komplitseeritud küsimus laieneb ajalise mõõtme sekkumisega piki mineviku-oleviku-tuleviku telge. Niivõrd paljutahulise ja -dimensioonilise probleemiasetuse raskuspunkt asub ajaloo inimlikustamises, selle toomises õpilase kui subjekti tasandile enesekohase väärtusrefleksiooni ja isikliku suhestumise kaudu.

Käesoleva, neljanda osa eesmärgiks on visandada ajalookasvatustlike eesmärkide, printsiipide, vahendite ja kriteeriumide terviklik, metodoloogiliselt pädev süsteem, mida edaspidise uurimistööga oleks võimalik edasi arendada meetoodiliselt kasutuskõlblikuks ning praktiliselt rakendatavaks tööriistakoguks. Siinkohal on oluline veelkord rõhutada, et ajalookasvatustlikku metodoloogiat ei mõisteta kitsalt meetoodikate kogumina, vaid läbivalt kui filosoofilist, metatasandi vaadet ajaloo õpetamise ontoloogilistele, tunnetuslikele ja väärtusalastele aspektidele („Sissejuhatus. Teoreetiline raamistik. Kasutatavad mõisted“).

12. METODOLOOGILISI PROBLEEME. KRIITILINE ÜLEVAADE

Eesti suuremaid raamatukogusid hõlmava elektroonilise kataloogi ESTER (märksõna „ajalooteadvus“) andmetel on ajalugu kui kooli õppeaine küllalt hästi kaetud mitmesuguste meetoodika-alaste materjalidega, mis toetavad õpetajaid nende igapäevases töös. Trükiste ilmutumisaastad näitavad, et vastav arendustöö on olnud järjepidev ning peegeldab ühiskonnas aset leidnud muutusi. Kasutusele on võetud

uusi meetodeid, on püütud tasakaalustada Eesti, Euroopa ja maailma ajaloo mahtu, poliitilise ja militaarajaloo kõrval pööratakse enam tähelepanu ka ühiskondade ja kultuuride ajaloole. Samu tendentse markeerib põhjalikult ka Oja (2016).

Seevastu märksõnale „metodoloogia” saadud vasted mõistavad rõhuvast osas seda terminit kitsast tähenduses teatud (ala)valdkonna, kindla uuringu või teema jaoks kasutatavate meetodite selgitamise ja põhjendamisena. Kahjuks muudab selline määratlus need siinses kontekstis mudelina kasutuks. Märksõna täpsustamine (nt „ajaloo metodoloogia”, „humanitaarteaduste metodoloogia”) piirab valikut veelgi.

Ajalookasvatuse kontseptsiooni edasiseks arendamiseks on vajalik kriitiliselt lahata mõningaid enamlevinud ja suurema potentsiaaliga lähenemisviise, et jõuda paremale selgusele nende tugevuste ja nõrkuste osas. Järgnevalt käsitletavad metodoloogilised positsioonid lähtuvad suuresti eespool (8. „Ootused ajalooõppele. Kriitiline ülevaade”) vaadeldud kujundlikest ainekavadest. Kui nimetatud peatükis käsitleti teatud ootusi väärtusterefleksiooni seisukohast, siis käesolev peatükk viib eespool alustatud poleemika metodoloogia valdkonda.

12.1. Ajalugu ja ühiskonnaõpetus

Alapeatükis 8.1. „Poliitikute ainekava: võim, riiklus, kodakondsus“ käsitletud poliitilised ootused koolide ajalooõppele toovad metodoloogilisest vaatepunktist kaasa rea probleeme ja küsitavusi. Eelkõige on need seotud ajaloo ja selle sõsaraine ühiskonnaõpetuse (laiemalt kodanikuhariduse) vahekorraga. Pragmaatilise meeletatuse korral võib just ühiskonnaõpetuses näha lojaalsuse, kodanikuteadlikkuse ja üldse ühiskondlike väärtuste kasvulava, millele ajalugu oma abstraktse minevikkude suunatusega sekundeerib pigem tausta loova abiainena. Kummagi vajalikkus on väljaspool kahtlust, kuid olulisest ühisosast hoolimata on nende rollid siiski vägagi erinevad. Seetõttu on kasulik ja õpetlik uurida kahe aine omavahelisi seoseid ja suhestatust.

Ühiskonnaõpetuse eesmärged võib sõnastada erinevalt ning sellel on omad konkreetsest poliitilisest või sotsiaalsest kontekstist tulenevad põhjused. Üldiselt on ühiskonnaõpetus märksa avatum sotsiaalsetele ja poliitilistele muudatustele kui ajalugu ning vastavalt ka hoopis suuremal määral nendest muutustest tingitud surve all. Näiteks Ühendkuningriigi puhul on osutatud, et aastatuhande vahetusel, mil tunti muret noorte poliitilise huvipuuduse pärast, rõhutati õppekavas ühiskonnaõpetuse rolli eeskätt poliitilise kirjaoskuse parandajana. Kümnekond aastat hiljem, kui ühiskondlike murekohtadena kerkisid esile pigem siseriiklik terrorism ja ühiskonna kokkuvarisemise meeletolud, loodeti ühiskonnaõpetusest pigem identiteedi arendamist (Harris 2011, 186–187).

Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse sarnasustest tuuakse esile järgmisi:

- 1) Mõlemad ained taotlevad, et õpilased õpiksid hindama tõendeid ja informatsiooni, olema kriitilised ja suutma argumenteerida.

- 2) Mõlemad ained on seotud ühiskonnas valitsevate hoiakute, suhtumiste ja uskumuste tundmaõppimisega.
- 3) Ühiskonnaõpetus eeldab, et õpilane on teadlik ühiskonnas toimunud muutustest (ajaloolisest kujunemisest).
- 4) Ajaloo ühe õpiväljundina nähakse, et õpilane püstitab küsimusi ja leiab vastuseid tänapäeva ühiskonna kohta, lähtudes selle minevikust.
- 5) Mõlemad ained tutvustavad ühiskondlikke muutusi ja rändeid, samuti oma ühiskonna või maa suhteid naabritega (Harris 2011, 186–187).

Siiski on rõhutatud, et juhuslikke (ehkki võib-olla arvukaid) kokkulangevusi kahe aine sisus ei saa tõlgendada ainete vahelise sisemise ja tähendusrikka seosena. Nii on ajaloo ja ühiskonnaõpetuse olulisemate erinevustena märgitud järgmisi:

- 1) Fundamentaalse erinevusena on nähtud seda, et ühiskonnaõpetusega taotletakse teatud sotsiaalset tegevust (aktiivse kodaniku kasvatamine, informeeritud ja vastutustundlik tegutsemine sootsiumis jms), kuid ajalooos puudub selline spetsiifilise tegutsemise taotlus täielikult.
- 2) Ajalugu uurib inimühiskondi tervikuna ja sisuliselt, esitab nende kohta erisuguseid teemasid ja lugusid, jagab neid epohhidesse ja struktureerib erisugustesse staadiumidesse. Ühiskonnaõpetus aga keskendub kindlatele fookusesse seatud teemadele ja kategooriatele nagu kodakondsus, valimissüsteem, poliitiline kirjaoskus, õigussüsteem, õigused ja vastutused, otsustusprotsessid jms.
- 3) Akadeemilise distsipliinina sisaldab ajalugu ka teiseid kontsepte, mis näitavad, kuidas kujundatakse ja selgitatakse oma arusaamist minevikust (põhjused ja tagajärjed, muutus ja järjepidevus, valiku ja lähenemisviisi kriteeriumid jms). Samal ajal kujutavad ühiskonnaõpetuse võtmemõisted, nagu demokraatia, õiglus, õigused, vastutus, identiteet, mitmekesisus jne, endast alusväärtusi ja -kontseptsioone. See erinevus tuleneb mõlema aine ajaloost: ajalool on selja taga aastakümnete pikkune akadeemilise aine traditsioon; ühiskonnaõpetus aga pole akadeemilise aine sarnases tähenduses, vaid liitaine, segu juriidikast, politoloogias, sotsioloogias, inimõigustest jms.
- 4) Ajalooalases uurimistöös on õpilased sunnitud piirduma mineviku kohta käivate ebatäielike tõendite ja allikatega. See nõuab teist tüüpi mõtlemist, võrreldes ühiskonnaõpetusega, mille tänapäeva puudutavad teemad on märksa sagedamini tundlikud ja/või vastuolulised, mistõttu peab ka uurimis- ja õppetöös tõendite ja allikate kõrval märksa enam arvestama kollektiivsete uskumuste, moraalsete väärtuste, ühiskondlike müütide jm sellisega (Harris 2011, 187–189).

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: On ilmne, et mõlemad ained pakuvad õpilastele seletusi maailma kohta, milles nad elavad, ning varustavad neid teatud vahenditega sellest mõtlemiseks ja arusaamiseks. Sellest hoolimata on kahel ainel väga erinev kontseptuaalne alus ja suuresti erinev sisu. Erinevalt ajaloost näeb ühiskonnaõpetus

oma eesmärgina aktiivse kodaniku kasvatamist ning keskendub olevikule, ehkki koos tagasisivaadetega minevikku, et mõista tänapäeva ühiskonna kujunemist ja anda sellele tähendust. Mõistmine ja tähenduslikkus kahtlemata sisalduvad ka ajaloo eespool sõnastatud taotluses („III osa kokkuvõte“), kuid viimase eeldatud isiklikkuse, eneseväärikuse ning individuaalse teadvusseisundi aspektid jäävad ühiskonnaõpetusele kaugeks. Kui kooli ühiskonnaõpetuse edukuse mõõdupuuna võib teatud mõttes näha õpilase sotsiaalseid suhteid ja osalemist, siis ajalooteadvuse küpsus kui sügavalt isiklik ja pigem hiline fenomen jääb kõrvaltvaatajatele praktiliselt märkamatuks ning seega ka väljapoole formaalseid hindamiskriteeriume.

Eelnev ei tähenda, nagu poleks ajalool ja ühiskonnaõpetusel teineteisele palju öelda. Lee ja Shemilt (2007) on näidanud, kuidas kaks ainet võiksid viljakalt koos toimida. Nende seisukoht eeldab, et ühiskonnaõpetus toetub samadele kesksetele ideaalidele nagu kogu haridussüsteemi eetos – eelkõige on selleks ratsionaalne mõtlemine ja debatt. Sellises kontekstis pakub ajalugu õpilastele võimaluse ajas orienteerumiseks ning teadvustamiseks, kuidas demokraatlikud institutsioonid ja ideaalid koos oma väärtuste ja nõrkustega on arenenud. Sel viisil on ajalugu pinnaseks, millelt ühiskonnaõpetuse aines välja kasvab, et järgida omaenda eesmärke ja sisemist loogikat.

12.2. Traditsioon ja tähenduslikkus

Alapeatükk 8.2. „Ühiskonna ainekava: rahvus, kultuur, traditsioon“ käsitleb ühiskondlikke, mõneti rahvusromantilise värvinguga ootusi kooli ajalooõppele. Kujutelma ajalooost kui esivanemate kultuuripärandi ja traditsioonide alalhoidjast, mis pakub ainekava pidevaks identiteeditoomeks ja n-ö oma koha põhjendamiseks, on nähtud kui üht ajaloo püsiülesannet. Kindlasti pole hariduse rolliks muutlike trendidega kaasajooksmine. Haridus tervikuna on olnud üks kõige konservatiivsemaid ühiskondlikke institutsioone, kuna see põhineb traditsioonil. Traditsioon aga on püsiv ja leviv just sellepärast, et see on eelnevate kogemuste põhjal osutunud edukaks.

Tänapäeval on aga probleem selles, et traditsioon peab suutma vastata märksa haritumate ja kriitilisemate inimeste vajadustele, kelle elukogemus erineb tunduvalt varasemate põlvkondade omast. Siit tuleneb ka vastuolu aegunud ajalootraditsiooni ja tänapäeva eneseteadlike inimeste *resp.* õpilaste vahel. Traditsioon nõrgeneb, sest ei rahulda enam selles osalejaid. Pärssivale traditsioonile reageeritakse ükskõiksuse, ignoreerimise, trotsi, allumatusega. Teiseks ei ole üksikisikul traditsioonis tähendusliku rolli, või on see roll piiratud ja ühekülgne, ilma valikuvõimalusteta. Inimeste vajadus teha valikuid ja osaleda on kasvanud plahvatuslikult, kuid ajaloo traditsiooniline esitusviis neid vajadusi ei toeta. Seega võib öelda, et mõnes mõttes traditsiooniline, kindlatest teemadest, lähenemisnurkadest kinnihoidev ja didaktika poolt ohjeldatud ajalooõpetus võib minetada oma sügavama kasvatusliku tähenduse – või vähemalt ei pruugi ära kasutada oma potentsiaalseid võimalusi tähendusloomeks.

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Nagu eespool näidatud, seisneb väärtuste sisu tähenduslikkuses, pidevas ja vastastikku suhestuvas protsessis, milles osalejad on ühtaegu nii väärtuste loojad kui juba loodud väärtuste kasutajad ja adapteerijad. Sotsiaalkonstruksionistliku teooria kohaselt jõuavad inimesed ühiste arusaamadele teadmiste vahetamise käigus mitmesugustes sotsiaalsetes protsessides ja tegevustes, mis objektiveerivad reaalsuse. Teadmised ja tähendused konstrueeritakse sotsiaalses läbikäimises. Nii kujuneb ühine arusaam asjade õigustatud seisust ning on võimalik käituda vastavalt ühise teadmise pinnalt võrsunud sotsiaalsetele kokkulepetele (Gergen 2009; Kuurme 2015). Küllalt sageli võib avalikus ruumis, nt meedias kuulda kurtmist tarbijalike hoiakute vohamise üle, mis toovad kaasa nn tõeliste väärtuste taandumise; mõnikord soovitatakse olukorda parandada õppe atraktiivsemaks muutmisega. Diskussioon selle üle, millised need kadunud väärtused täpsemalt võiksid olla, pole käesoleva töö sihiks. Küll aga on oluline osutada kahele väga levinud mõtteveale, mis jäävad sageli märkamata. Esiteks on niisuguse mõttekäigu puhul tegemist kausaalse seose eksliku ümberpööramisega: tähelepanu ärapöördumine tähendustelt ei ole (ei saa olla) tähenduste kadumise põhjus, vaid tagajärg. Seda tuleb mõista nii, et esmalt on mingil põhjusel tekkinud vajakajäämised (ajaloo)hariduse sisulises (ühistoimingulises, ühiselt jagatavas) tähenduslikkuses, mis toob reaktsioonina kaasa huvipuuduse, kriitika või lausa ignorantsti, seda nii õpilaste seas kui ühiskonnas laiemalt. Niisugune reageering on tugev indikaator osutamaks, et hariduse poolt pakutav sisu ja/või selle kvaliteet ei suuda rahuldada inimeste vajadust tähenduslikkuse (väärtuste) järele. Niisuguses valguses paistab eespool kirjeldatud kriitika igati mõistetav ja adekvaatne: kui tähendusi pole, siis inimlikult võttes pole ka millelegi tähelepanu pöörata. Teisest küljest ei saa probleemi lahendada ka poolikult, otsides vahendeid õppe atraktiivsuse suurendamiseks, lootuses tõmmata õppijate tähelepanu. Siis on taas tegemist katsega lahendada metodoloogilist probleemi meetodilisel tasandil. Ühtlasi tuleb koos väärtuste tähenduslikkusega kõneleda ka teadmiste tähenduslikkusest. Siin ilmneb läbivuse printsiip: eesmärk üksi minetab oma (potentsiaalse) tähenduslikkuse, kui selle teostamise/saavutamise vahendid, kriteeriumid jms ei kannu ega toeta samasugust tähenduslikkust. Teadmiste tähenduslikkus aga moodustub teadmiste omavahelisest integreeritusest (kuidas?) ja kasutamisest (milleks?). Ilma neid aspekte analüüsimata ei ole võimalik otsustada, milliseid teadmisi ajalooõpetuses (laiemalt üldse koolis) vahendada. Küsimus pole mitte tähelepanu köitmisest, vaid tähenduste loomises. Tähelepanu saavutamise nimel on kerge ennast kiiresti välja kurnata, ilma et tähenduste tasandil midagi märkimisväärset saavutataks, ent igaüks, kes suudab midagi tähendusrikast luua ja selle inimesteni tuua, saab suure tõenäosusega kogu mõeldava tähelepanu osaliseks.

12.3. Allikakriitika ja infotöötlus

Alapeatükis 8.3. „Ajaloost ainekava: vaatepunktid ja tõlgendamine“ keskenduti väärtustega seoses peaaegselt multiperspektiivsuse kriitikale. Selle kõrval pakub metodoloogilises plaanis huvi ka ajaloolaste töövõtete ja -printsiipide tutvustamine.

Diskussioonis, kas ajalugu peaks endast kujutama teadmiste kogumit (*body of knowledge*, faktiõpe) või teadmiste vormi (*form of knowledge*, oskused) on kaalukauss viimastel kümnenditel (vähemalt teoreetilistes mõtestamiskatsetes) kaldunud viimase poole, sidudes kooli ajalooõpetuse varasemast enam ajaloolaste töövõtete ja -meetodite tutvustamisega. On leitud, et kooli ajalooõpetuse tulemusel peaksid õpilased omandama oskuse arutleda poleemilistel ja vaieldavatel teemadel, kasutades selleks ajaloo teaduse teiseseid ehk distsiplinaarseid ja protseduurilisi kontseptsioone. See hõlmab niisuguseid akadeemilisi kriteeriume nagu usaldusväarsuse hindamine, tõenäoliste seletuste pakkumine ja valikute põhjendamine (Husbands 1996, 81). Peter Lee nimetab seda ajaloolaseks kirjaoskuseks ja väidab selle välja kasvavat ajaloo teadusest (Lee 2011, 63–67).

Samal ajal osutatakse ka selle lähenemise probleemsetele külgedele. Kahtlemata on vajalik, et õpilased omandaksid nimetatud kontseptsioonid, mis varustavad neid vajalike instrumentidega ajaloo mõistmiseks. Tuleb aga meeles pidada, et need ei vii ajaloolase teadmiseni ega asenda seda, vaid üksnes teevad teadmise võimalikuks. Lee (2011) hoiatab, et oskustele keskendudes minetab ajalugu oma sihi ja mõtte. Selle asemel muutub oluliseks „nalja“ või „lõbu“ saamine „tegevuste“ varal. Esiteks, märgib Lee, on oskused üksnes vahendid kokkulepitud tulemuste saavutamiseks, ja neid omandatakse pideva kordamise teel. Teiseks eeldab ajalugu refleksiooni ja otsustusvõimet, neid omadusi aga pole võimalik arendada harjutades. Pole oluline, kui palju „uurimusi“ või „tööd allikatega“ õpilane läbi viib, ilma ajaloo olemust ja tõendusmaterjali terviklikkuse kontseptsiooni mõistmata jääb see „umbes samale tasemel supermarketis õunte valimisega plekkide alusel või kompileerides informatsiooni millekski, mida tavatsetakse nimetada „projektiks““ (Lee 2011, 64). Kolmandaks võime oskuste tagaajamisega jõuda küsimuseni, milleks sel juhul üldse ajalugu kui eraldi õpeainet säilitada, kuna „analüüsi“ või „IKT kasutamist“ võib õppida ka eraldi ainetena. Igasugused oskused on kasutatud, kui neid käsitletakse teadmistest ja mõistmisest eraldiseisvatena. Teooria ja praktika vastandamine võib osutada ettekäändeks hoiduda mõtlemisest ja halvemal juhul isegi lugemisest. Lee näeb sellise pessimistliku stsenaariumi teostumise võimaliku tagajärjena õpilaste klammerdumist ebaadekvaatsete, ent populaarsete ideede külge, selle asemel, et seista silmitsi nende ideede poolt põhjustatud probleemidega. „Sel juhul oleme igaveseks mõistetud kuulama end ekspertideks pidavate isikute arvamusalaldusi, kes on täielikus teadmatuses omaenda tarkuse vastuoludest iga vastutulija samasuguse tarkusega“ (Lee 2011, 69–70).

Mõned akadeemilised ajaloolased lähevad kaugemale, leides, et kirjeldatud poleemika on pseudoteema ning ajalooõpetuse ülesandeks on varustada õpilased eelkõige ajaloolaste baasteadmistega. McGovern (2007) vastustab järjekindlalt multiperspektiivsuse, mitmesuguste mentaalsete konstruktsioonide, nagu rahvuse (McGoverni näites britluse), etnilise mitmekesisuse või sotsiaalse soo edendamist ajalooõpetuses, nähes neis vaid poliitkorrektsuse väljendust. Vastukaaluks kõneleb ta jõuliselt rahvus- (või riikliku, *national*) ajaloo raudvarasse kuuluvate teemade kaitseks ajalooõppes, leides, et kui see tõepoolest peaks kallutama õpilasi

rahvuslikku (*national*) uhkust tundma, siis tuleb sedagi aktsepteerida („*so be it*“; McGovern 2007, 80).

Järeldused ajalookasvatuse jaoks: Arutelu ainealaste teadmiste (faktiõppe) ja instrumentaalsete oskuste (faktide kasutamine) vahekorra üle ei piirdu üksnes kahe nimetatuga. Longworth ja Davies (1998) esitavad inimteadmiste transformeerumise kohta terve astmestiku (*information ladder*):

- a) andmete tasand (*data*) – eraldiseisvad, seostamata üksikandmed;
- b) informatsiooni tasand (*information*) – andmed on seostatud, süstematiseeritud ja struktureeritud;
- c) teadmiste tasand (*knowledge*) – informatsioon on tõlgendatud kasutamiskõlblikuks. Longworthi ja Davise sõnul takerdub formaalne haridussüsteem sageli juba sellel tasandil, kuid järgnevad veel:
- d) arusaamise tasand (*understanding*) – reflekteeritud teadmised;
- e) mõistmise tasand (*insight*) – tähenduslik arusaamine;
- f) (elu)tarkuse tasand (*wisdom*) – holistlik, terviklik mõistmine (Longworth, Davies 1998, 93).

Kui kahe viimase tasandi saavutamise võimalikkuse üle formaalses haridussüsteemis võib tõenäoliselt vaielda, siis vähemalt arusaamise tasandile jõudmine peaks olema nii võimalik kui ka hädavajalik. Selle saavutamisele teadmiste (enesekohase, episoodilise) reflekteerimise kaudu aitaks tõhusalt kaasa näiteks väärtusselgituse meetodi ulatuslik ja läbimõeldud rakendamine. Täiendavalt väljendab sellesarnast transformatsiooni ka nn Bloomi oskuste taksonoomia, mille astmeteks on mäletamine, mõistmine, rakendamine, analüüsimine, kriitiline hindamine ja uue loomine (Anderson jt 2001, 67–68).

Seega tuleks levinud diskussioonides teadmiste ja arusaamise vastandamise suhtes säilitada mõõdukas ettevaatus. Professionaalne lähenemine peaks lähtuma eeldusest, et igasugune teadmine on potentsiaalne võimalus arusaamiseks ja mõistmiseks. Mõningaid vastupidiseid väiteid tuleks võtta kui asjatundmatusest või süvenematuses tingitud liialdust, kuigi paraku võimaldab see marginaliseerida nii teadmiste kui mõistmise väärtust. Vastandumise asemel tuleks taotleda edasiviivat dialoogi minevikupärandi ning nüüdisaegsete küsimuste ja eesmärkide vahel (Chapman 2011, 98). Aktiivse ajalooteadvuse tunnuseks on eelkõige ajas kui reaalsuse neljandas dimensioonis orienteerumine; arusaam, et minevik ja olevik on ühendatud olemuslike ja pidevalt muutuvate sidemetega; et ei eksisteeri mingit eraldiseisvat olevikuhetke oma „kaasaegse kunsti“ või „tänapäeva poliitika“ või „nüüdisaja mõtteviisiga“. „On enesestmõistetav, et õpilased peaksid teatud määral tundma ajaloolaste töömeetodeid. „Teatud määral“ sellepärast, et mõistmine pole kunagi absoluutne ning lõppude lõpuks pole koolide eesmärgiks tulevaste ajaloolaste ettevalmistamine.“ (Lee, Ashby 2000, 200).

13. METODOLOOGILISED PRINTSIIBID

Eelmises peatükis vaadeldud meetodiliste positsioonide kriitika taotles esile tuua aspekte, mille ühildamine ajalookasvatuse kontseptsiooniga on mingil põhjusel problemaatiline. Teatud mõttes kujutab selline lähenemine endast otsekui fotonegatiivi, mille kaudu püütakse esile tuua meetodikate neid jooni, mida igapäevases kommunikatsioonis ja hariduspraktikas ei pruugita teadvustada. Kriitiline lähenemine ei tähenda aga, et nimetatud meetodikad on sobimatud või kasutud. Vastupidi, loovalt ja mõtestatult rakendatuna võib igäüks neist osutada vägagi asjakohaseks. Kriitika peamine eesmärk on osutada eri refleksioonitasanditele: meetodikad kui meetodite kogumid ei võimalda mõttevahetust terviklike lähenemisviiside üle, mis ühtlasi sisaldaks endas arutelu inimese ajatajus ja teadvuses toimuvast ning esitaks väärtuspõhiseid küsimusi ajaloo kui õppeaine kohast ja eesmärkidest. Niisuguse visiooni ja arutelu toimumiseks tuleb pöörduda metodoloogia poole selle filosoofilises tähenduses.

Sotsiaalsete olenditena kannavad inimesed endas mitmesuguseid ideid ja vaimseid hoiakuid. Sageli toimivad need vaikumisi, ilma et neist teadlikud oldaks või nende üle reflekteeritaks. Seega on esmane vajadus neid hoiakuid teadvustada ja seejärel lähemalt uurida. Kõne alla tulevad eelkõige küsimused, millised hoiakud meil on, milliseid ideid me järgime ning mida saab kehtivatest normidest järeldada soovitava olukorra kohta.

Ajalookasvatuse kontekstis tähendab see küsimust metodoloogilistest alusprintsiipidest. Järgnevalt on need esitatud rinnastatud kujul ning vastandatud prevaleeriva ja ülekaalukalt poliitilis-rahvusliku ajaloodiskursuse (vt kriitikat nt Kaljundi, Plath 2017; Undusk 1997) vaikeväärtustele.

13.1. Konflikt *versus* informatsioon

Eestis taasiseseisvuse perioodi õppekavades (vastu võetud aastatel 1996, 2002 ja 2011) on märgata poliitilise ajaloo osakaalu aeglast vähenemist. Tõsi küll, see vähenemine on pigem proportsionaalne, saavutatud n-õ pehmete (ühiskondlike, kultuuriliste, eluoluliste jms) teemade lisandumisega. 2011. aastal vastu võetud ja praegu kehtivate õppekavade ulatuslik väärtuskasvatuse printsiipe rõhutav üldosa tasakaalustab seda proportsiooni veelgi, kuid ainesisus domineerib endiselt poliitiline ja rahvusvaheliste suhete ajalugu (vt ka alapeatükk 10.1. „2011. aasta väärtuspõhised õppekavad”).

Poliitilisele ajaloole keskendunud ajaloodiskursus on samaaegselt paratamatult ka militaarsündmuste keskne. Sõdadeks valmistumine, nende põhjendamine ja õigustamine, sõdade strateegiad, käik, tulemused ja tagajärjed moodustavad ülekaaluka osa ajaloo esiletõstetud sisust. Väärtused, hoiakud ja hinnangud, mida kultiveerib keskendumine sõjale kui äärmuslikule konfliktile, on humaansete ja kasvatuslike printsiipidega (inimlikkus, respekt, vaimne ja eetiline kasvamine, õpilase subjektsus) raskesti ühildatavad, kui üldse. Olenevalt vaatepunktist võib küsida, kas tegemist on kangelaslikkuse või julmuse ainekavaga (Ruus 2009, 132).

Samal ajal on ilmne, et relvakonflikte kui ajaloolisi tõsiasi ei saa ega tohi ajaloodiskursuses ignoreerida. Siin kerkib laiem küsimus ajaloolises inimkogemuses aset leidnud vägivalda, diskrimineerimise ja rahvaste (kultuuride, kogukondade) konfliktse vastandamise kujutamisest ajalookasvatustlikus väärtuskontekstis.

Keskseks mõisteks on siinkohal heroiseerimine, selle viis ja määr, millega käsitletakse teatud ideid, sündmusi ja/või isikuid. „Valdavalt on ajaloo jooksul maailma valitsenud elukutselised sõdurid, kes enda arvates tegutsesid kõige üllamal tööalal. /---/ Sõda jääb austusväärseks niikaua, kui seda kõigest seiklustest kõige põnevamaks peetakse.“ (Zeldin 2001, 290). Heroiseerimise negatiivseima külje moodustab vaenlase vihkamine, tema kujutamine eksinu, valeliku, ülekohtuse, süüdioleva ja/või põlgusväärseks, kelle hävitamist või allasurumist põhjendatakse mitmekesiste, osalt religioossete argumentidega (püha sõda, püha liit, igavene rahu, üllas tegu, au kaitsmine, õigluse jaluseadmine, ülekohtu heastamine, traditsioon, huvid, patriotism, kättemaks jms), mille ühiseks eesmärgiks on vastase dehumaniseerimine. Ainult sellega on võimalik seletada julmuse, mida on vaenlaseks peetu kallal korda saadetud, muuhulgas ka haritud ja kultuursete inimeste poolt (Ruus 2009, 132). Psühholoogilises plaanis tähistab kompaktsed vaenlase kuju loomine ja alalhoidmine sisemist kahtlust ja ebakindlust, maailma lõhestamist sõpradeks ja vaenlasteks, huvipuudust vastaste kui indiviidide suhtes, soovimatust neid kohata, ära kuulata ja mõista nende motiive. See kõik muudab ajalooa tutvuja (õpilase, lugeja, huvilise, grupi, sootsiumi) immuunseks vastase kannatuste suhtes ning kujutab endast aseainet positiivsetele elueesmärkidele.

Zeldini väitel (Zeldin 2001, 261, 295–296) on lahenduseks **vaikuse katkestamine** vastaste vahel. See tähendab esmajärjekorras omavahelise kontakti taastamist või tugevdamist, nii et informatsioon saaks vabalt liikuda. Suhtlemist, isegi kui see mingis etapis näib ebarahuldav või puudulik, tuleb kindlasti eelistada ignoreerimisele, kuna see aitab üle saada vastastikusest kurtusest ja teadmatusest, võimaldab tekkida ka muudel tunnetel peale viha ja põlguse ning näitab, et konflikti ei pea tingimata mõistma kui maailmakorra orgaanilist osa. Vaatamata konfliktide sügavale juurdumisele inimkultuurides on võimalik seda leevendada tähelepanu ümber suunamisega. Keskendudes vastandumise asemel maailma terviklikkusele ja sidususele, omandab senisest märksa olulisema rolli näiteks ennetus (katastroofid, haigused, kuritegevus jms) ja traditsionalismi kriitika (naiste ja laste õigused, mitmesugused allasurutud vähemused, aga ka muude elusolendite kohtlemine, keskkonnakaitse jms). Sellega käib kaasas kangelase tähenduse ümberdefineerimine: vallutaja asemel pigem innustaja, julgustaja, abistaja. Samuti võimaldab see loobuda erinevuste liigsest rõhutamisest ning keskenduda ühisosa otsimisele. Integreerituse ja sidustatuse tunnustamine näitab, et dialoogipartnerite mõju on vastastikune, selle asemel et liikuda ainult ühes suunas. Koos teadmiste suurenemisega suureneb ka uudishimu.

Ajaloo kui õppeaine kontekstis toovad need tingimused kaasa ulatuslikke muudatusi õppe sisus. Eelkõige nõuab see tähelepanu ümbersuunamist poliitiliselt ja

sõjaajaloolt mineviku inimkogemuse niisugustele valdkondadele, mis võimaldavad ja toetavad õppekava üldosas toodud väärtuste (ausus, õiglus, võrdõiguslikkus jne; 10.1. „2011. aasta väärtuspõhine õppekava“) tegelikku viljelemist. Ainesisu humaniseerimise eesmärgiks on keskendumine inimese loomuomasele võimele kasvades ja arenedes ületada eelarvamusi teiste omasuguste suhtes, püüelda tähendusrikkama kultuuri ning täisväärtusliku elu poole (Pervin jt 2003, 214–219). Ajalugu kui distsipliin selle muutuse tõttu ei kannata, kuna selle varamusse kuulub iga mõistuspäraselt põhjendatud minevikukogemus. Teemavalik on paljuski kokkuleppe ja harjumuse küsimus. Idee konflikti asendamisest informatsiooniga tähendab laias laastus taotlust **mälu avardamiseks vaatevälja avardamise kaudu** (mitte mälu muutmist, mis oleks totalitaristlik taotlus). See võimaldab pakkuda õpilastele märksa rikkalikumat rollide ja tüpaažide paketti, uudeid küsimuseasetusi ja mitmekesiseid probleemipüstitusi. Ühtlasi kerkib üles küsimus uut tüüpi raamteemade kasutamisest ja kaasamisest (14.1. „Sünoptiline raamainekava“), mis võimaldavad õppeainete (ja isegi -valdkondade) piire ületavaid õpiteemasid ja -projekte.

13.2. Võim *versus* respekt

Poliitilist ajalugu eelistava diskursusega kaasneb orgaaniliselt võimu ja staatuse rõhutamine inimestevahelistes suhetes (vt nt Freire 1996). Muid inimlikke suhestumisviise haaratakse diskursusesse vähe ja needki on ühel või teisel viisil seotud võimu ja üleolekuga (saavutuslikkus, omamine, allutamine, võistlus, milleski esimene/parim olemine jms). Oma olemuselt on tegemist lõppematu protsessiga, sest võimuhorisont liigub koos võimutäiuse suurenemisega. Seega on olukord, kus kellegi võim, omand või paremus on saavutanud maksimumi ega saa enam (teiste arvel) suureneada, praktiliselt võimatu. Ajaloo ainesisus ilmneb see eelistähelepanus, mida pööratakse poliitiliste suurvõimude, religioosete, majanduslike ja sotsiaalsete monopolide tegevusele, ning heakskiidus *resp.* hukkamõistu puudumises, mida pälvivad nende poolt oma positsioonide tugevdamiseks kasutatud vahendid. Psühholoogilises plaanis on tegemist imperialistliku ja ekspansionistliku hoiakuga, mis on erinevuste suhtes rõhuv ja tagakiusav. Paradoksaalselt sisaldab see suhtumine vajadust allasurutavate tunnustuse järele, nõudes oma tasalülitava võimumonopoli aktsepteerimist edasiviiva ja arengut toetava jõuna. Tegelikuses aga on enamik ajaloos elanud inimesi (kui vaadelda neid indiviidide, mitte seisuste, tüpaažide või liigiesindajatena) töötanud vähemuse hüvanguks. Olenevalt väärtussüsteemist saab siinkohal rääkida kas progressi või šovinismi ainekavast.

Ajalookasvatuse vaatepunktist peaksid rahuldust pakkuvad inimestevahelised suhted nii ainesisu valikus (minevikus) kui klassiruumis (tänapäeval) arvestama märksa enamaid kvaliteete kui auaste või staatus. Fookuse ärapööramine poliitiliselt võimudiskursuselt ei tähenda ajaloo ümberkirjutamist või selle mõjukate osade ebaproportsionaalset taandamist ainesisust. Pigem tuleks selles näha seni alaesindatud valdkondade asetumist kohale, mis neile ajalookasvatustlikus väärtussüsteemis õigusega kuulub. Arvesse võttes episoodilise mälu potentsiaali,

mille juurde kuulub tähelepanu keskendumine isikliku suhestumise kaudu (4. „Kognitsiooni alus: taju liigid“; 5. „Ajataju kujundavad teadvusvormid“), ning samuti tegevusteoriat, mille kohaselt suunab inimese tegusid see, mida nad kogevad oma eksistentsi seisukohalt tähenduslikena (Schütz 2007), tuleb kooli väärtuskasvatuse seisukohalt tõsiselt küsida, milliseid sihte, taotlusi ja tegevusi kogetakse ajalootunnis mõttekana. Kuivõrd peaksid õpilased (ja ka õpetajad), kelle isiklik kogemus poliitilise võimu poole pürgimisel on napp või olematu, tundma end kõnetatuna ajaloo ainesisus domineerivate poliitiliste taotluste poolt?

Laiemas plaanis ilmneb siin teatav seisukohtade lahkumine ajalookasvatuse ja akadeemilise ajalooteaduse vahel (3.1. „Ajalookasvatus ja ajalooteadus“) küsimuses, kuidas tuleks ajalooliselt autentseid võimuvahekordi ja -vahendeid käsitleda tänapäevase demokraatia positsioonidelt. Theodore Zeldini väite „Üks demokraatia tähtsamaid lubadusi on, et kõigile saab osaks lugupidamine“ (Zeldin 2001, 195) valguses võiks kasvatuse kunsti mõista kui heaks ja väärtuslikuks peetud printsiipide, tegevuste, õpisisude, käitumisjuhiste, orientatsioonide teostamist **üldinimliku ja eakohaselt hoomatava elupraktika** kaudu sellisel viisil, et see oleks õppijale mõttekas (Kuurme 2009, 164). Kuivõrd võimu saavutamisele ja suurendamisele suunatud tegevused ei suuda kõigile pingutustele vaatamata kindlustada inimlikku austust isegi mitte võimulolijatele, rääkimata võimuta enamusest, siis tuleb ajalookasvatuslikus diskursuses pöörata erilist tähelepanu tegevustele, suhtumistele ja lähenemisviisidele, mis seda ülesannet paremini täidavad. Jäiga ja stereotüüpse võimufassaadi taga, väljaspool harjumuspärase ajaloo valgusvihku on igal ajastul otsitud võimalusi hoolitsuse, suuremeelsuse, eneseteostuse, vastastikuse austuse ja idealismi leidmiseks ja pakkumiseks. Tänapäeval aktuaalsed inimõiguste, naiste võrdõiguslikkuse ja keskkonnakaitse küsimused pärinevad samast psühholoogilisest vajadusest (Zeldin 2001, 197).

On ilmne, et lugupidamist ei võideta samade meetoditega, millega saavutatakse võimu. Liidrite ja esindajate asemel läheb selleks vaja julgustajaid, nõustajaid, vahendajaid ning mitmekesiseid positiivseid eeskujusid. Need eripalgelised rollid lähtuvad teatud ühisest nimetajast, milleks on **loovus**. Tavatähenduses seostatakse seda enamasti loomeprotsessi tulemusega (uudne idee, toode, kunstiteos vms; vt ka 15.2. „Töötamise ajalugu“), kuid laiemalt mõistetakse loovust siiski tegevusena koos loomisfaasis toimivate kognitiivsete protsessidega, kaasa arvatud loov mõtlemine (Crompton 2008; Feldhusen 1995). Loovus on imaginaarne (kujuteldav), sihipärane, eesmärgistatud, originaalne ja väärtuslik, oma objektiga suhestuv kvaliteet (Guyver 2011, 24). Iseenesest tugineb loovuse kasutamine ajalooteaduses Collingwoodi ideedele, kes nägi ajaloolase tööd kui mineviku rekonstrueerimist või taasjõustamist kujutlusvõime abil (Collingwood 1989). Samasugusel arusaamal põhines nn sisseelamise (*empathy*) kontseptsioon 1970. ja 1980. aastate humanitaar- ja sotsiaalinete õpetuses. Sellega seoses kerkib ka mõningaid eetilisi küsimusi, nt kui kaugele on õigustatud sisseelamine mõnda ajaloolisse tegelasse, kelle tegevus on olnud ambivalentne või vastuoluline. Collingwoodi kontseptsioon sisaldab siiski ka dualismi aspekti: ajaloolise isiku subjektiivsetesse mõtetesse süvenedes ei lakka

õpilane ise mõtlemast objektiivselt nagu ajaloolanegi. Ka J.-F. Lyotard on kujutlemise (*imagination*) sidunud võimega luua uusi käike keelemängudes ja muuta mänguregleid endid (Lyotard 1989).

Pole kahtlust, et õpilased filtreerivad ja sõeluvad, mäletavad ja unustavad, teevad lisandusi, modifitseerivad ja rekonstrueerivad omaenda mõistmisraamistikke, ning teevad seda oma (sageli teadvustamata) väärtuste, ideede ja meelelaadi, kallutatuse, loomuse, eelsoodumuse jms kohaselt (Seixas 1997). Soov mõista, otsida seoseid ja tähendusi ning luua väärtussüsteeme on Maslow sõnul üks inimese kognitiivsetest põhivajadustest (Maslow 2007, 91). Need kõik on loivad, enesekohased ja subjektiivsed funktsioonid, mis tuginevad episoodilisele tunnetusele, haaravad autooneetilist teadvust ning ulatuvad üle mineviku-oleviku-tuleviku ajateljje. Inimese eneseloamine on kasvamisväärtus, mille poole tuleks püüelda eranditult kõikides kasvatusseisundites (Ruus 2009, 139).

Võimu omamise ja teostamisega seoses märgivad mõned autorid ka metakognitiivset momenti, nimelt tihedama koostöö vajalikkust kognitiivistliku psühholoogia ja sotsioloogia vahel. Mitmed sotsioloogilised uuringud (Oakes jt 1999; National Research Council 1999, 25; Goleman 1998) toovad esile, et isegi arenenud demokraatia tingimustes on ebavõrdsus vaikimisi kinnistunud ühiskonna tavadesse ja vormidesse ning avaldub koolisüsteemis. Koolid kinnistavad olemasolevaid võimusuhteid viisil, mis põlistab vahet jõukate ja vähem jõukate õpilaste vahel. See ei soodusta õpimotivatsiooni ega kaasatust. Lahendust nähakse õpilaste kognitiivse ja emotsionaalse arengu sünkroniseerimises. Et selles keerulises ja vastutusrikkas vallas edu saavutada, tuleks liita kognitiivistide pingutused (kuidas õpilasi õppimisse kaasata) sotsioloogide panusega (kuidas muuta koolis võimusuhteid) (Goleman 1998, 245).

13.3. Avalik *versus* isiklik

Traditsiooniliselt on ajaloo uurimisvaldkonnaks peetud avalikku elu, mida vastandatakse eraelule. Viimase puudutamist on peetud õigustatuks juhul, kui see on otseselt mõjutanud isiku (nn ajaloo suurkujude) avalikku tegevust, ehkki kriteeriumid selle mõju olemuse ja määra üle otsustamiseks on äärmiselt varieeruvad ning sõltuvad konkreetse uurija eesmärkidest ja väärtushinnangutest. Avaliku tegevuse ajaloo keskendumise eesmärk on pedagoogilises mõttes kahtlemata positiivne: sellega taotletakse nn suure pildi loomist, mitmesuguste arengutendentside mõistmist, maailma ajaloo konteksti haaravat lähenemist. Sellest tulenevalt kaldub nii poliitiline, majandus- kui ka sotsiaalajalugu opereerima struktuuride, protsesside ja institutsioonide kui abstraktsioonidega, mille sisemiseks käivitavaks jõuks on inimlikud konfliktid ja võimuküsimus. Sellest hoolimata teeb paljudele õpetajatele muret nn suure pildi puudumine õpilastel – õpilaste arusaam minevikust on killustatud, neil on raske näha seda kui tervikut, mõista mineviku suundumusi, muutusi ja arengut. Räägitakse isegi ajaloomõiste ahenemisest, kuivõrd tehnikavahendid hoiavad noori käesolevas hetkes, siin ja praegu, ega soodusta ajaloo ja kultuuripärandi kategooriates mõtlemist (Hulkki 2008, 164).

Halvemal juhul muudab ajaloodiskursuse fragmenteeritud, kitsapiirilisel teemapõhine ülesehitus aine mõttetuks ja ebaoluliseks paljude õpilaste ja õpetajate jaoks.

Ajalookasvatus, mille raames defineeritakse ajalooteadvust kui rõhutatult individuaalset, eakohaselt arenevat seisundit („III osa kokkuvõte“), näeb siinkohal mitmeid süvatasandi probleeme isikliku ja avaliku skaalal. Põhimõtteliselt on kõik õppeprotsessis toimuv sügavalt isiklik, kuid isegi kõikehõlmavatesse üldistustesse laskumata peetakse üheks kasvatusel oluliseks tunnusjooneks interaktsiooni, mille toimumine on võimalik vaid subjektide vahel. Subjektsust iseloomustab aktiivsus, (ise endale) eesmärkide seadmine, oma tegevuste suunamine ja neile tähenduste andmine (Hirsjärvi, Huttunen 2005, 34–35). Seda tuleb mõista nii ajaloo ainesisu kriteeriumina kui ka õppeprotsessis oleva õpilase seisukohalt. Kahtlemata võib õpilase aktiivsust arendada ja soodustada metoodiliste lahendustega, näiteks aktiivõppemeetodeid rakendades. Kuid kohe kerkib üles küsimus aktiivsuse mõttest ja sihist (tähenduseta aktiivsus viiks parimal juhul ressurside raiskamiseni), mis peaks seisnema enesekohaste eesmärkide seadmises. Indiviidi (õppiija) jaoks ei ole ajalooteaduslikud konstruktsioonid ja üldistused (ajaloolised protsessid, institutsioonid jm suurstruktuurid) just parimad vahendid, mille pinnalt kujundada ajalooteadvust kui enesekohast ja tähenduslikku tervikut, inimkultuuri ja -evolutsiooni mõtestavat kronesteesi. Ajalookasvatuse seisukohalt tuleb abstraktsioonide loomisega olla ettevaatlik, kuna nende hoomamine eeldab intellektuaalset kogemust, mis ületaks õpilaste ea ja mida pole mõistlik neilt oodata.

Küll aga on juba väga noortel õpilastel olemas väärtuskogemus, mida on võimalik aktiveerida ja õppeprotsessis rakendada. Väärtuskogemusest lähtuvad **tunnetuslikud abstraktsioonid** on seotud eelkõige inimestega, üksikisikutega. Ajalooliste isikute puhul on rõhutatud tunnetuse eri tasandeid: millised teatud isikud olid, millistena nad soovisid end teistele näidata, millistena teised neid tegelikult nägid, ja viimaks, millistena nähakse neid tänapäeval (Laidre 2002, 323). Nii on ajalooliste isikute eluseigad, tegevus, võimalused ja valikud, asetatuna laiemale ajaloolisele taustale/konteksti, õpilastele suhteliselt kergesti mõistetavad. Seevastu intellektuaalselt konstrueeritud **pragmaatilised abstraktsioonid** (üldistavad väited nt majanduse arengu, ühiskonnaelu, riikide „tõusu” ja „languse” kohta) jäävad paratamatult raskemini hoomatavateks (14.5. „Keelekasutus“). Ka multiperspektiivsuse rakendamine annab paremaid tulemusi just tunnetuslikul ja personaalsel tasandil kui pragmaatilisel (struktuuraalsel, protsessuaalsel) tasandil.

Selleks, et eemaldada diskursuse fookusest konflikti idee ja murendada võimufassaadi, tuleb ajaloo mõistmises ületada avalikku ja isiklikku eraldav vahesein. Kasvatuse toimimiseks, kasvatusliku momendi avaldumiseks ja mõjule pääsemiseks peaks ajalooõpe varasemast hoopis põhjalikumalt keskenduma ajalooliste indiviidide reaalsustele. „Igapäevaste praktikate väärtustamine teeb Tuhkatriinudest printsessid”, väidab Michel de Certeau (Certeau 2005, 123), osutades sellega ühtlasi võimalusele anda naistele ajaloo õiglane koht, mida ei piiraks neile omistatud traditsiooniline rollivalik. Õpilased tajuvad ajalugu märksa

huvitavama ja asjakohasemana, kui lähenda sellele teatud laiapõhjaliste ja integreeritud kujundusmuustrite ja ainesemotiivide kaudu (Foster jt 2008), mis on eelnevalt läbi tunnetatud ja omaks võetud üksikisiku tasandil. Võtmeaspektiks on **avaliku ja isikliku sfääri integreeritus**, mis haarab inimest kui isiksust tema eneseteadvuse arengu kaudu tervikliku indiviidina, mitte pelgalt kui teatud grupi või seisuse esindajat. Shemilt (2000) väidab, et selle muutuse saavutamiseks tuleb ennast asetada väljapoole ikoonilisi võtmesündmusi, tajuda indiviidina teatud ajalooliste situatsioonide põhjuslikke ja loogilisi võimalusi, ettemääramatust toimunu suhtes ning seada kahtluse alla erapoolik jutustus sellest. Alles isikliku suhestatuse, piisava hulga eeskujude ja rollimudelite abil on otstarbekas ja tulemuslik suunata õpilasi hoomama nii lühi- kui ka pikaajalist arengut ajaloos, mõistmaks, kuidas eri aja- ja ruumiperspektiivides võidakse ühtedele ja samadele muutustele omistada erisugune tähtsus ja/või tähendus. Siin ilmneb huvitav vastuolu avaliku ja isikliku hüve vahekorra mõistmises. Tavaliselt räägitakse ühiskondlikest väärtustest kui primaarsetest, mille olemasolu ja tugevus tagavad teatud hüvede kogumi ühiskonna iga üksiku liikme jaoks. Kuid leidub ka vastupidine võimalus: panustada ühiskonna seisukohast just individuaalsete väärtuste (isikliku sfääri, enesekohase ajatunnetuse) ülesehitamisse, mis omakorda aitavad lõpuks vääristada kogu ühiskonda (nn suurt pilti ajaloos, avalikku sfääri, suurstruktuuride ajalugu). Seda huvitavat ja harva kohatavat mõttekäiku vahendab kasvatusteadlane Jaana Vasama Soome filosoofile Pekka Himasele viidates (Vasama 2008, 182). Ligilähedast mõtet kohtab ka seoses rahvuslike ajaloonarratiivide uurimisega: soovitavaks peetakse „radikaalset individualismi” koos teatava solidaarsusega, milles nähakse väljapääsu „kollektiivsete identiteetide rõhuvatest ja hävitavatest tagajärgedest” (Berger, Conrad 2015, 378).

Tänu enesekohasele lähenemisele saavad õpilased turvaliselt uurida enda omast radikaalselt erinevaid eluviise ja respektiivalt mõista alternatiivseid ideid. Mõningate ideedega, millel puudub tänapäeval otsene kõlapind, ongi ehk hõlpsam tutvuda mineviku kontekstis, kus ajaline distants võimaldab teha vahetust eelarvamustest kammitsemata järeldusi (Lee 1992, 23). See aitab kujundada õppija teadlikkust paljudest isiklikest alternatiividest. Ajalookasvatuse kontekstis tähendab see **teadlikkust ajaloolistest rollidest ja oskust ennast nendesse asetada**, mis nõuab kujutlusvõime ja loova mõtlemise vaba rakendamist. Eelnevaga seostub ka tähenduslikustamine, mis on samuti äärmiselt loov, individuaalne ja väärtuspõhine protsess ning nõuab mitmekesist rollipagasit, tähelepanu pööramist õpilase loomupärastele kalduvustele, võimele analüüsida asjade tähendusi ja peegeldada neid oma isiku prisma.

14. METOODILINE TELJESTIK

Eespool kirjeldatud metodoloogilised aluspõhimõtted loovad ajalookasvatuse kontseptsioonile esmase toese. Eelvalikud, mis neis ilmnevad, on teadlikult humanistlikud ning peegeldavad teatud kindlaid alus- ja instrumentaalseid väärtusi.

Neist omakorda lähtub metoodiline teljestik, mis täpsustab eespool kirjeldatud aluspõhimõtteid ning valmistab need ette tegelikuks rakendamiseks õppeprotsessis.

Esmajärjekorras peab metoodiline raam arvesse võtma õpilase ajataju iseärasusi ning viima tema teadvusvormid ja tunnetusprotsessid koostöösse nii, et need parimal viisil toetaksid ajarändu, ajas orienteerumist ning muid ajatajuga seotud operatsioone kujunevas inimmees. Ühtlasi peab ajalookasvatuse metoodika edasi kandma ja võimendama autonoomsele teadvusele omast vajadust enesekohase mõtestamise ning tähenduslikustamise järele. See eeldab õpetajalt kõrget teadlikkust oma väärtuspositsioonist ning selle ühemõttelist kommunikeerimist.

Järgnevalt on ajalookasvatuse metoodiline teljestik esitatud võrdväärtsetest osistest koosneva võrgustikuna, mille kõik teljed ja nende sõlmkohad paiknevad üksteise suhtes mittehierarhiliselt toimivad pidevas vastasmõjus.

14.1. Sünoptiline raamainekava

Ajalookasvatuse esmaseks metoodiliseks teljeks on sünoptiline raamainekava. Nagu eespool (8. „Ootused ajalooõppele. Kriitiline ülevaade”) osutatud, ei tohiks siin ainekava mõista otseses, seadusjõulise dokumendi tähenduses, vaid väärtuskasvatustlikus arutelus kasutatava diskursiivse kategooriana.

Howsoni (2007) sõnul tähendab sünoptiline ainekava eeskätt seda, et ainesisu käsitlemisel pööratakse õppeprotsessi jooksul algse mudeli juurde järjepidevalt tagasi, et seda meenutada ja uute teadmiste valguses ümber sõnastada. Sellise toimimise käigus muutub temaatiline raamistik pidevalt aina täielikumaks ja keerukamaks ning lisandub uusi teemakohaseid mõisteid. Ühtlasi pakub süvenev refleksioon võimalusi aina ulatuslikumaks üldistuseks, nn suureks pildiks. Viimane võimaldab ligipääsu inimlikule mitmekesisusele kogu selle keerukuses ja eripalgelisuses. Corfield (2009) kirjeldab raamõppekava käigus formeeruvat „suurt minevikupilti” kolme läbipõimunud dimensiooni kaudu:

- a) järjepidevus;
- b) järkjärgulised mikromuutused;
- c) pöördelised makromuutused käsitletavas laiapõhjalises raamteemas.

Neist dimensioonidest rõhutab Corfield enim järjepidevust. Nii piltlikustab ta oma väidet näitega migratsiooni teemal, öeldes, et selliste inimliigi põhiomaduste puhul nagu kaldumus rännata, paikseks jääda ja paljuneda „ja seda juba alates Aafrikast lahkumisest peale“, on järjepidevus sageli ignoreeritud või alaesindatud (Corfield 2009, 56–58). Seega võttes üheks raamteemaks migratsiooni, saab edukalt näidata, kuidas Kolumbuse jõudmine 15. sajandi lõpus Ameerika mandrile seostub terve rea migratsiooni- ja rändekogemustega paljudes maailma paikades ja eri ajastutel. Samamoodi saab orjuse raamteemas vaadelda isikliku sõltumatuse puudumist eri ajastutel ja kontekstides (näiteks üleatlandilise orjakaubanduse käsitlemine peaks sisaldama ka selle praktika vastustamise intellektuaalsel, rahvaliidumiste jm tasandil; Traille 2007).

Eelneva valguses omandab erilise tähtsuse raamteemade valik ja nende sõnastamine. Siin on loogiliseks lähtekohaks eespool kirjeldatud ajalookasvatuse alus- ja tuletisväärtused (11.1. „Ajalookasvatuse absoluutväärtus“ ja 11.2. „Ajalookasvatuse tuletisväärtused“) ning metodoloogilised printsiibid (13. „Metodoloogilised printsiibid“). Raamteemad määravad ainesisu, st selle, mida ajaloos üldse õpitakse ning kui võrd õpitav vastab õppekava üldosas ja ainevaldkonna sissejuhatuses deklareeritud väärtustele. III osa kokkuvõtte osutas silmatorkavale väärtuskatkestusele kehtivate õppekavade üldiste kasvatuseesmärkide ja -põhimõtete ning teiselt poolt ajaloo ainesisu vahel, mis keskendub eelkõige poliitilisele võimule (eriti diktatuuridele), vähem militaararengule ja turumajandusele. Sedalaadi teemade käsitlemisel jäävad väärtustena kõlama vägivaldsus, omakasu taotlemine, ülekohus, ebavõrdsus, manipuleerimine, tugevama õigus jms. Muidugi ei tähenda see, et ajalootunnis tõsimeeli viljeletakse niivõrd ebasoovitavaid väärtusi, kuid kindlasti raskendab nimetatud väärtuskatkestus selgepulgulist refleksiooni ning vähendab kasutegurit, mis ajaloo tundmaõppimises potentsiaalselt peitub.

Kokkuvõtvalt peaks raamteemade valik vastama järgmistele kriteeriumidele:

- a) Olema **humaanne ja üldmõistetav**; respektierima kõiki ajalooliselt autentseid tegevusi ning sotsiaalseid, rahvuslikke, soolisi ja hariduslikke vähemusrühmi.
- b) Sisaldama **jagatud ja isiklikku** (inimeselt inimesele) **kogemust**, mis võimaldab tihedat ja loovat põlvkondade sidet, mida ei kujundata üksnes minevikus kogetud kannatuste ja ebaõigluse baasilt, vaid vahendatud püüdluste, kasvamise ja arengu kaudu.
- c) Võimaldama ajalooliste isikute esitamist **mitmekesistes rollides** ning pakkuma mitmesuguseid samastumisvõimalusi.
- d) Võimaldama edukalt lõimida **avaliku ja erasfääri ajalugu** (muuhulgas ka igapäeva elu, majapidamist, peresiseid rolle; 13.3. „Avalik *versus* isiklik“).
- e) Lõimuma olemuslikult võimalikult paljude õppeainetega ning sobituma õppekava üldosas toodud väärtuste, lõimingu ja läbivate teemadega.

Eeltoodud printsiipe järgiv ainekava näidis on toodud peatükis 15. „Näidisainekava“.

14.2. Ajalugu kui avatud teema

Ajalookasvatuse teine meetodiline telg puudutab vajadust hoida raamteemades käsitletav aines avatuna eri lähenemisnurkadele, perspektiividele ja võrdlustele. Iseenesest on ajaloo kui akadeemilisele distsipliinile omane rõhutada oma minevikkusuunatuse erilisust ning konteksti tähtsust. Sellest tuleneb ka spetsiifiline kaldumus mineviku konstrueerimisel, mida mõned uurijad kirjeldavad kujundlikult kui „võõrast paika“ või „üheteist maad“, kus ajaloo sündmused toimuvad, vastandades neid sel viisil olevikulistele kontekstidele kui „tuttavale kohale“ või „kodule“ (Lowenthal 1985; Tosh 2008). Erialast tulenevalt leitakse, et

ajalooteadusele on omasem selgitada minevikku „selle oma terminites“ (Chapman 2011, 100). Ühtlasi välditakse sellega hinnanguid tänapäevastes mõistetes ning identifitseerumist ajalooliste isikutega, mis võiks vähendada mineviku ja oleviku vahelist distantsi.

Pole põhjust vaidlustada nende tendentside kohasust akadeemilises ajalooteaduses, küll aga ajaloos kui kooli õppeaines. Ajalookasvatuse väärtused ning metodoloogilised printsiibid taotlevad vastupidiselt just kauge ja võõra inimlikustamist, abstraktse enesekohastamist ning emotsionaalse distantsi vähendamist. Metoodilise raamistiku oluliseks osaks on ajaloo avatus, mida tuleks mõista kahest teineteist täiendavast aspektist.

1) Ajalookäsitluste **avatus väärtustele**, mida on nimetatud ka ajaloo moderniseerimiseks (Karjahärm 2004, 140). Sellega peetakse silmas tänapäevaste hoiakute ja väärtushinnangute ülekandmist minevikku ning minevikust just selle otsimist, mida sealt soovitakse leida. Kahtlemata võib niisugune ajaloo ümbermõtestamine tänapäeva vaatevinklist kätkeada endas moonutuste ohtu ja ajaloolased hoiatavad õigustatult niisuguse tendentsi liig- või väärkasutamise eest. Kuid ajalookasvatuseks vaatepunktist on tegemist ühe keskse meetodikaga. Ennekõike seostub see inimteadvuse võimega ajarännuks mineviku-oleviku-tuleviku teljel, mis ajalootunni kontekstis toimub enesetunnetuse ja väärtusrefleksiooni mõttes suhteliselt kontrollitud ja turvalistes tingimustes (niivõrd kui see inimlikult võimalik). Ajaloo temaatiline avatus aitab tekitada õpilases huvi, pakkuda võimalusi samastumiseks, kujundada positiivseid hoiakuid mineviku suhtes ning võimaldada kaasatust ja osalemistunnet mitmekesisuse ja paralleelide tõmbamise abil. Ühtlasi pakub see õpilastele võimalusi ajalootunnis õpitud oskuste rakendamiseks väljaspool aine konteksti. Olles tutvunud valitsejate portreede, lahingustseenide või marginaalide kujutamise, tuleks neid suunata märkama ja dekodeerima propagandavõteteid ja manipuleerimisvõimalusi ka moodsas, massimeedia poolt levitatavas ikonograafias. Kui õpilased käsitlevad võitlust demokraatia eest, peaksid nad tutvuma ka selle saavutamise tagajärgedega (mis juhtus pärast seda, kui valimisõigus muutus üldiseks; kas midagi muutus paremaks; kas see vähendas sõdasid; kas naised saavutasid tegeliku võrdõiguslikkuse; kas valitsemine toimub tõepoolest rahva kaudu ja rahva jaoks jms). Holokausti käsitledes peaksid õpilased saama aimu sellest, kas asjaolud, mis kunagi selleni viisid, on võimalikud, kehtivad ja elujõulised ka praegu. Avatud teemad, mis seostuvad nüüdisaegsete probleemide ja ilmingutega, võivad mõjuda vägagi valgustavalt ja kõitvalt. Kui näiteks tööstusrevolutsioon tähendaks isoleeritud teemana peaaesjalikult vabrikute ja tehaste rajamist, masinate ja mootorite kasutuselevõttu, siis tänapäeva suhtes avatuna seostub see märksa laiemate muutustega tootmisviisides, tööhõives, ajamõistes, perekonnasuhetes jne. Samamoodi ei piisa sellest, kui 5. klassis alustatakse ajalookursust oma pere- ja kodupärimuse tundmaõppimisega, kuid hiljem ei tegeleta selle ainesisese integreerimisega. Nagu Kenyon (1984) tabavalt märgib, on üpris mõttetu

„hiivata mineviku tõstesillad üles enne olevikku jõudmist“, eriti kui minevikult oodatakse, et see heidaks valgust olevikule ja isegi tulevikule. Mida enam seoseid tõmmata läbi aja olevikku, seda tähendusrikkam, kasulik ja kõitvam ajalugu õpilaste jaoks on.

- 2) Pidev **liikumine eri ajaloo perspektiivide vahel**. Ühelt poolt on selleks struktuuride, protsesside ja üldistustega opereeriv makroajalugu (*Big History*), teiselt poolt indiviidide ja üksiknäidetega tegelev mikroajalugu (*Microstoria*, elulood, *Alltagsgeschichte*). Seda võib nimetada avatuseks induktiivsuse-deduktiivsuse joonel.

Nende kahe suure kontseptsiooni vahekorras on nähtud mitmeid ohukohti. Omistada esimesele suuremat objektiivsust ning teisele vastavalt subjektiivsust on liigne lihtsustamine, sest tegemist on väärtusskaala vastuoludega ning selgeid piire pole võimalik määratleda. Kindlasti sõltub individuaalne taju kollektiivsest, kuid ka viimane on äärmiselt subjektiivne. Ajalookasvatuse seisukohalt on makroajaloo peamiseks probleemiks tõsiasi, et selle kategooriad (suured süsteemid, pikaajalised protsessid, tsivilisatsioonid, kogu inimkond jms) osutuvad suure tõenäosusega õpilase jaoks hoomamatuteks abstraktsioonideks. Lisaks varitseb makroajaloo (väidetava) suurema objektiivsuse suunas liikudes oht sattuda nn väärtusneutraalsuse lõksu. Seetõttu nõuab deduktiivne lähenemine teatud ettevaatlikkust ning tasakaalustamist teadliku vastassuunas liikumisega. Suurendades ajalooõppes mikroajaloo osakaalu (ehk väidetavat subjektiivsust), on võimalik kaasata rohkem erisuguseid hinnanguid, vaatepunkte ja näiteid, mis aitavad õpilasel erinevate rollidega samastuda. Eespool toodud näide kodukoha- ja perekonnaloost sobib ka siin – makro- ja mikroajaloo oskuslik kombineerimine aitab luua seose ajalootunnis õpitud kolhooside moodustamise ning elatanud sugulase vanapõlvejuttude vahel, mis spetsiaalse seostamiseta ei pruugi õpilase jaoks olla ilmne ja enesestmõistetav. Piirdudes ajaloodiskursuses õpilase seisukohalt isiklikustamata, „ammu ja kaugel“ toimunud sündmustega, jääb kasutamata võimalus seostada ajaloo protsessi kui niisugust oma pere ja esivanematega, kuid samuti isiklike tulevikuplaanide ja -ettekujutustega. Seega kaoks ainesisee lõimingu vajadust ja võimalusi eirates ka võimalus liikuda eri refleksioonitasandite vahel, mida võib piltlikustada binokli (korduva) ümberpööramisena mingi teema uurimisel.

Kokkuvõttes tuleks ajaloo avatuse puhul metoodiliselt silmas pidada järgmist:

- a) Kui võrd kasvatuse ülesanne on olevikus adapteeruvate ja edukalt toimimisvõimeliste isiksuste ettevalmistamine, siis on pidev kahe-suunaline väärtusrefleksioon (tänapäeva väärtused ja arusaamad *versus* mineviku väärtused ja arusaamad) kindlasti vajalik. Inimeste vaheline suhtlus ei saa piirduda üksnes pedagoogilises protsessis osalejatega (õpetaja ja õppija), vaid peab ulatuma õpitava sisusse, hõlmama mitmeid vaatenurki ja taotlema mõttelist samastumist.

- b) Ka teemad ja/või käsitlusviisid, mis akadeemilise ajaloo teaduse silmis kannavad selget sotsiaalse konstrueerituse pitsert (nt ühinenud Euroopa idee), võivad anda kasvatuslikus ja meetodilises mõttes tänuväärseid vaatenurki ja küsimusepüstitusi, kuna on tugevasti seotud oleviku probleemide ja identiteetidega.
- c) Tasakaalu leidmine eri ajalooperspektiivide (makro- ja mikroajalugu) vahel on üks võtmemomente. Toimimine vahendajana ajaloo teaduse, kasvatusteaduse ja praktilise ajalooõpetuse (didaktika) vahel eeldab õpetajalt sügavat erialast ja pedagoogilist pädevust, selget väärtusorientatsiooni ja tugevat haridusfilosoofilist tausta.
- d) Tunnustades mikroajalugu kui väärtuslikku varasalve samastumiseks, väikeste inimeste või sündmuste kaudu suurte ühiskondlike nähtuste, protsesside või murrangute arusaadavaks ja lähedaseks muutmiseks, tuleb siiski hoolikalt jälgida, et ei eksitaks seostamata üksiknäidete rägastikku.
- e) Tuleb eristada ja hoolikalt kaaluda tunnetuslikke ja pragmaatilisi abstraktsioone ning suurendada nende kõnetamisvõimet sobiva esitus- või edastusmeetodi kasutamisega (nt narratiiv, võrdlus vm).

14.3. Inimtekkeline kausaalsus

Ajalookasvatuse meetodika kolmanda telje moodustab inimtekkeline kausaalsus. Tegemist on ühe ajaloo teaduse võtmeteguri ning ühtlasi kategooriaga, mille vastu tunnevad ühtmoodi huvi nii ajaloolased kui ka filosoofid. Mõistmine, miks asjad juhtusid, nagu nad juhtusid (põhjuse-tagajärje seos), on hädavajalik nii isiklikus kui ka kollektiivses elus; see on eeltingimus, mis paljuski annab inimlikule kogemusele mõtte ja samaaegselt kujundab neid kogemusi. Enamik ajaloosündmuste põhjusi (ehkki mitte kõik) on inimlikud või inimtekkelised. Inimesed on need, kes võtavad vastu otsuseid, järgivad oma kapriise, tegutsevad, teevad vigu jms. Nende otsustel on olnud mingid põhjused ning nende tegevuste tulemustel kindlad tagajärjed, olgu need siis kavatsatud või juhuslikud, eeldatud või ettenägematud.

Iseenesest ei sisalda eelõeldu midagi printsiipsaalselt uut. Siiski tuleb ajaloo mõistmiseks selle kasvatuslikus tähenduses (st inimkogemusena reaalsuse neljandas dimensioonis; 3. „Ajaloookasvatuse mõiste”; „III osa kokkuvõte”) nimetatud asjaolusid eriliselt rõhutada ja teadvustada. Seetõttu pakub nende põhjuste süstematiseerimine ajalookasvatuse seisukohast meetodilist huvi.

Ülevaatlikuima kokkuvõtte filosoofilistest, ajalookirjutuslikest ja psühholoogilistest aspektidest, mis kõik käsitlevad ajaloosündmuste inimtekkelisi põhjusi, toob ära McCullagh (2004, 70–115). Tema tööst inspireerituna on Woodcock (2011) neid edasi arendanud spetsiaalselt õppetöös kasutamiseks. Sellistena pakuvad need meetodiliselt intrigeerivaid struktuure ajaloolise ainese analüüsimiseks.

Üldjoontes jagunevad ajaloosündmuste inimtekkelised põhjused Woodcocki ja McCullaghi käsitluses kaheks, mentaalseteks ja kultuurilis-sotsiaalseteks. **Mentaalsed põhjused** võivad olla:

- 1) teadlikud – a) etteavatsetud, läbikaalutletud tegevused; b) emotsioonidest ajendatud tegevused; c) harjumuslikud, konventsionaalsed või instruksioonidest lähtuvad tegevused;
- 2) ebateadlikud – a) põhivajaduste rahuldamisele suunatud tegevused; b) võimu või kontrolli saavutamist taotlevad tegevused; c) alateadvuslikud tegevused.

Kindlasti tuleb inimlike motiivide käsitlemisel olla ettevaatlik, vältimaks anakronistlikke järeldusi või teadmatusest põhjustatud lapsusi. Ilmselt võivad suurimaks komistuskiviks osutada alateadvuslikud põhjused, kuna nende kohta tõendite leidmine on äärmiselt raske. Iga psühholoogiline järeldus peab tuginema olemasolevatele tõenditele, kuid alliktekstide lugemine psühholoogilisest vaatepunktist innustab omakorda tundma õppima kultuurilist ja sotsiaalset konteksti ning võib pakkuda õpilastele palju üllatavat avastamisrõõmu. Seejuures tuleb pöörata õpilaste tähelepanu sellele, kuidas hinnata oma argumentide tugevust ja põhjendatust.

Ajaloosündmuste **kultuurilised ja sotsiaalsed põhjused** jaotatakse omakorda kolmeks:

- 1) sotsiaalne praktika. Teatud kontekstis toimunud sündmusi või tegevusi võib (osaliselt) seletada antud ühiskonnas valitsenud sotsiaalsete konventsioonide ja uskumustega. See on eriti kasulik perspektiiv, selgitamaks õpilaste jaoks kummastust tekitavaid tavasid mineviku ühiskondades. Läbi sotsiaalse praktika prillide saab edukalt seletada näiteks ravivõtteid katkupepidemia puhul, mitmesuguseid usulisi või õigusemõistmisega seotud riitusi jms.
- 2) sotsiaalsed rollid. Teatud tegevused on põhjendatavad sellega, et tegutseja kandis teatavat vastutust, mis nõudis toimimist just sellisel viisil, või lasus isikul kohustus, mille täitmiseks oli teatud tegevus vajalik. Sel viisil on võimalik pakkuda sissevaadet näiteks sotsiaalsete hierarhiate toimimismehhanismidesse (nt keskaegne feodaalsüsteem). Samuti aitab sotsiaalsete rollide ja kohustuste kontseptsioon seletada näiteks võimukandjate suhtumist rahvaesinduste kokkukutsumisse, mitmesuguste ametite (käsitöeline, sõdur) tegevuseetikat ja aumõistet või naistele esitatud sotsiaalseid ootusi eri ajastutel.

Lisaks tuleb silmas pidada, et teatud isik võib tegutseda teatud viisil seetõttu, et oli teatud teise isiku mõju või kontrolli all, kellel oli tema üle mingit laadi võim. See mõjuvõim võis olla ähvarduse või meelituse tulemus, või oli mõjutav isik muljetavaldav ning seeläbi ka veenev ja inspireeriv. See vaatepunkt aitab analüüsida, miks väga paljud inimesed olid valmis alluma sellistele despootidele nagu Stalin või Hitler. Kahtlemata oli hirm seejuures oluline faktor, kuid see oleks ebatäielik seletus. Õpilasi saab suunata arutlema selle üle, kuidas diktatuurid funktsioneerivad psühholoogilisel tasandil.

3) sotsiaalsed funktsioonid. Mõned isikud on avaldanud ühiskonnas teatud efekti või mõju oma isiksuse, käitumise või ainuüksi kohalviibimise kaudu. Selline funktsioon aitab selgitada inimeste tegutsemist: teatud sotsiaalse funktsiooniga isikud võivad anda üldise tonaalsuse teiste isikute toimimisele või genereerida kultuuri, milles teatud tegevuste ja sündmuste asetleidmine on tõenäolisem. Nii näiteks võib sellest vaatepunktist seletada võimukate liidrite rolli ühiskonnas. Näiteks võib Stalini või Hitleri puhul arutleda, kuivõrd nad mängisid aktiivset, otsustavat ja kontrollivat rolli või oli see (mingist hetkest alates) pigem nende imidž, karisma või sümboolne kohalolek (sotsiaalne funktsioon), mis mõjutas teiste inimeste tegutsemist kuni massipsühhoosini välja. Sotsiaalsete funktsioonide analüüs aitab seletada ka popstaaride või karismaatiliste usuliidrite fenomeni.

Kokkuvõttes aitab McCullaghi ja Woodcocki poolt välja töötatud eristus õpilastel luua vägagi keerukaid ja komplitseeritud põhjuslikkuse analüüse. Ühtlasi seostuvad nende inimliku toimimise seletused Lee jt (2001) poolt esile toodud kõrgekvaliteedilisele ajaloolisele analüüsile iseloomulike tunnustega. Nimetatud autorid näitavad oma töös seletamise tüüpe või etappe, mida mööda õpilased oma analüütilises süvenemises liiguvad:

- a) isiklike soovide ja vajaduste seletamine;
- b) rolli või stereotüübi seletamine;
- c) situatsiooni loogika seletamine (kasutades igapäevakeele väljendeid, mis võivad olla anakronistlikud);
- d) (mingi ajaperioodi) mõtlemise viisi seletamine;
- e) laiema ideede konteksti seletamine (Lee jt 2001).

Samm-sammulise analüüsi abil saavutavad õpilased suhtelise hõlpsusega selle keeruka intellektuaalse, emotsionaalse, sotsiaalse, poliitilise, institutsionaalse ja filosoofilise konteksti mõistmise, mille raamides inimesed minevikus tegutsesid. Woodcock hoiatab, et ilma sellise komplitseeritud mõistmiseta (mis peab olema eelnevalt selgesti kavandatud) on suur oht, et õpilased jäävad oma põhjuslikkuse seletustes vaid „mida mina oleksin sellises olukorras teinud?“ tasandile (Woodcock 2011, 132).

Ajaloolise kausaalsuse täielikkuse huvides ei saa loomulikult unustada ka inimesest sõltumatuid tegureid, nagu näiteks ilmastik, füüsiline geograafia jms. Ajaloos leidub küllalt juhtumusi, mille lõpptulemust pole määranud sugugi ainuüksi inimlik kavatus ja tegutsemine. Siinkohal võib mõelda näiteks Võitmatu Armaada lüüasaamist soodustanud tormile või eurooplaste toodud haigustele, mis nakatasid Ameerika pärismaalasi, samuti looduslike teraviljasortide või loomaliikide olemasolule, mille kultiveerimine andis mõnedele kultuuridele arengus edumaa. Sellistel juhtudel tuleb keskkonna poolt põhjustatud tegureid vaadelda koosmõjus inimtegevusega ning lisaks inimvaimu sügavuste uurimisele pärida ka laiaulatuslike üldistuste järele. Loodetavasti innustab geograafiliste faktorite mõju tundmaõppimine inimkonna ajaloos leidma uusi viise ajaloolise põhjuslikkuse

kontekstualiseerimisel ja seletamisel (Woodcock 2011, 133) ning aitab kaasa eri õppeainete lõimimisele.

14.4. Pluralistlik lähenemine

Neljandaks meetodiliseks teljeks on pluralistlik lähenemine ajaloo ainesele. Ajalookasvatuse kontekstis tähendab see ühtlasi pluralismi aktsepteerimist ka kasutatavate meetodite ja väärtusrefleksiooni osas. Samuti võib sobivatel puhkudel tutvustada ajaloolaste seas valitsevaid eriarvamusi mõne ajaloosündmuse, -fakti vms autentsuse või tõlgendamise suhtes.

Püüdes rajada alust ajalookasvatuses viljeletavatele sisulistele väärtustele tuleb arvesse võtta mineviku ühiskondade mitmekesisust, erilaadilisust ja vaheldusrikkust. Nii sisaldabki ajaloodiskursuse harjumuspärane ülesehitus suuri geograafilisi ja kultuurilisi teematervikuid, mis hõlmavad eri käsitlustasandeid. Kõige tuttavlikum on haldusjaotuse ajalugu skaalal lokaalne > regionaalne > riiklik > kontinendi > globaalne, kuid samuti temaatiline jaotus poliitiline > sotsiaalne/majanduslik > usuline/kultuuriline > tehnoloogiline > keeleline/rahvuslik. Eripäradest sõltumatult peaksid kõik kategooriad tutvustama:

- a) ajastu identiteedikujundamise mehhanisme nii **ühisosa pakkumise** kui ka **erinevuste konstrueerimise** mõttes;
- b) põhivoolust hälbivaid **alternatiive, teisitimõtlemist ning protesti** olemust ja motiive (Bracey jt 2011, 172–173).

Akadeemilises ajalooteaduses on pluralistliku suuna kriitikud väitnud, et mitmekesisuse otsimine ajaloos teeb minevikuga ideoloogilise lõpparve, kuna pöörab tähelepanu sellele, mida minevikus on peetud kõrvaliseks, vähetahtsaks, ohtlikuks või muul viisil ajalukku jäädvustamise jaoks sobimatuks. Tõepoolest võib siin näha paradoksaalset olukorda, kus ajaloos otsitakse üha enamal määral ja üha teadlikumalt seda, mida ajalugu ise (nii toimumiskontekstis kui hilisemas diskursuses) pole liigselt hinnanud (Bradshaw 2009, 5). Siiski tuleb siinkohal taas eristada ajalooteaduse ja ajalookasvatuse eesmäärke; akadeemilises (ja poliitilises) plaanis küsitavusi tekitav lähenemine ei ole probleemiks pedagoogikas, mille fookuses on kasvatusprotsess, mitte ajalooteaduslik „tulem” või „tõe“ väljaselgitamine kui edu kriteerium. Seetõttu tuleks pluralismi mõiste kasutamisel loobuda selle poliitilisest lisandist ning kasutada seda ajaloo kontekstis, milleks on ajaloo **rikkalikkus**, arvukad väikesed lood ja põhivoolust esile tõusvad erandid, **mineviku mitmekesisus** kogu oma täielikkuses.

Üha kiiremini mitmekesisuvas ühiskonnas peab nii akadeemiline ajalookirjutus kui ka ajalooõpetus koolides aktsepteerima nüüdisaegsete väärtuste mitmekesisust iseloomu, rõhutades eriti jagatud ja n-õ personaalseid väärtusi, st adapteerides ajalooõppesse „pluralistliku ühiskonna argieetilise diskursuse käitumisnorme ja tegevusviise“ (Walsh 1993, 180). Väljendades pluralistliku ühiskonna väärtusi klassiruumis, tuleb ühtlasi tagada nende tasakaalustatus ning side kogukondlike väärtustega, milles õpilased elavad. Seega peavad ühishimmetaja leidmises kohtuma

nii kooli, kohalik kui ka laiem ühiskondlik väärtustasand. On arusaadav, et teatud väärtused võivad varieeruda grupist gruppi, ent teisest küljest leidub ka väärtusi, mis kasvavad välja demokraatia olemusest. Seega peaks üldnimilike väärtuste arendamine olema ka üldiselt aktsepteeritav (ning isegi juhul, kui see nii ole, siis „pluralistlikus maailmas on olemas seegi võimalus, et kool saab olla parem kui ühiskond, kui vaid osalejad selle väärtuseks seavad“ – Kuurme 2009, 171).

Claire sedastab, et ajaloolises kontekstis „kehtivad iga inimese kohta kolm järgmist kategooriat: igaüks on kas mees või naine, kuulub kas privilegeeritud või töötavasse klassi ning esindab kas põhirahvust või etnilist vähemust“ (Claire 1996, 10). Juba ainuüksi sellelt minimaalselt baasilt leidub piisavalt põhjusi eelistada kaasavat ainekava, mis ei käsitle sotsiaalset sugu, rahvust ega sotsiaalset kuuluvust üksteisest eraldatutena. Eeskätt vastab see kõige paremini tegelikkusele, teiseks aga hoiab ära ka kunstlike hierarhiate loomise ja ühenduslülide unarusse jätmise.

Mitmekesisuse ja paljususe printsiibi kaudu saab näitlikustada ka ajalooliste muutuste dünaamikat ja olemust. Selle edendamiseks ajaloo ainekavas annab Bracey jt (2011) rea soovitusi:

- 1) Pluralistlik käsitlusviis ajalooõpetuses ja kodanikuõpetuses peaks olema teineteist täiendav, kuid mitte sünonüümne.
- 2) Pluralistlikult lähenetakse nii sisulistele teadmistele kui ka ajaloolaste töömeetodite (teiseste kontseptide) tutvustamisele.
- 3) Uurides kohalikku, piirkondlikku, rahvuslikku, Euroopa ja maailma ajaloo konteksti alates vanimatest aegadest kuni tänapäevani, tuleks pöörata tähelepanu mitmekesisuse ilmingutele. See peaks moodustama osa mineviku „suurest pildist“.
- 4) Eelnimetatud dimensioonide baasil tuleks pluralistlikku lähenemist arendada kui laiapõhjalist kontseptsiooni, pöörates erilist tähelepanu sotsiaalse soo, rahvusliku päritolu ja sotsiaalse klassi (koos nende sisemiste variatsioonidega) kategooriatele.
- 5) Pluralismi ideed tuleks progressiivselt arendada nii esmase kui teise kontseptsionaalsena, et võimaldada õpilastel süveneda käsitletavasse perioodi, samuti muutuste dünaamikasse, mis avardavad või kitsendavad inimeste erisuguseid inimkogemusi ajas.
- 6) Erisuguste inimkogemuste tutvustamise kaudu saab pakkuda autentsemat arusaama minevikust.
- 7) Pluralistliku käsitlusviisi raames peaks leiduma võimalusi töötamiseks nii tõenditega kui ka allikates esinevate lünkade ja mahavaikimistega, et arendada autentset arusaama ajaloolasest uurimistööst.
- 8) Mitmekesisuse ja erinevustega arvestamist tuleks õpetada kui üht osa arenevast raamistikust (raamteemadest; 15.3. „Raamteemad”), mis võimaldab õpilaste täiendada oma ajaloolaseid taustateadmisi, uurida üksikjuhtumeid, nende

mõjusid ja tõlgendusi ning võrrelda nende tagajärgi mitmesugustes ajalistes ja ruumilistes kontekstides (Bracey jt 2011, 181–182).

Õigupoolest vajab mitmekesisuse sisukas ja tulemuslik lisamine ajaloo ainekavasse üksnes tähelepanu osalist ümberfokuseerimist nn vaikivatele gruppidele ning mõningate täiendavate meetodiliste võtete rakendamist. Väga efektiivseid tulemusi annavad mitmikjutustused (jutustuste seeriad), kus sama nähtust käsitletakse eri ajastutel ja eri poolte vaatepunktist (nt kristluse ja islami suhted ristsõdade ajal ja 16.–17. sajandil). Põhijutustusele võib lisaks põimida ka kõrvalteemasid (nt Eesti rannarahvas muistse vabadusvõitluse perioodil ja tööstuse rajamise ajal). Võte on lähedane raamteemade kontseptsioonile (14.1. „Sünoptiline raamainekava“). Samuti on palju kasu ajalooliste muutuste ja järjepidevuse teadlikust koos- ja vaheldumisi käsitlemisest, näiteks erisuguste poliitikasuundumuste puhul (nt millal tundsid põhi- või vähemusrahvused ennast kõige turvalisemalt või ohustatamana). Eri klasse ja sotsiaalseid kihte kaasates saab näidata, et muutusi ei ole alati algatanud valitsejad või võimulolevad klassid. Enesestmõistetav on ka sootundlikkus – allikad ja näited peavad kindlasti esindama mõlemat sugupoolt. Sookategooria peab olema kaasatud nii aine sisusse kui ka teisesesse kontseptsioonidesse (ajaloolase töömeetodid) ja seda peaks kasutama ajalooallikate sotsiaalsesse ja soolisesse konstruktsioonidesse süvenemiseks (nt naiste tööjõud eri ajastutel, eri klasside naised, naiste roll revolutsioonides ja reformides). Eesti puhul tuleb lisaks rõhutada rahvuste aspekti, kuivõrd traditsiooniliselt on Eesti ajaloo diskursus olnud väga eestlaste-keskne, ehkki etniline pilt on ajalooliselt märksa kirevam. Seetõttu rikastab baltisaksa, läti, soome ja vene dimensioonide lisamine oluliselt ainekava (nt saab võrrelda baltisaksa pastori ja eesti soost pastori hoiakuid ja tegevusi; vene vanausulise kaluri ja nõukogudeaegse sisserännanud tööstustöölise mõttemaailmu jms).

14.5. Keelekasutus

Kasvatases tugineb inimeste vaheline suhtlus ja tegevus paljuski keelelisele infovahetusele, verbaalsele kommunikatsioonile, mille käigus vahetatakse keele abil nii infot kui ka hoiakuid ja väärtusi (Hirsjärvi, Huttunen 2005: 34–35). Keele poolt loodud reaalsuses osalevad kõik inimesed, olgu teadlikult või mitte. Seetõttu moodustab teadlik keelekasutus ka ajalookasvatuse viienda meetodilise telje, ilma milleta osutuks ka kõikide eelnevate rakendamine samahästi kui võimatuks.

Keelekasutuse puhul tuleb silmas pidada üsna mitmeid aspekte. Probleem saab alguse ajalooteadusest endast, kus igapäevaselt kasutatakse mõisteid, millel puudub üldtunnustatud definitsioon. Sellised mõisted nagu *rahvus*, *kultuur*, *areng* jms saavad oma tähendusvarjundi osaliselt harjumuspärasest diskursusest ning osaliselt konkreetsest kontekstist, milles neid kasutatakse. Selle tulemusel võidakse samade mõistetega tähistada eri juhtudel erisuguseid nähtusi, ilma seda teadvustamata. Harjumuse ja teadvustamatusega saab ilmselt seletada ka teatud järelemõtlematut **sõnavara kasutamist** õppetunnis või õppematerjalides. Sellised fraasid nagu „venelaste propaganda“, „sakslaste pommirünnak“ jms pole üksnes ebatäpsed, vaid ka ebaõiglaselt üldistavad ja sildistavad. Kolmandaks tekitavad samasuguseid

küsitavusi levinud laenuid ja ülekanded militaarsõnavarast, mille seost vägivallega ilmselt (enam) ei tunnetata, kuid mis pole sellest hoolimata sealt sugugi kadunud. Üsna ilmekalt avaldub see võrdlustes võimalike alternatiividega. Järgnev akadeemiline harjutus vaatleb mõningaid vabalt valitud, ajaloodiskursuses sageli esinevaid näiteid. Alternatiivid on pakutud autori poolt.

Näide:	Võimalik alternatiiv:
põhimõtete eest võitlema	põhimõtteid selgitama või edendama
vastast/opositsiooni lööma	vastast/opositsiooni edestama
ideed kõrvale tõrjuma	ideele mitte tähelepanu pöörama, ideed mitte väärtustama
kontrollile alistama/allutama	järele vaatama, hoolt kandma
ohvriks/saagiks langema	millegi all või tõttu kannatama
mõtteid vallutama	vaimselt haarama, huvituma panema
võimalust röövima	võimalusest ilma jätma/jääma, võimalust kaotama
valitsevaks tõusma	esile tõusma
maksvusele pääsema	kehtima hakkama

Enesestmõistetavalt on toodud näited kontekstitundlikud ning vajavad igal konkreetsel juhul hoolikat kaalumist. Siiski tõendab seegi lühike loetelu, et järele mõeldes on võimalik sõnavara põhjendamatu rägust tunduvalt leevendada.

Keelekasutuse sügavamatesse kihtidesse liikudes ilmnevad küllalt keerukad probleemid ka **metaforiseerimisega**, mis on narratiivi kõrval üks kõige olulisemaid keelelisi võimalusi ajaloo ainesega suhestumiseks. Keelekasutuses leidub osi, mis pole terminid ja mida seetõttu pole võimalik defineerida, nagu näiteks väärtushinnangud, millel põhineb nii faktide kui ka neid vahendava keelekasutuse valik (mis lisaks sisaldab nii mineviku kui tänapäeva moraalialast sõnavara ja on ajas muutuv; 9. „Väärtused ajalooõppes. Kokkuvõtte diskussioonist“). Väärtushinnangud pole ka metafoorid, kuid sellest hoolimata saab neid edasises tõlgenduses metaforiseerida, nagu pedagoogilises ja kirjanduslikus praktikas sageli tehaksegi. Iseenesest on inimlik kujutlusvõime paljuski metafoorne, mis õnnestunud näidete ja piltlikustamise abil hõlbustab materjali mõistmist. Kuid nagu abstraktsioonide puhul, nii tuleb ka metafooride kasutamiseга olla mõneti

ettevaatlik, kuna see võib tekitada õpilase jaoks rohkem küsitavusi kui pakkuda rahuldavaid vastuseid. Tuleb meeles pidada, et õpilasel (lapsel) on kalduvus mõista võrdpilditena mõeldud metafoore palju otsesemas tähenduses kui täiskasvanud seda teevad. Võib öelda, et õpilase (lapse) jaoks metafoorid ongi reaalsus. Näiteks on õpetajad oma praktikas täheldanud, et õpilased võivad kalduda pidama 2. veebruari 1920 Eesti Vabariigi loomise päevaks. Esmapilgul võib see näida üsna lihtsakoelise eksimusena, daatumite segiajamisena. Ent mitmetes kasutusel olevates ajalooõpikutes võib ühel või teisel kujul leida kujundliku selgituse, et Tartu rahuleping, mis andis Eestile hädavajaliku tunnustuse Nõukogude Venemaa poolt, lõpetas Vabadussõja ning võimaldas asuda riiki üles ehitama, oli otsekui Eesti riigi sünnitunnistus. Ajaloolaste ja õpikuautorite vaatepunktist on tegemist igati kohase metafooriga, mille abil tõmmatakse õpilastele (eeldatavalt kergesti) arusaadav paralleel riigi loomise ja inimese sünni kirjaliku fikseerimise vahel. Kuid tähelepanuta on jäänud kõrvutuses sisalduv ajaline faktor: õpilaste kogemuses järgneb vastava tunnustuse väljaandmine üsna varsti lapse sünnile. Nii teebki õpilane, suhestudes antud metafooriga vahetult ja otseselt, enese jaoks loogiliselt korrektse järelduse, et rahulepingu allakirjutamine (ehk n-õ sünnitunnistuse väljastamine) tähendaski Eesti Vabariigi loomist. See võrdlemisi lihtne näide osutab, et metafooride valikul tuleb olla tähelepanelik ning arvestada õpilase kujutlusvõimest tulenevate eripäradega.

Metaforiseerimine peaks hõlmama ka teoreetilisi mõisteid sisaldava **teaduskeele tõlkimist argikeelde**. Viimase all ei peeta silmas hooletut ja ammuugi mitte vulgaarset kõnepruuki, vaid teadustermine eakohaselt elulisi kõrvutusi sisaldavat ümberütlemist. Kahtlemata on tegemist tõsise väljakutsega. Argikeele kasutamine eeldab üldistusastme vähendamist, nii et seletuses oleks võimalik puudutada konkreetsete üksiknähtuste tasandit. On tõsi, et teatud mõttes võib selles näha puudust, sest väiksem üldistus ahendab vaimset silmapiiri ning võib takistada nähtust sügavamalt mõistmast. Siiski tuleb siin eelkõige silmas pidada õpilase tajumisvalmidust ning ühtlasi ka tunnetuslike ja pragmaatiliste abstraktsioonide vahelist suhet (13.3. „Avalik *versus* isiklik“).

Kokkuvõttes: kõneldes ja kirjutades õpilastele inimkogemuse rikkusest reaalsuse neljandas dimensioonis tuleks seda teha nii, et jutt saaks selge, korrektne ja kaunis. Ilmselt on see üks lihtsamaid ja universaalsemaid reegleid, millest ajalookasvatustlikus keelekasutuses ja metaforiseerimisel lähtuda.

15. NÄIDISAINEKAVA

Käesoleva töö teoreetilise ja metodoloogilise iseloomu tõttu ei ole siinkohal põhjendatud oodata konkreetseid juhiseid ja näpunäiteid ajalookasvatustliku õppetöö läbiviimiseks tunnis. Teatud näidete najal oli võimalik liikuda üldfilosoofiliselt (väärtuste) tasandilt kasvatuspõhimõtete (metodoloogia) tasandile ning töötada selle käigus välja mõned võimalikud ajalookasvatustlikud raamteemad. Nende kasutamise näitlikustamiseks on järgnevat koostatud võimalik variant ajalookasvatustlikke

printsiipe järgivast ainekavast, mida võib ühtlasi mõista kui katset anda teoreetilisele tööle mõningane „praktiline” lisaväärtus. Näidisainekava mõiste, mida selleks kasutatakse, on diskursiivne ja metafoorne (vt ka 8. „Ootused ajalooõppele. Kriitiline ülevaade” ja 14.1. „Sünoptiline raamainekava”) ega pretendeeri tegeliku ainekava kompleksusele.

Samuti tuleb rõhutada, et näidisainekava ei ole terviklik, üksikasjades läbitöötatud mudel, vaid üksnes põgus kavand, mille täpsem väljajoonistumine eeldab mitmed edasisi arendusi ja täpsustusi. Kuivõrd järgmise, rakenduslike juhiste (metoodika) üldistusaste on madalam ning kujutab endast ettevalmistust üksikmeetodite valikuks ja kasutamiseks konkreetsete õppeteemade sees, siis haarab järgnev visand metoodilist teljestikku üksnes osaliselt. Samuti jääb näidisainekavast välja mõndagi teadusseisundite ja ajatunnetusega seonduvat, kuna nende kasutegur ja neile vastavad kvaliteedid ilmnevad kõige vahetumalt üksikmeetodite tasandil.

15.1. Kriteeriumid

Näidisainekava visandamisel on esimeseks ja peamiseks ülesandeks raamteemade valik, milles peegeldub ajalookasvatustlike väärtuste ja metodoloogiliste printsiipide vaim, kuid osaliselt ka metoodilise teljestiku juhised. Kõiki neid määravaid kriteeriume on selgitatud ja avatud eespool (11. „Ajalookasvatuse väärtusbaas“, 13. „Metodoloogilised printsiibid“, 14. „Metoodiline teljestik“), nii et siinkohal piirduakse üksnes kokkuvõtva ülevaatega. Selle kohaselt peaks ajalookasvatustlik ainekava

- 1) olema humaanne, väljendama inimlikkust (ajalookasvatuse absoluutväärtus);
- 2) respekteerima minevikus elanud inimesi, keskendumata inimese vaimsele ja eetilisele kasvamisele ning arvestama selle juures õpilase kui subjekti huvide ja eripäradega (ajalookasvatuse tuletisväärtused);
- 3) näitama konfliktsituatsioonide kõrval lepitus- ja rahupüüdeid, osutama lahendusteid (metodoloogiline printsiip);
- 4) tasakaalustama poliitilist võimudiskursust rahuldust pakkuvate, loovate ja eneseteostuslike inimsuhete kujutamiseks (metodoloogiline printsiip);
- 5) tasakaalustama avalikke tegevusi isiklike ja eraeluliste tegevustega (metodoloogiline printsiip).

Neist põhimõtetest juhindudes töötatakse välja väärtuspõhised, avatud ja pluralistlikud raamteemad, mis läbivad kronoloogilisi ajastuid ning kujundavad inimtekkelisele kausaalsusele keskendudes ja hooliva keelekasutuse kaudu olulisel määral nende sisu.

Kuna ajalookasvatus kujutab endast loomuldasa traditsioonilist ajaloodiskursust vastustavat kontseptsiooni, siis tuleb kasuks nimetatud kriteeriumide täiendav, väljastpoolt lähtuv kontrollimine. Selleks on otstarbekas eemalduda ajutiselt ajaloo

ruumist ning mõne teise eriala positsioonile asetudes püüda hoomata võimalikku erialaülest ühisosa. Järgnevas mõttelises testis esindab ajaloo problemaatikat multiperspektiivsus kui ajalookasvatustlikust vaatepunktist üks suurima potentsiaaliga meetodika. Kuid ajaloo sisu tavapärase määrajate – võimukandjate ja ajaloolaste – kõrval on saabunud kriitilisi signaale nii üldhariduse õppekavade kui kitsamalt sotsiaalainete õpetamise osas ka huvirühmadelt, mille seotus haridusvaldkonnaga on traditsiooniliselt olnud kaugem. Nii näiteks on Eesti Naisuurimus- ja Teabekeskus (ENUT) läbi viinud uurimusi soolisest tasakaalust koolide ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpikutes (Aavik 2009a). See on neid juhtinud üsna kriitilistele järeldustele kehtiva ajalooesituse aadressil, mis on nende hinnangul selgelt meeste-, eliidi- ja rahvuskeskne ning muude gruppide suhtes üheselt ignoreeriv (10.2. „Ajaloos õppematerjalid. Ülevaade väärtusuuringutest”). Samuti kostab majandus- ja pangandusringkondadest tugevnevaid hääli teatud laadi majandushariduse *resp.* finantskirjaoskuse lülitamiseks õppekavva, toetamaks noorte seas vastavate üldpädevuste omandamist ning kaudselt ka ettevõtliku meelegaadi kujunemist (Eesti elanike finantskirjaoskuse edendamise programm aastateks 2013–2020, 2013). Mõlema huvigrupi nõudmised on pälvinud mõningast hariduspoliitilist tähelepanu. Tavapärasest teaduste taksonoomias seisavad nad ajaloo kui distsipliinist võrdlemisi eemal, olles siiski seotud näiteks kummagi teadusharu ajaloo kaudu. Siinkohal aga peetakse siiski silmas sisulist seost: nii sugudevahelised suhted kui ka inimese suhted aineliste väärtustega (rahaga) läbivad ajaloo ainest sõltumata ajastust või koolkonnast.

Järgnev metodoloogiline arutlus kujutab endast katset luua korrelatsioon ajaloo teaduse multiperspektiivse suuna ning mõne väljapoole eriala traditsioonilist haaret jääva valdkonna vahel. Kõikehõlmava valmissüsteemi esitamisele pretendeerimata kutsutakse sellega üles metodoloogilistele pool- ja vastuargumentidele, taotlemaks diskussioonis uut äratundmist ja kvaliteeti. Eesmärgiks on leida edasist tähelepanu väärivaid mõtteid, analüüsida nende kasutuskõlblikkust ajalookasvatuse vaatevinklist ning lõimida sõelalejäänud tasakaalustatud paradigmaatiliseks tervikuks. Järgnev tabel ei pretendeeri täielikule ülevaatele soouurimuse ja finantskirjaoskuse taotlustest, vaid koondab eelkõige valdkondade vahelise multiperspektiivsusena kui käesoleva kirjutise seisukohalt olulise ideega haakuvaid aspekte.

Multiperspektiivsus (Stradling 2005)	Soouurimus (Aavik 2009b)	Finantskirjaoskus (Eesti elanike ... 2013)
1) Oskus ajalooliselt mõelda: analüüsida, tõlgendada ja sünteesida ajaloolisi andmeid.	1) Tuvastada ja mõista diskrimineerimise eri vorme ja põhjusi.	1) Toetada ettevõtlikku mõtteviisi, algatusvõimet ja aktiivset eluhoiakut.

2) Hõlmata rahvuslikku (ametlikku) ajalukku ka varem tõrjutud või ignoreeritud grupe ja sotsiaalseid kategooriaid.	2) Kajastada soo, tegevusala, vanuse, rahvuse, usutunnistuse vms alusel marginaalseks peetud grupe ning väärtustada avalikkuse kõrval ka erasfääri.	2) Harida nõrgemaid elanikkonna grupe; pakkuda toetust elukorralduse muutustest tulenevate riskide puhul.
3) Paremini ette valmistada eluks etniliselt, keeleliselt ja usuliselt kirevas ühiskonnas.	3) Esitada mitmeid ajaloolisi sooga seotud rolle, laiendades seeläbi mõistmisvõimet ja valikuvõimalusi.	3) Pakkuda paremaid teadmisi ja oskusi, et toime tulla muutuvmas maailmas, mis eksponeerib enam kulutamist kui säästmist

Esimest rida võib nimetada mõtteviisi tasandiks. Nii multiperspektiivne lähenemine kui soouurimus taotlevad eelkõige paradigmaatilist nihet mõtteviisis, kus valmisvastuste aktsepteerimise asemel väärtustatakse vastuste poole liikumist, st mõistmist ja mõtestamist kui protsessi, mitte valmisteadmise kui lõpptulemuse aktsepteerimist. Soouurimus toonitab problematiseerimise nõuet, st vajadust probleemina ära tunda realiteete, mille olemasolu on traditsiooniline ajalookäsitlus pigem järjekindlalt eiranud (*gender blindness*). Sellise mõtteviisi puhul muutub subjekti ja objekti mõiste; varem objektistatud grupid subjektistuvad ning varasemate subjektide domineerimine väheneb, vahekorrad muutuvad keerukamaks ja mittelinearseks. Iseäranis on soouurimus rõhutanud, et ühe poole suhtumise ja hoiakute muutumine tingib vastava reaktsiooni ka teistelt asjassepuutuvatelt osalistelt. Finantskirjaoskus lisab omalt poolt annuse praktilist orientatsiooni.

Teiseks kaasatuse tasand keskmisel real. Multiperspektiivsuse ja soouurimuse taotlused on siin vägagi sarnased: kaasata traditsioonilisse ajalookäsitlusse uusi grupe, keda tavapäraselt on peetud kõrvalisteks, allajääjateks, kohatuteks, ebarentaabiteks. Tegemist on jõulise püüdega vaatevälja laiendamiseks, kus lisaks peavoolu poliitilisele ja militaarajaloole tuleb senisest enam kaasata ka n-ö pehmeid kategooriaid ning lisaks avalikule ruumile hõlmata ajalugu ka privaatsfääris. Samamoodi tõstab finantskirjaoskus selgesõnaliselt esile ühiskonna nõrgemaid grupe ning osutab nende haavatavusele pingelistes ja pöördelistes olukordades.

Kolmas rida keskendub tervikkikkusele ja väärtustele. Selles aspektis kattuvad kõigi kolme analüüsikategooria taotlused. Mõõndakse, et konkreetne eriala või valdkond on inimelu kui terviku teenistuses. Nii multiperspektiivsus, soouurimus kui ka finantskirjaoskus näevad enese õigustamise võimalust praktilises probleemilahenduses ning ideelises, ideoloogilises, sotsiaalses, hariduslikus ja/või ainelises toetuses, mida suudetakse pakkuda subjekti kui ajaloos osaleja ja ajalooliste konstruktsioonide kasutaja arengule. Sellel tasandil panustab ajaloolisele aspektile erilisel ka finantskirjaoskus, rõhutades, et tänapäeva noored pärivad

ühiskonna koos demograafiliste muutustega ning eluea pikenedes suureneb nende vastutus pikaajaliste otsuste tegemisel.

Sellest põgusast analüüsist ilmneb, et kõiki diskussiooniosalisi rahuldav ajalookäsitlus peaks suutma:

- 1) arendada analüüsi- ja tõlgendusoskust, kujundada mõtteviisi ja väärtushinnanguid;
- 2) kaasata uusi gruppe ja kategooriaid, järgides nende võrdväärse esindatuse ja kohtlemise põhimõtet;
- 3) arvestada muutuva maailma nõudeid, toetada kohanemisvõimet ning pakkuda lahenduskäike praktilistele probleemidele.

Kõik need aspektid sobituvad hästi ajalookasvatustlike kriteeriumidega, ehkki omamata viimase haaret ja sügavust. Seega võib nentida, et eelneva põgusa kontrolltesti tulemused on piisavad, et pakkuda esmast kindlustunnet teema üle edasi mõtlemiseks.

15.2. Töötamise ajalugu

Järgnevalt tuleb küsida, millistele teemadele, kategooriatele ja lähenemisviisidele peaks ajaloo esitamine ja õpetamine keskenduma, et see vastaks eeltoodud nõuetele, suudaks neid sünteesida ja tasakaalustada. Üheks võimalikuks vastuseks sellele küsimusele on **töötamise ajalugu**.

Käesoleva töö uurimisprotsessi selguse huvides tuleks lühidalt avada töötamise ajaloo mõisteni jõudmise tausta. Iseenesest suunasid juba eelmises alapeatükis toodud kriteeriumid ja kokkuvõtte mõtted inimtegevuse loovale ja ülesehitavale aspektile. Seetõttu sai kaalutud loominguloovuse mõistet kui esmast enesestmõistetavat valikut. Raskusi tekitas aga mõiste määratluste rohkus – vastavas erialakirjanduses tuleb seda mõõta vähemalt kümnetega. Ühest küljest kipus mõiste muutuma liiga avaraks ja laialivalguvaks. Samuti valmistas raskusi selle tugev artistlik laetus, seda iseäranis argiteadvuse seisukohalt, mis kaldub loomingulisust seostama eeskätt kunstilise tegevusega (vt ka 13.2 „Võim *versus* respekt”). Lisaks ei saa isegi avara lähenemise korral lugeda kogu inimtegevust loominguliseks: leidub ka rutiinseid, isegi nüristavaid töid ja tegevusi, mis on vajalikud mingi suurema ja loovama eesmärgi saavutamiseks. Nii tundus otstarbekas kasutada kitsamat töötamise ajaloo mõistet, püüdes seda käesoleva töö kontekstis ammendavalt põhjendada.

Poliitikateoreetik Hannah Arendt (2003) eristab inimliku kuuluvaid tegevusi järgmiselt:

- 1) *labor* – inimese kui organismi eluspüsimiseks ja liigi säilitamiseks vajalik töö;
- 2) *work* – asjade valmistamine inimkätega, artefaktide loomine;

3) *action* – inimese loomuomane võime ja vajadus elada vahetus kontaktis teiste inimestega, jätkata eelmiste sugupõlvade alustatud, seda teisendades, täiustades ja isikupärastades.

Seda kõikehõlmavat aktiivsust, mille eestikeelsed vasted võiksid olla näiteks „rügamine”, „meisterdamine” ja „toimimine”, nimetab Arendt *vita activa*’ks. Tema järgi ilmneb käesoleva ajahetke kordumatuses inimeksistentsi mitmekesisus, mistõttu sisaldab *action* valikukohustust. *Vita activa* kujutab endast Arendti käsitluses poliitilist tegevust, mille käigus luuakse inimkonna ajalugu ja kantakse selle eest vastutust (Arendt 2003, 352–368).

Soome teadlane Harri Heino toob välja tingimused, millele peaks vastama ideaalne töö:

- 1) arvestatakse inimese väärikusega, inimest ei alandata;
- 2) inimest ei allutata, vaid võimaldatakse tal iseseisvalt otsustada;
- 3) inimesel on võimalus kasutada oma andeid, teadmisi ja oskusi, tema töö ei ole vaesestatud;
- 4) tegutsetakse teistega solidaarselt, ilma võistlemata ja teisi tõrjumata;
- 5) inimene on koormatud jõukohaselt ja õiglaselt, mitte ülekohtuselt;
- 6) inimene ei ole vahend võõraste eesmärkide saavutamiseks, vaid saab endast midagi anda;
- 7) inimest usaldatakse ega kontrollita ülemääraselt (Helakorpi 2009, 194; viitega Heino 1990).

Enamik nimetatud tingimustest on rakendatavad eeskätt väärtuskasvatustlikus õppeprotsessis, kuid pakuvad samas ka juhiseid ajaloolise materjali käsitlemiseks. Kahtlemata on tänapäeval võimalik läheneda respektierivald, solidaarselt ja õiglaselt ka niisugustele ajaloolistele olukordadele, kus nimetatud väärtusi ei pruugitud hinnata.

Seega mõistetakse järgnevalt töötamise ajaloo all igasugust ajalooliselt eksisteerinud või eksisteerivat, mõtestatud ja väärtusi loovat inimtegevust, mis rahumeelsete vahenditega taotleb üksikisiku, grupi ja/või ühiskonna terviklikkust, jätkusuutlikkust, sidusust, turvalisust ja jõukust. Mõiste hõlmab selliseid töötamise viise ja vorme nagu füüsiline ja vaimne, ilmalik ja vaimulik, tootev ja teenindav, administratiivne ja loov, tasustatud ja vabatahtlik, legaalne ja illegaalne töö, vabade ja orjade töö; samuti selliseid kategooriaid nagu tööjaotus, spetsialiseerumine ja ametid, lisaks tavamõistes mittetöötavad grupid (lapsed, puudega isikud, kerjused, hulgused, traditsiooniliselt rändava eluviisiga rahvad jms).

Töötamise ajaloo all ei peeta siinkohal silmas poliitilis-ideoloogilist (marksistlikku, sotsialistlikku vm) töötavate klasside või töölisliikumiste ajalugu, samuti mitte traditsioonilist, protsessi- ja institutsioonikeskset majandusajalugu. Kattuvusi loomulikult leidub, ent suurimaks erinevuseks pole mitte kontseptsiooni sisu

(ontoloogiline tasand), vaid materjali käsitlemise ja esitamise viis (epistemoloogiline tasand), millest tuleb juttu allpool.

Põhjendusi töötamise ajaloo kui tervikliku kontseptsiooni kasuks:

- 1) On **humaanne ja üldmõistetav**; respektseb kõiki ajalooliselt autentseid tegevusi (nt prostituudid või timukad kui aktsepteeritud ametipidajad) ning sotsiaalseid, rahvuslikke, soolisi ja hariduslikke vähemusgrupe.
- 2) **Harmoneerub rahvusliku omamüüdiga**, mis on omane paljudele rahvastele (nt töökas eestlane), ent võimaldab samal ajal leida rahvus- ja kultuuriülest ühisosa.
- 3) Jagatud ja isiklik (inimeselt inimesele) kogemus võimaldab tihedat ja loovat **põlvkondade sidet**, mida ei kujundata mitte minevikus kogetud kannatuste ja ebaõigluse baasilt, vaid vahendatud püüdluste, kasvamise ja arengu kaudu. Sobival viisil edastatuna rõhutab töötamise ajalugu kohanemisvõimet ja paindlikku mõtteviisi, tulemaks toime seadusandlike, ideoloogiliste või instrumentaalsete raskustega.
- 4) Võimaldab edukalt **lõimida avaliku ja erasfääri ajalugu**, kuivõrd töötamise kontseptsioon hõlmab ka igapäeva elu, majapidamist ja peresisesid rolle.
- 5) Kuna töötamise puutuvad kõik inimtegevuse valdkonnad, siis laheneb küsimus eri **õppeainete lõimimisest**. Töötamise ajalugu hõlmab olemuslikult kõiki humanitaar- ja sotsiaalseid (filosoofia, religioon, kirjandus, keeled, ühiskonnaõpetus, inimeseõpetus), kunstiaineid (muusika, draama, kunst/disain), haakub tugevasti loodus- ja reaalinete (tehnoloogia, keskkonnaõpetus, geograafia, majandusõpetus jne), lisaks sobitub õppekava üldosas toodud väärtuste, lõimingu ja läbivate teemadega.
- 6) Võimaldab ajalooliste isikute esitamist mitmekesistes rollides, mille seast on hõlbus leida **samastumisvõimalusi**. See soodustab isiklikku suhestumist nii õpetajate kui õpilaste poolt (isiklik huvi, olemasoleva kogemuse refleksioon, äratundmine ja jagatud elamused). Nooremate õpilaste vähene isiklik kogemus ei ole siin takistuseks, sest õppetöösse saab edukalt lõimida nende tulevikuvisionid, unistusi ja ettekujutusi iseendast täiskasvanuna.
- 7) Tasakaalustatud esitluse korral ei riiva töötamise ajalugu neid õpilasi, kelle rahvuslikus, perekondlikus, sotsiaalses, ainelises vm taustas esineb raskusi või olulisi kõrvalekaldeid normiks peetust. Töötamise kontseptsioon **soodustab ajaloo õppimist ka isiklikult soovimatute olukordade kaudu**.
- 8) Tegemist pole väheste eliidi hulka kuuluvate suurkujude (meeste) ajalooga või grandioosete protsesside ja institutsioonide kaudu mõistetud majandusajalooga. Töötamise ajalugu on **sidus, kaasav ja lõimiv osalusajalugu**, milles nii õpilane kui õpetaja on ajaloo suurkujud *par excellence*. Isiklikkus saavutatakse teemaseade ning sellest johtuvate valikute ja esitamiseviisi kaudu.

9) Uudse tähenduse saavad sellised mõisted nagu grupiidentiteedid, vähemused/enamused, naabrussuhted, ajalooline pärand ja areng, keskus/ääremaa, võidud/kaotused, eristumissoov ja assimileerumispüüdlused. Töötamise ajalugu võimaldab loobuda materjali jaotamisest nn pehmeteks ja kõvadeks teemadeks ning annab selge ja ühemõttelise signaali selle kohta, mida ajaloos lõppkokkuvõtteks väärtustatakse, tagades samal ajal **deklareeritud ja tegeliku õppesisu ühtsuse**.

15.3. Raamteemad

Lähtuvalt eespool toodud selgitustest ja põhjendustest seadistatakse töötamise ajaloo läbivad raamteemad. Siintoodud järjestus ei ole hierarhiline ega osuta raamteemade olulisusele või ebaolulisusele teiste seas (st poliitilised teemad ei ole eelisseisundis näiteks kultuurilis-psühholoogiliste teemade ees). Konkreetset ajastut või ajaloolist ühiskonda käsitledes peaksid kõik teemad olema omavahel tasakaalus ja integreeritud.

Poliitiline võim ja sõjandus: seadusandlus, maksustamine, omandisuhted, kohtu- ja karistusõigus, riiklikud tellimused (nt ehitised, kunstiteosed jms), tsensuur, armeede varustamine;

Demograafia: rahvaarv, eluiga, tervis, sündimus-suremus, ränne;

Tehnilised abivahendid: tööriistad, seadmed, leiutised, tehnoloogia areng;

Energiaallikad: inimeste ja loomade tööjõud, tuule- ja veejõu kasutamine, aurujõud, elekter, sisepõlemismootor, tuumaenergia;

Keskkonna kujundamine: maavarade kasutamine, maaharimine, metsaraie, soode kuivendamine, tammide, kanalite jms ehitamine;

Transport: lohisti, ratta jms leiutamine, vankrid, maanteed, veoloomad, laevad, mootoriga sõiduvahendid; kaardid, kompass, navigeerimisoskused, reisijuhid;

Raha: universaalse vääringu kujunemine, väärismetallid, panganduse teke, inflatsioon ja deflatsioon, börs, hinnad, palgad, ostujõud, maksusüsteemid, kapitali akumulatsioon;

Õppimine, haridus ja teadus: ettevalmistus ametiteks ja rollideks, haridus ja koolid, kõrgharidus ja ülikoolid, õppeained, töö kaudu õppimine (õpipoisid, sellid); teadusliku maailmapildi kujunemine, teaduslikud meetodid ja uurimistöö, teadustulemuste kasutamine;

Keel(ed): keelelaenud, etümoloogia, oskusterminoloogia, võõrkeelte õppimine, keelte levik migratsiooni, sõjaliste vallutuste jms tulemusel;

Reisimine: kaubateede kujunemine, marsruudid, tähtsamad keskused, maadeavastused, kolooniad, postijaamade süsteem, maailmapildi muutumine, silmaringi avardamine;

Side ja kommunikatsioon: kirjasüsteemid, kirjutusvahendid, kirjaoskuse levik, käsikirjad, raamatud, trükiasjandus, postisüsteemid (nt tuvipost, mitmesugused signaalid), kullerteenused, ajakirjandus, elektrooniline side, internet;

Psühholoogiline tasand: ettevõtlikkus, aktiivsus, algatus- ja kohanemisevõime, loovus, uudishimu, riskivalmidus, vastutusvõime; psühholoogiline manipuleerimine, kollektiivne teadvus ja selle mõjutamine, massipsühhoosi olemus ja tekkimise tingimused;

Eneseteostus: töötamisega seotud taotlused ja emotsioonid, ameti valimine ja vahetamine, avaliku arvamuse kujundamine; uute ideede omaksvõtt, mõttemaailmade muutumine;

Väärtused: inimlikud ja ühiskondlikud väärtused; ühiskondlikud liikumised, konstruktiivne koostöö võimustruktuuridega, heategevus;

Religioosus: usuliste kujutelmade teke, nende seos ühiskonna majandusliku ja sotsiaalse muutumisega, religioonipsühholoogia, religioossed tegevused ja kogemused, spirituaalsed püüdlused, maailmaausandid, tänapäeva maailma religioosne kaart;

Perekond: sugupoolte rollid, abieluvormid, sugulussüsteemid, laste kasvatamine, rõivastus ja kommete muutumine seoses ühiskonna arenguga, kultuurikontaktidega jms.

Kuna töötamise ajaloo alavaldkonnad on omavahel tugevasti integreeritud ja moodustavad ühtse terviku, siis on nende kategoriseerimine paratamatult mõneti meelevaldne. Näiteks on küllalt raske eristada psühholoogilist tasandit, väärtushinnanguid nende väljendumisest loomingus või religioonis. Samamoodi võib põhjendatult küsida, miks on veoloomad liigitatud reisimise, tuvipost aga side ja kommunikatsiooni alla jms. Siiski ei saa alateemade eristamisest täiesti loobuda või seda alahinnata, sest olemuslike ja kausaalsete suhete mõistmiseks on see vajalik. Siiski võiks ülaltoodud eristust võtta eelkõige abivahendina materjali hoomamisel ja korrastamisel, mitte õpilastele esitatava jaotusalusena (sel juhul vaid asendaksime ühe abstrahereeritud struktuuri teisega, saavutamata sisulist muutust).

Lisaks tuleb teadvustada mõningaid aspekte raamteemade esitusviisis ja nende seostes traditsioonilise ajalookäsitlusega. Esiteks ei eelda töötamise ajaloo kontseptsioon loobumist kronoloogilisest printsipist, seega võib säilitada tsivilisatsioonipõhise jaotuse, samuti ajaloo põhiperioodid (vana-, kesk- ja uusaeg). Kirjeldatu toimib kronoloogilise raamistiku sees, kusjuures poliitilise ajaloo osakaalu ei püüta vähendada uute (nn pehmete) teemade lisamisega, vaid see redutseerub ja integreerub töötamise ajaloo kontseptsioonis tervikuna. Oluline on lähtehoiak, et riiklikud süsteemid ja võim püsivad inimeste igapäevasel tõisel tegevusel. Seetõttu pole impeeriumid ja poliitilised süsteemid ajalookasvatuses primaarsed, kuna need tekivad ja lagunevad, seevastu inimene ja tema töö jäävad, vaatamata ka purustustele ja tagasilöökidele. Ajaloos on olnud pikki perioode, kus

poliitilise võimu vahetumine pole avaldanud materiaalsele ja/või vaimsele kultuurile mingit nimetamisväärset mõju.

Teiseks vabastatakse traditsiooniline militaarajalugu heroilisest ja paatoslikust värvingust. Seda käsitletakse kui erandlikku olukorda, hälbimist normaalsest elukorraldusest, mis on ebaõnnestunud suhtlemise (kaubanduse, diplomaatia jms) tagajärg. Töötamise ajaloo raames omandab militaarajalugu senisest palju avarama ja mitmekesisema koha ja tähenduse kui tehniliste leiutiste platsdarm, majanduslik mõjutegur, kaubateede ümberkujundaja, keelte ja ideede levitaja jms, mis pole ajaloo traditsioonilistes esitustes siiani erilist kajastamist leidnud.

Kokkuvõttes pakub töötamise ajaloo kontseptsioon arvestatava võimaluse sünteesisitud tasakaalu leidmiseks ajaloo käsitlemisel eeskätt väärtuskasvatusliku distsipliinina. Kuid mitte ainult. Lisaks ainesisesele löimingule on sellel potentsiaali ka mitmete (tegelikult kõigi) õppeainete omavaheliseks tegelikuks sidustamiseks. See tähendab võimalust igiproblemaatilise ainekesksuse ületamiseks ning näitab, kuidas multiperspektiivsus kui ühe aine raames loodud käsitusviis saab avarama tõlgenduse kaudu väljuda oma esialgsest kindlaksmääratusest ning tõusta uuele tasandile. Niisugune laiendatud arusaam multiperspektiivsusest on sügavalt transdistsiplinaarne, ainete ja isegi valdkondade ülene.

IV OSA KOKKUVÕTE

Ajalookasvatusliku väärtusrefleksiooni juurest metodoloogia valdkonda liikudes seisab uurija silmitsi uut tüüpi maastikuga, mis alles ootab avastamist ja korrastamist. Uudses olukorras, iseäranis aga uudsete taotlustega ja uut laadi küsimusi esitades ei saa alati toetuda traditsioonilistele vastustele ja äraproovitud lähenemisviisidele. Seda enam läheb tarvis süvendatud analüüsi ja kaalutletud vahetegemist, mis eelnevast kogemusest hüljata ja mida uutele aladele kaasa võtta.

Mõistes metodoloogiat filosoofilises ja paradigmaatilises tähenduses, ilmneb, et küsitavusi ja ebajärjekindlust leidub ka paljukordselt läbiproovitud lähenemistes. Poliitilisel tasandil kohtab seda eeskätt ajaloo ja ühiskonnaõpetuse olemuse ja eesmärkide segiajamisel, ühiskonna ja avaliku arvamus tasandil aga teatud retoorilises klammerdumises rahvuslikesse ideaalidesse, millele ei pruugi leiduda tõeseid ajaloolisi vasteid. Ajalugu kui akadeemiline teadus aga võib ajalooõpetuse osas kalduda selliste sekundaarsete pädevuste rõhutamisele nagu allikakriitika ja infotöötlemisoskused, jättes samal ajal vajaliku tähelepanuta väärtuste dimensiooni kui ühe kõige olulisema kasvatusliku entiteedi. Peamine järeldus on see, et meetodikate tasandist ei piisa süvitsi minevaks mõttevahetuseks selle üle, kuidas inimkogemuse muutumist ajalisel teljel („reaalsuse neljandas mõõtes” Lee 2011, 64) kõige tulemuslikumalt navigeerida, arvestades seejuures ajarändu võimaldavate autooetilise ja kronesteetilise teadvusseisundi ning humaansete väärtustega. Selleks tuleb süveneda metodoloogiasse.

Püüd määratleda ajalookasvatuse metodoloogilisi printsiipe nõuab põhimõteteliste väärtusotsustuste langetamist. Soovides tungida võimalikult lähedale kasvatuse kui ideaali tuumale, tuleb ebapiisavana kõrvale heita nii mõnedki sügavmõttelised käsitlusviisid. Ajalookasvatuse metodoloogilisi kandetalasid konstrueerides on lähtekohaks eespool kirjeldatud väärtused (11. „Ajalookasvatuse väärtusbaas“), mis sätestavad austava suhtumise inimesse kui ajaloo subjekti nii minevikus (ajaloo aineses) kui tänapäeval (õppija) kogu oma arengu dünaamikas. Sellisel rõhutatult humanistlikult positsioonilt on võimalik vastustada prevaleerivat konfliktile, võimule ja avaliku elu saavutustele keskendunud diskursust enama informatsiooni (mõistmise), lugupidamise (kaasamise) ja isikliku elu tegevuste kasuks.

Selleks, et printsiibid ei jääks vaid üldsõnalisteks abstraktsioonideks, tuleb end varustada täpsemate juhiste ja teekaartidega nende ellukutsumiseks. Seda ülesannet täitev metoodiline teljestik vastab eeldatavasti mõnede esmastele küsimustele ajalookasvatuse rakendamise vallas, kuid ei pruugi kindlasti olla lõplik või muutumatu. Täpsustamist vajavaid küsimusi leidub hulgaliselt ka üksikmeetodite tasandil, mida käesolev töö oma metodoloogilisest suunitlusest tulenevalt ei puuduta. Peamiseks põhjuseks on siin töö maht, mis ei ole üksikautorile jõukohane. Seega on kõiki edasisi üksikküsimusi võimalik rahuldavalt ja loovalt lahendada üksnes mitmete spetsialistide koostöös.

Viimase õhutamiseks on visandatud ajalookasvatuslik, väärtuspõhine näidisainekava, mis lähtub eespool sedastatud spetsiifilisest väärtusbaasist ning järgib metodoloogilisi printsiipe ja metoodilisi telgi. Näidiseks valitud töötamise ajaloo kontseptsioon vastab siinkirjutaja arvates nendele kriteeriumidele kõige täielikumalt, kuid pole kindlasti mõeldud ainuvõimaliku variandina. Pigem on tegemist esialgse praktilise katsega korrastada võimalike lähenemisviiside paljusust teatud kindlal viisil. Selle kasutuskõlblikuks häälestamine vajab paljude praktikute kogemusi ja nõuandeid.

Kokkuvõtlikult öeldes peaks protsesside, struktuuride, arengutendentside jms kirjeldamise kõrval olema ajalooõpetuse esmaseks ülesandeks inimlikkuse kirjeldamine. Ajaloohariduse eesmärgina tuleks näha intellektuaalse muutuse esilekutsumist õpilases. Ajalooteadvus („Sissejuhatus“) on seisund, millele on omane **teadlikkus iseendast kui ajaloolisest isikust** ning sellega seotud võimalustest ja vastutusest. Ajalooteadvus on vaimne nähtus, mille kvaliteet avaldub muuhulgas väärtuspõhiste, tulevikku suunatud otsuste langetamises. Ajalooteadvust ei saavutata mitte niivõrd teadmiste hulga suurendamise kaudu (kuigi ka need on olulised), vaid pigem kujutlusvõime, loovuse, isikustamise, samastumise kaudu. Need kõik on väärtusõppe komponendid.

JÄRELDUSED JA KOKKUVÕTE

Ajaloo uurimise eesmärkide ja sihtide üle on arutletud ajalookirjutuse tekkimisest saadik, samuti on neid eesmärke nähtud küllalt erinevalt: selgitada välja ajalooline (objektiivne) tõde, teha kindlaks, kelle oli õigus ja kes eksis, seada jalule ajalooline õiglus (rehabiliteerimine, võõrandatud omandi tagastamine) jms. Ajaloo õpetamise eesmärkide määratlemisega on ajaloodidaktika küll tegeleud, kuid oma mõtestamistasandi piires, genereerides suures osas teiseseid eesmärke, mis ei pruugi olla rangelt ajaloospetsiifilised ja mida on võimalik saavutada ka mitme muu õppeaine raames (nt kriitiline mõtlemine, IKT vahendite kasutamine jms). Iseenesest pole põhjust näha selles puudust; on täiesti loomulik, et õppeprotsessis taotletavatesse tulemustesse panustatakse kõigis õppeainetes. Siiski aga ei saa mööda vaadata kooli ajalooõpetuse kui suure väärtuskasvatustliku potentsiaaliga tunnetusvaldkonna väärtusmetodoloogilisest nõrkusest. Kindlasti on õigustatud eeldada, et üldpedagoogika metodoloogiad kehtivad iga õppeaine puhul ning neist peaks ka ajaloo jaoks piisama. Et see päriselt nii ei ole, selle põhjuseks on ajaloo dimensiooniline olemus – see ei jutusta mitte lihtsalt kunagi toimunud lugusid, vaid avab ja tähenduslikustab inimliku eksistentsi ajalist mõõdet, inimkogemuse muutumist ajateljel („reaalsuse neljandas mõõtmes”). Inimese (õppija, lapse) elu on aegruumiline terviklik, seda ei saa päriselt jagada valdkondadeks või õppeaineteks. Nii õppimine kui ka ajas elamine on pidevad, elukestvad tegevused, mis olulisel määral konstitueerivad inimeseks olemist kui niisugust. Filosoofilis-metodoloogiline mõtestamine, ja iseäranis eetikaküsimustele keskendumine, aitab ajalookasvatusel leida oma eesmärgi, psühholoogilise ajataju uuringud aga kasvatuse eeldusi.

Käesolev töö sai oma algtõuke just nimetatud äratundmisest – vajadusest mõista ajataju ja ajalooteadvuse kujunemist ja tähenduslikkust noore, ennast otsiva isiksuse jaoks. Vastavalt sissejuhatuses toodud uurimiseesmärkidele („Sissejuhatus. Uurimisprobleem ja uurimiseesmärgid”) sõnastati see kui vajadus kaardistada ajalootunnetuse kujunemist mõjutavad kognitiivpsühholoogilised tegurid – teisisõnu: hoomata ajarännuga hõivatud inimmeeles toimuvat. Õpetajatele on hästi teada, et paljud ajalooteadvuse ja ajaloo mõistmisega seonduvad raskused õpilastel on seotud ajatelje puuduliku tunnetamisega (põhjus-tagajärje eristamine, võrdlus, eri sündmuste järjestamine ja samaaegsus jms). On ilmne, et kui lähtematerjali mõistmine jääb õpilase jaoks poolikuks, siis pole põhjust temalt oodata ka arutlusoskust.

Subjektiivse ajataju kujunemisse süvenedes ilmnes, kuidas kaasatakse mineviku mäletamise tunnetuskogemused, mille skaala ulatub isikliku elu sündmuste meenutamist kuni maailma (ja ka omaenda mineviku) kohta käivate teadmiseni. Erisugused eneseteadvuslikud suhestumisviisid ja tähenduslikustamine mängivad siin rolli, mida on raske üle hinnata. Autonoomne teadvus, mis opereerib teadmisega iseendast kui eluloo ning mineviku ja tulevikuga indiviidist, võimaldab ühtlasi vaimset ajarändu ja eneserefleksiooni. Sellest lähtudes on juba võimalik

arvestamine selliste arengupsühholoogiliste entiteetidega nagu kronesteesia ja ajatunnetuse kujunemine. Tuleb arvesse võtta, et lapse- või noorukieas õpilase jaoks pole ajalisel distantsil adekvaatset tähendust ning ajalooline perspektiiv kas puudub üldse või on parimal juhul (gümnaasiumiõpilaste puhul) ülilühike. Samasuguste probleemidega puutuvad ajaloolased omal kombel kokku lähiajaloo käsitlemisel, kuid õpilase jaoks on tegemist kogemusliku paratamatusega, millele ei leidu tunnetuslikku alternatiivi.

Töö käigus ilmnes, et ajalookasvatuse vaatenurgast (mis mõistab iseennast protsessi, mitte produktina) on ajaloo õpetamise peamiseks sihiks aidata õppijal tunnetada ennast kui ajaloolist isikut, mõista enese ajaloolisust. Isiksuse tasandil on selle aluseks õppija isiklik kogemus aja kulgemisest koos ettekujutusega endast kui tulevikus toimivast subjektist. Niisuguses sõnastuses koondab see definitsioon didaktikas välja pakutud madalama tasandi eesmärged kõrgemal metatasandil, samuti korrastab eesmärgid ja põhiprintsiibid ühtseks süsteemiks. Intellektuaalsel tasandil liituvad koolis õpitud teadmised ajaloo kohta ning mitmesugune ajaloofolkloor (sotsiaalsed müüdid, väärarusaamad, lihtsustused jms). Kõik need komponendid üheskoos loovad teatava aja seletamise traditsiooni. Selle traditsiooni olemasolu teadvustamine on esimene samm ajaga seotud mõistete ja protsesside analüüsimisel kasvatustöös. Siit alates on võimalik rääkida ajalooteadvusest kui teadvusseisundist, millele on omane teadlikkus aja kulgemisest ja pöördumatusest ning omaenda ajaloolisusest (muutumisest ajas), millega on seotud isiklik identiteet ning valikute ja otsuste tegemine.

Töö esialgne lähtepositsioon ajataju mõistmiseks oli avatud ega sisaldanud endas kaugemaid eeldusi, kuidas teemaga edasi liikuda. Alles ajasse puutuvate subjektiivsete tajuprotsessidega tutvumine osutas, kuidas ajalooteadvus kui sügavalt vaimne fenomen omandab nähtava väljundi tänu endas kantavatele väärtustele. Arusaadavalt nõudis niisugune ootamatult tugev väärtuskasvatuslik perspektiiv põhjalikku reflektiooni. Sellest lähtus töö teine uurimiseesmärk: määratlada ajalootunnetuse kujunemise väärtuskasvatuslikud alused („Sissejuhatus. Uurimisprobleem ja uurimiseesmärgid”).

On hästi teada, et väärtused võivad olla ühtaegu nii eksplitsiitsed kui ka – märksa sagedamini – implitsiitsed. Iga ainekava, õppematerjal, koolitund vms sisaldab varjatud väärtusi, mis ilmnevad näiteks lähemaks tutvumiseks pakutavate ja teiste, kõrvalejätud teemade valiku kaudu, teemade käsitusviisides, tähelepanu fokuseerimises, üldises keelekasutuses; kui palju aega ja mahtu on pühendatud rahvuslikule ja kui palju Euroopa ja kui palju maailma ajaloole; viisis, kuidas käsitletakse tundlikke ja vastuolulisi teemasid, nagu okupatsiooni, iseseisvust; kuivõrd avatakse õppesisus naiste rolli ajaloos, usuliste või etniliste vähemuste huvisid jne. Neis vaikumisi valikutes saavad ilmseks „meie eetilised tõekspidamised inimeste õiguste ja demokraatlike väärtuste vallas“ (Walsh 1993, 182) kui kogu õppeprotsessi konstrueeriv jõud.

Pilguheit väärtusõppe poleemilisele kohale ajaloo koolidiskursuse raames näitab suurima murekohana seda, et suurem osa ajaloo raames toimuvast väärtusõppest

jääb teadvustamata ja implitsiitseks. Just seetõttu on tarvis edasist diskussiooni ja kriitilist analüüsi, aitamaks kaasa nende protsesside nähtavaks ja teadvustatuks muutmiseks. Ainekava implitsiitse komponendi olulisusest hoolimata pole see tulemuslikuks väärtuspõhiseks ajalooõppeks kaugeltki piisav. Niisugune spetsiifilise teadvustatuse nappus peaks olema erialane hool ja mure, kuna sellel on määrav mõju kasvatusprotsessile tervikuna, koos kõigi selle sihtide ja vajadustega. Selles vallas on olemas sisuline vajadus nii akadeemiliste uurimuste, tegevõpetajate kogemuse ja õpetajakoolituse analüüsides järele. Üheselt mõistetav, informeeritud ja selge arusaam ajaloo raames toimuva moraaliõppe teoreetilise baasist ja praktilisest rakendamisest, sisust ja meetoditest on osa õpetaja professionaalsest identiteedist. Hoolimata vastakatest arvamustest, mis vormis väärtusõpe peaks aset leidma, ei tohiks ajalooharidus seda sihti silmist lasta. Väärtusõpe ei asu ajaloodiskursuse perifeerias, vaid selle keskmes ning seetõttu peaksid ka eespool käsitletud küsimused asuma ajalooõpetajate eneserefleksioonis esikohal. Seega on tõeliseks väljakutseks just teadlikkus oma väärtusbaasist ning selle sihipärane eksplitsiitne arendamine. Inimkogemuse tundmaõppimine ajalisel teljel („neljandas mõõtmes”) peaks olema piisavalt oluline ülesanne, et panustada selle raames toimuvasse väärtusrefleksiooni teadlikult ja süvitsi.

Väärtusteadlikkuse kõrval kannab sama olulist funktsiooni ka väärtusrefleksiooni järjekindlus ja läbivus kõigis pedagoogilise protsessi osades. Väärtuspõhised eesmärgid ei saa realiseeruda, kui tegelikud vahendid nende saavutamiseks ja kriteeriumid tulemuste hindamiseks põhinevad mingitel muudel alustel. Seda tuleb pidada probleemiks ka kehtivate õppekavade puhul, mille deklareeritud väärtuspõhisus ei jõudnud kajastuda ajaloo riigieksami (toimusid 2013. aastani) sisus ega kajastu praeguseeni tegelikes hindamispõhimõtetes. Ka vastupidine olukord, kus väärtuspõhised hindamiskriteeriumid satuvad vastuollu tegelike (vahel ka varjatud) pragmaatiliste eesmärkide ja printsiipidega (nt ajakasutus tunnis, hariduse üldine rahastamine jms), jääb sisutihjaks ja kasutuks. Mistahes kriteeriumitele, olgu need idealistlikud või tarbijalikud, on omane tagasiulatavalt reflekteerida ja kujundada nii eesmäärke, printsiipe kui ka vahendeid, st kogu süsteemi, millest nad ise on sündinud. Olenevalt käsitletavast süsteemist võib see olla probleemiks, kuid mitte tingimata. Ajalookasvatases nagu igas teiseski väärtuspõhises hariduskontseptsioonis püüeldakse teadlikult ja põhjendatult valitud väärtustel baseeruva süsteemi poole, kus nimetatud reflektiivsust võiks rakendada loomuliku, iseenast taasloova terviku teenistusse.

Mõistagi ei eksisteeri ajalooõpetajate jaoks mingit arendamist vajavate väärtuste nimekirja, ja kui selline ka leiduks, ei kaoks ilmselt kuhugi vaidlused ja arutelud nende väärtuste interpreteerimise üle. On loomulik, et osa väärtusi võib omada vastandlikke määratlusi ja erinevaid teostumisviise. Kuid ilma vastuoluliste ja tundlike teemade käsitlemiseta valitseb oht, et õpetajate poolt võetakse ajaloo väärtusdimensioon omaks üksnes kitsalt, rõhutades vaid piiratud väärtustevalikut suurema varieeruvuse kahjuks. Muidugi ei ole küsimus, mis väärtusi just täpselt arendada ja käsitleda, ainult ajaloole omane. Ka teistes õppeainetes – nagu ka

hariduses tervikuna – käib pidev eluline diskussioon väärtuspõhisuse ja rõhutatavate väärtuste valiku üle, ehkki võib-olla teadvustamatult ja vaikimisi. Ka ajalootund ei ole neist debattidest isoleeritud. Seepärast on oluline, et õpetajad mitte üksnes ei viiks end väärtusalase diskussiooniga kurssi, vaid ühtlasi ka püüaksid seda diskussiooni omalt poolt suunata ja stimuleerida. Iseenesest võib ajalooõppe üheks sihiks olla püüd kujundada häid ajaloolasi, kuid püüd kasvatada häid inimesi peab nende sihtide hulka kuuluma ilma mööndusteta. Isegi, kui viimane sedastus võib mõnegi ajalooõpetaja jaoks tunduda liig, siis heidab seegi täiendavat valgust viisidele, kuidas väärtused mõjutavad igapäevast tööd klassiruumis.

Igal juhul jäävad suhted väärtuskasvatuse ja moraliõppega ajaloo kui kooli õppeaine kesketeks küsimusteks. Inimesena kuulub igauks mitmetesse gruppidesse ja ühendustesse (perekond, rahvus, riik, Euroopa Liit, inimkond), mille liikmetena ta langetab valikuid, milliseid väärtusi (ka vastuolulisi) aktsepteerida. Väärtussihtide seadmiseks tuleb läbi mõelda, millised peaksid olema need isiklikud, üldinimlikud, rahvuslikud ja euroopalikud väärtused, millele rajada oma identiteet ajaloolise subjekti, rahvuse esindaja ja kultuuriruumi pärijana.

Nimetatud kahe uurimiseesmärgiga paralleelselt, nende poole liikumise käigus hakkas ühtlasi kuju võtma ajalookasvatuse kontseptsioon kui käesoleva töö keskne ülesanne. Ühest küljest osutas see töö järgmisele loogilisele etapile, milleks oli ajalooõpetuse väärtuspõhise metodoloogia printsiipide väljatöötamine („Sissejuhatus. Uurimisprobleem ja uurimiseesmärgid”). Teiselt poolt aga, nagu iseloomulik avatud lähteküsimustega uuringule, mõjutas tagasiulatuvalt ka juba eelnevate uurimiseesmärkide puhul tehtud järeldusi, mis omandasid kontseptsiooni valguses märksa terviklikuma ja läbimõelduma värvingu.

Nagu iga teinegi terviklik käsitusviis vajab ka ajalookasvatuse teoreetilist alust, teisisõnu ühtset eesmärkide, printsiipide ja kriteeriumide süsteemi. Teoreetilise eeldusena on siin oluline eristada metodoloogilist tasandit (eesmärgid, printsiibid, ideed, kriteeriumid) meetodika tasandist (vahendite kogumid) ning läheneda töö taotluste hindamisele positsioonilt, mis võimaldaks haarata püstitatud problemaatikat kogu selle sügavuses. Töö lähtekohtadest – psühholoogilise ajataju uuringutest, väärtuskasvatusest ja õpikäsitustest – inspireerituna osutus võimalikuks sõnastada ajalookasvatuse väärtused, millele tuginedes võis omakorda välja töötada edasise metodoloogilise printsiipide kogumi koos meetodilise teljestikuga. Nii kujunes töö käigus käesolev teoreetiline ja eksperimentaalne suunitus uurimus, konstrueeritud paljudest teooriatest ja kontseptsioonidest, mida ühendab humanistlik taotlus – püüd mõtestada üht suhteliselt kitsapiirilist tegevusvaldkonda (ajalooõpetust) inimese vaimu- ja väärtusmaailma üldises pildis. Ilma hermeneutilise, tervikliku mõistmise püüdetega tunduks valitud kontseptuaalne kirevus tõenäoliselt kompilatiivse, sünkretistliku ja otsituna, samuti satuks juba enne arutelu tekkimist kahtluse alla sellise eklektilise lähenemise võimalikkus, arukus, otstarbekus, rääkimata selle tulemustest. Samuti võinuks ehk lähtepunkt näida piiratud ainekeskne. Kontseptuaalse taotlusena võib aga loota, et

interpreteerides, perspektiive ja vaatepunkte vaheldades on võimalik tõusta eeldatavast raamistikust kõrgemale ning haarata hoopis avaramaid mõttemaastikke.

Muidugi ei seisa ka töö ise lahus maailmavaatest, mida selles propageeritakse. Nii nagu ajaloo õpetamise puhul koolis algab väärtuste edastamine ainesisu ja käsitlemisviisi valikust, nii ilmneb ka käesoleva töö väärtuse kaalumisel, kui määravaks võib osutada vaatepunkti valik. Ajalookasvatuse kontseptsiooni arendades on püütud järgida samu väärtusi ja metodoloogilisi printsiipe, mis analüüsi ja arutluse käigus kujunesid ajalookasvatuse olemuslikeks tunnusjoonteks. Nii on töö valmimise eri etappidel olnud läbivaks kriteeriumiks respekt nii minevikus elanud inimeste kui ka tänapäeval minevikuinimeste eludega tutvuvate õpilaste suhtes.

Kindlasti on kogu ajalookasvatuse kontseptsioon avatud igasugusele konstruktiivsele kahtlusele ja kriitikale, mis osutaks esitatud järelduste nõrkustele, vastuoludele ja küsitavustele ning pakuks juhiseid nende kõrvaldamiseks. Lisaks ei piisa üksnes väärtusbaasist ja metodoloogilistest suunistest veel praktiliseks ajalookasvatuseks õppeks. Esmalt vajaksid juba väljapakutud mõtted ulatuslikku diskussiooni koos aluspõhimõtete igakülgse läbikaalumise ja arvukate detailide täpsustamisega. Alles pärast teatava konsensuse saavutamist on võimalik ja mõttekas liikuda edasi konkreetsete meetodite ja vahendite süsteemi väljatöötamise suunas. See aga väljuks juba käesoleva töö raamidest.

Lõpetuseks tuleb pöörduda ühe põhimõttelise küsimuse juurde, mis puudutab ajaloo legitimeerimist. Teisisõnu: mis autoriteet peaks algatama ajaloodiskursuse suunamuutust traditsiooniliselt riigi- ja rahvuskesksusele? Ajalooliselt on legitimeerivat rolli kandnud poliitiline võim kui peamine ajalookirjutuse tellija. Kuid tänapäeval seondub sellega rida probleeme. Tavajuhul ei pruugi poliitiline autoriteet ilmutada erilist huvi isegi poliitiliste ja riigijuhtimislake väärtuste defineerimisel (kui meenutada näiteks Riigikogu eetikakoodeksi vaevalist valmimist); pigem püütakse olemasoleva ajalookontseptsiooni valikulise kasutamise kaudu lahendada jooksivad poliitilisi probleeme. Sel moel seisab poliitiline võim ühevõrra kaugel nii ajalooteadusest kui ka -haridusest ning on pigem ajaloo sisu tarbija kui looja. Infoajastu spetsiifilise probleemina lisandub veel traditsiooniliste autoriteetide suutmatuse kontrollida infot, mis ei liigu enam hierarhiliselt, vaid vabalt ja ennustamatult mistahes suunas.

Ka akadeemiline ajalooteadus, mis võiks teatud mõttes olla legitimeerijana ka esimene valik, ei tunne end üldhariduspedagoogikas tingimata tugevalt. Akadeemilise potentsiaali ja sisulise kompetentsi ühendamise osas moodustavad erandi ajaloolase taustaga kasvatusteadlased, kuid nende arv pole märkimisväärne. Kaheldav on seegi, kas õpetamisparadigma muutust saab oodata tegevõpetajatelt, kelle ettevalmistuse hulka kuulub haridus- ja ajaloo filosoofiat üksnes minimaalsel määral.

Lisaks kõigele satuks nii poliitilise autoriteedi kui ka akadeemilise ajalooteaduse katsed ajalookasvatuse legitimeerimiseks vastuollu põhimõttega, mille kohaselt peaksid pedagoogilised eesmärgid olema selgesti eristatud poliitilistest ja akadeemilistest huvidest. Mõneti näib siin olevat tegemist ummikuga: uus sisu ja uus esitusviis justkui eeldaksid uue autoriteedi ilmumist. Ent mida see autoriteet peaks endast kujutama?

Max Weberi valitsemisvõimu legitimeerimise vormide käsitlust modifitseerides näitab Joseph Weiler (Weiler 2003) otsuste ja võimu legitimeerimise võimalusi moodsas infoühiskonnas. Tema sõnul saab see toimuda kolmel viisil: esiteks demokraatliku protsessi kaudu, teiseks tulemi kaudu ja kolmandaks idee või unistuse kaudu. Seega astub poliitilise ja akadeemilise autoriteedi kõrvale kodanikuühiskond oma avatuse, kaasamisvõime ja arvamusppluralismiga. Kahtlemata on tegemist pikaajalise, kuid ühtlasi ka loova arenguprotsessiga, millelt tõenäoliselt ei maksa oodata formaliseeritud väljundeid ja tulemeid. Kõigest hoolimata näib see olevat kooskõlas moodsa ühiskonna üldise arengusuunaga. Usutavasti sobitub ajalookasvatus kui pluralistlik transdistsipliin neisse tingimustesse hästi ning suudab omalt poolt panustada tuleviku üha väärtuspõhisemasse haridusse.

VIITEALLIKAD

Dokumendid ja arhiiviallikad:

Ajaloo aaineraamat (1997), Tallinn: Eesti Varaiigi Haridusministeerium.

Board of Education (1905), *Suggestions for Consideration of Teachers and others concerned in the work of Public Elementary School.*

Board of Education (1908), *Teaching of History in Secondary Schools.* Circular 599.

Board of Education (1918), *Suggestions for Consideration of Teachers and others concerned in the work of Public Elementary School.*

Board of Education (1927), *General Report on the Teaching of History in London Elementary Schools.*

Board of Education (1931), *Report of the Consultative Committee on the Primary School.*

Eesti elanike finantskirjaoskuse edendamise programm aastateks 2013–2020. Eesti Vabariigi rahandusministeerium. Rahandusministri 17.05.2013käskkiri nr 73. (<http://www.fin.ee/finantskirjaoskus>) 05.09.2017.

Gümnaasiumi riiklik õppekava. Vastu võetud 06.01.2011. Riigi Teataja I, 14.01.2011, 2. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002> 05.09.2017.

Gümnaasiumi valdkonnaraamat. Sotsiaalne. 2010.
<http://oppekava.innove.ee/gumnaasiumi-valdkonnaraamat-sotsiaalne/> 05.09.2017.

Gümnaasiumi valdkonnaraamat. Sotsiaalne. Ajalugu. 2012.
<https://oppekava.innove.ee/gumnaasiumiharidus/sotsiaalne/ajalugu/> 05.09.2017.

Holocaust Education Development Program (HEDP) (2009), *Teaching About the Holocaust in English Secondary Schools: An Empirical Study of National Trends, Perspectives and Practice.* London: HEDP.

Lifelong Learning – Key Competencies (2006). Euroopa Komisjon. https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en 05.09.2017

National Research Council (1999), *Improving student learning.* Washington: National Academy Press. Lk 25.

New Skills Agenda for Europe (2016). Euroopa Komisjon. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223> 05.09.2017.

Education 2030. OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/education-2030.htm> 05.09.2017.

Põhikooli riiklik õppekava. Vastu võetud 06.01.2011. Riigi Teataja I, 14.01.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001> 05.09.2017.

Põhikooli valdkonnaraamat. Sotsiaalne. 2010. <http://oppekava.innove.ee/pohikooli-valdkonnaraamat-sotsiaalne/> 05.09.2017.

Põhikooli valdkonnaraamat. Sotsiaalne. Ajalugu. 2012.
<https://oppekava.innove.ee/pohiharidus/sotsiaalne/ajalugu/> 05.09.2017.

Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni Keskus.

<http://www.tlu.ee/?CatID=6394&LangID=1> 05.09.2017.

Tartu Ülikooli Ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse didaktika keskuse statuut (arvutikirjas dokument keskuse juhatajalt).

Õppekirjandus:

Adamson, A., Valdmaa, S. (1999), *Eesti ajalugu gümnaasiumile*. Tallinn: Avita.

Bahovski, E. Piir, M. M. (2016), *Valgu ja varjud. 20. sajand ajaloos*. Tallinn: Koolibri.

Kõiv, M. (2001), *Vanaaeg*. Tallinn: Avita.

Laar, M., Tilk, M., Hergauk, E. (1997), *Ajalugu 5. klassile*. Tallinn: Avita.

Piir, M. M. (2008), *Inimesed ajas. Ajaloo õpik 5. klassile*. Tallinn: Avita.

Värä, E., Tannberg, T., Pajur, A. (1999), *Lähiajalugu 9. klassile*. Tallinn: Avita.

Värä, E., Tannberg, T., Pajur, A. (2004), *Lähiajalugu. Õpik 9. klassile*. Tallinn: Avita.

Tannberg, T., Laur, M., Tarkiainen, Ü., Klaassen, O.-M., Espenberg, A., Abiline, S., Jullinen, T. (1998), *Uusaeg 8. klassile*. Tallinn: Avita.

Tannberg, T., Laur, M., Klaassen, O.-M., Espenberg, A., Jullinen, T. (2003), *Uusaeg. Õpik 8. klassile*. Tallinn: Avita.

Sekundaarkirjandus:

Aavik, K. (2009a), *Aga mida naised sel ajal tegid? Kolme 2008/2009 õppeaastal Eesti keskkoolidele mõeldud ajalooõpiku analüüs sooperspektiivist*. Tallinn: Eesti Naisuurimus- ja Teabekeskus.

Aru, J., Bachmann, T. (2009), *Tähelepanu ja teadvus*. Tallinn: Tänapäev.

Aavik, K. (2009b), *Soovitused soolise tasakaalu suurendamiseks ajalooõpikutes ja -õppes*.

Tallinn: Eesti Naisuurimus- ja Teabekeskus.

http://www.enut.ee/lisa/soovitused_sootundlikuks_ajalooõppeks.pdf Lk 1–3. 05.09.2017

Abbott, H. P. (2000), The Evolutionary Origins of the Storied Mind: Modelling the Prehistory of Narrative Consciousness and its Discontents. – *Narrative*, Vol 8, Nr 3. Lk 247–256.

Allport, G. (1955), *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press.

Altstötter-Gleich, C., Bergemann, N., Chalmers, A. F. (2001), *Wege der Wissenschaft: Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Berl-Springer.

Anderson, L., Krathwohl, D. A. (2001), *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Andresen, L. (2003), *Eesti kooli ajalugu algusest kuni 1940. aastani*. Tallinn: Avita.

- Annus, E. (2002)**, *Kuidas kirjutada aega*. Oxymora 5. Tallinn: Eesti TA Underi ja Tuglase Kirjanduskeskus.
- Arendt, H. (2003)**, The „Vita Activa and the Modern Age. – Scharff, R. C. (toim), *The Human Condition. An Anthology*. Cambridge: Blackwell Publishers. Lk 352–368.
- Arthur, J., Davies, I., Kerr, D., Wrenn, A. (2001)**, *Citizenship Through Secondary History*. London: Routledge.
- Ashby, R., Lee, J. P. (1987)**, Children’s concepts of empathy and understanding in history. – C. Portal (ed), *The History Curriculum for Teachers*. Lewes: Falmer Press.
- Ball, S. (1993)**, Education, Majorism and „the curriculum of the dead“. *Pedagogy, Culture, and Society* 1(2): 195–214.
- Barkan, E (2000)**, *The guilt of nations: Restitution and negotiating historical injustices*. New York: Norton.
- Barton, K. C. (1996)**, Narrative simplifications in elementary students’ historical thinking. – J. Brophy (ed), *Advances on Research on Teaching. Vol.6: Teaching and Learning History*. Greenwich: JAI Press.
- Barton, K. C., Levstik, L. S. (2004)**, *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, B. L.(2009)**, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Pearson Education Inc.
- Berger, S., Conrad, C. (2015)**, *The Past as History. National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Berry, J.W. (1997)**, Introduction to methodology. – Triandis, H. C., Berry, J. W. (eds.), *Handbook of Cross Cultural Psychology*. Vol 2. Basic Processes and Human Development. Boston: Allyn and Bacon. Lk 1–28.
- Boadu, G. (2015)**, Effective Teaching in History: The Perspectives of History Student-Teachers. *International Journal of Humanities and Social Sciences*. Vol 3, No 1.
- Bome, J. (2012)**, *Lähiajaloo III kursus: metoodika ja õppematerjal*. Tallinn: TLÜ Ajaloo Instituut (magistritöö).
- Booth, M. (1983)**, Inductive thinking in history: the 14–16 age group. – John Fines (ed). *Teaching History*. Edinburgh: Holmes, McDougall. Lk 157–167.
- Bracey, P. (1995)**, Developing a multicultural perspective within Key Stage 3 national Curriculum History. *Teaching History* 78: 8–10.
- Bracey, P., Gove-Humphries, A., Jackson, D. (2011)**, Teaching diversity in the history classroom. – Davies, I. (ed.), *Debates in history teaching*. London, New York: Routledge.
- Bradshaw, M. (2009)**, Drilling down: how one history department is working towards progression in pupils’ thinking about diversity across Year 7, 8 and 9. *Teaching History* 135. Lk 4–12.
- Bransford, T., Brown, A., Cocking, K. (ed) (1999)**, *How people learn: Bridging research and practice*. Washington: NationalAcademy Press.

- Browning, O. (1989)**, The Teaching of History in Schools. *Transactions of the Royal Historical Society*. Vol. 4. Lk 69–84.
- Bruner, J. (1991)**, The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* Nr 18. Lk 1–21.
- Carr, E. H. (1961)**, What is History? London: Penguin.
- Certeau, M. de (2005)**, *Igapäevased praktikad I. Tegevuskunstid*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Chapman, A. (2011)**, Historical interpretations. – I. Davies (ed.), *Debates in history teaching*. London, New York: Routledge.
- Chazan, B. (2009)**, Kõlbluskasvatus väärtuste selitamisenä. – Pöder, M., Sutrop, M., Valk, P., *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik*. Tartu: TÜ eetikakeskus, Eesti Keele Sihtasutus. Lk 91–122.
- Churchland, P. S. (2002)**, *Brain-wise. Studies in neurophilosophy*. London: MIT Press / Bradford.
- Claire, H. (1996)**, *Reclaiming Our Past: Equality and Diversity in the Primary School*. Stoke: Trentham.
- Cohen, L., Manion, L. (1994)**, *Research Methods in Education*. London, New York: Routledge.
- Collingwood, R. G. (1989)**, *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, A. (2009)**, Cognitive Apprenticeship. – Sawyer, K. (toim), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. Lk 47–60.
- Coltham, J. B. (1971)**, The Development of Thinking and The Learning of History. – *Teaching History* 34. London: Historical Association. Lk 4–30.
- Coombs, P.H. (1985)**, *The World Crisis of Education. The View from the Eighties*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Corfield, P. (2009)**, Teaching history's big pictures: including continuity and change. *Teaching History* 136: 53–59.
- Craig, W.B., Ross, M. (2009)**, Historical memories. – Boyer, P., Wertsch, J.V. (eds), *Memory in Mind and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. (1998)**, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. (2003)**, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Cropley, A. J. (2008)**, *Creativity in education and learning: a guide for teachers and educators*. London, New York: Routledge Falmer.
- Danto, A. C. (1986)**, Art, Evolution, and the Consciousness of History. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. Vol. 44, No. 3. Lk 223–233.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2000)**, Introduction: the discipline and practice of qualitative research. – Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications. Lk 1–28.

- Derrida, J. (1995)**, *Positsioonid*. Tallinn: Vagabund.
- Dewey, J. (1998)**, *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dilthey, W. (1982)**, *Gesammelte Schriften. Ausarbeitungen und Entwürfe zum zweiten Band der Einleitung in die Geisteswissenschaften*. Band 19. Stuttgart: Tübingen; Göttingen: Vandenhöck & Ruprecht.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., Pellegrino, J. W. (eds) (1999)**, *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington DC: National Academy Press.
- Dosse, F. (2006)**, Mälujälgede historioseerimine. *Vikerkaar* 4–5. Lk 90–101.
- Dovgan, N. (2010)**, *Visuaalne õpistiil ja seda toetavad võimalused ajalootunnis*. Tallinn: TLÜ Ajaloo Instituut (magistritöö).
- Duzel, E., Yonelinas, A. P., Mangun, G. R., Heinze, H.-J., Tulving, E. (1997)**, Event-related brain potential correlates of two states of conscious awareness in memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 94 (11). Lk 5973–5978.
- Ebber, S. (2005)**, *Tundekasvatuse olulisus vaimsete võimete arendamise kõrval ja laste tundeid väljendav sõnavara Pajusti Lasteaia näitel*. Rakvere: TLÜ Rakvere Kolledž (bakalaureusetöö).
- Elwyn Jones, G. (2000)**, The Debate over the National Curriculum for History in England and Wales 1989-1990: The Role of the Press. – *Curriculum Journal* 11 (3). Lk 299–322.
- Fairclough, N. (1995)**, *Discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Feldhusen, J. (1995)**, Creativity: A Knowledge Base, Metacognitive Skills, and Personality Factors. – *The Journal of Creative Behavior*, Volume 29, Issue 4. Lk 255–268.
- Foster, S., Ashby, P., Lee, P., Howson, J. (2008)**, *Usable Historical Pasts: A Study of Students' Frameworks of the Past: Full Research Report ESRC End of Award Report*. Swindon: ESRC.
- Foucault, M. (1972)**, *The Archeology of Knowledge and The Discourse of Language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1977)**, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2014)**, *Valvata ja karistada. Vangla süüd*. Tartu: Ilmamaa.
- Franklin, M. I. (2012)**, *Understanding Research: Coping with the Quantitative-Qualitative Divide*. London, New York: Routledge.
- Freire, P. (1996)**, *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Friesen, N., Sævi, T. (2010)**, Reviving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation. *Journal of Curriculum Studies*, 142(1). Lk 123–147.
- Frykman, J., Löfgren O. (2015)**, *Kultuurne inimene. Keskklassi eluolu ajalooline areng*. Bibliotheca Anthropologica. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

- Fullan, M. (2006)**, *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: Atlex.
- Fukuyama, F. (2002)**, *Ajaloo lõpp ja viimane inimene*. Tallinn: Tänapäev.
- Gadamer, H.-G. (1981)**, *Reason in the Age of Science*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Gadamer, H.-G. (1990)**, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 6. Auflage, Gesammelte Werke 1, Tübingen: Mohr.
- Gage, N. (1989)**, The paradigm wars and their aftermath: a historical sketch of research and teaching since 1989. *Educational Researcher* 18 (7). Lk 4–10.
- Gardiner, J. M. (2000)**, *On the Objectivity of Subjective Experiences of Autooetic and Noetic Consciousness*. – Tulving, E. (ed), *Memory, Consciousness and the Brain*. The Tallinn Conference. Philadelphia: Taylor&Frances. Lk 159–172.
- Gardiner, J. M. (2001)**, Episodic memory and autooetic consciousness: a first-person approach. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 356 (1413) Lk 1351–1361.
- Gergen, K. J. (2009)**, *An invitation to social construction*. Los Angeles: SAGE.
- Gleitman, H., Gross, J., Reisberg, D. (2014)**, *Psühholoogia*. Tartu: Hermes.
- Goleman, D. (1998)**, *Working with emotional intelligence*. New York: Bentam Books.
- Grosvenor, I. (2000)**, History for the nation: multiculturalism and the teaching of history. In: Arthur, J., Phillips, R (eds), *Issues in History Teaching*. London: Routledge. Lk 148–158.
- Guyver, R. (2011)**, Primary history: current themes. – I. Davies (ed.), *Debates in history teaching*. London, New York: Routledge.
- Haljasorg, H. (2017)**, *Ajaloo õppeaine eesti õppekeelegra koolide õpetamise plaanis, õppekavades ja aineprogrammides 1874–2016. Ajaloolis-analüütiline käsitus*. TLÜ Sotsiaalteaduste dissertatsioonid 116. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Hallam, R. (1972)**, Thinking and Learning in History. *Teaching History*. Vol 8, No 2. Lk 337–346.
- Halliday, M.A.K. (2009)**, *Language and society*. London, New York: Continuum.
- Hammersley, M. (1992)**, *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.
- Harris, R. (2011)**, Citizenship and history: uncomfortable bedfellows. – I. Davies (ed.), *Debates in history teaching*. London, New York: Routledge.
- Harro-Loit, H. (koost) (2011)**, *Väärtusarenduse analüüs – miks ja kuidas?* Tartu: TÜ eetikakeskus, Eesti Keele Sihtasutus.
- Haydn T. (2011)**, Secondary history: current themes. – I. Davies (ed.), *Debates in history teaching*. London, New York: Routledge.
- Heidegger, M. (1978)**, *Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- Heino, H. (1990)**, *Luterilainen työmorali. Työn ilo. Tekemisen vapaus*. Jyväskylä: Eläkevakuutusosakeyhtiö Ilmarinen.

- Helakorpi, S. (2009)**, Väärtused kutsehariduses. – Sutrop, M., Val, P., Velbaum, K. (koost), *Väärtused ja väärtuskasvatus 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus. Lk 189–211.
- Hempel, C. G. (2014)**, *Loodusteaduse filosoofia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hiieväli, R. (2002)**, Soorollide kujutamine Eesti ajaloo õpikus gümnaasiumile. –*Soorollid õppekirjanduses*. Tartu: Tartu Ülikooli Pedagoogika osakond. Väljaanne nr. 12. Lk 65–80.
- Hills, T. T., Butterfill, S. (2015)**, From foraging to autozoetic consciousness: The primal self as a consequence of embodied prospective foraging. *Current Zoology*. 61 (2). Lk 368–381.
- Hirschinger, F. (2007)**, *Fälschung und Instrumentalisierung antifaschistischer Biographien*. Göttingen: V und R Unipress.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J. (2005)**, Sissejuhatus kasvatusteadusse. Tallinn. Medicina.
- Holt, L. (1999)**, Metaphor, History, Consciousness: From Locke to Dennett. –*The Philosophical Forum*. Volume XXX, No 3. Lk 187–200.
- Hovi, K. (1999)**, Rahvusvaheliste suhete ajaloo metodoloogiast. – *Ajaloolise tõe otsinguid II*. Tallinn: Kistler-Ritso Eesti Sihtasutus. Lk 41–54.
- Howell, K. E. (2013)**, *Introduction to the Philosophy of Methodology*. London: Sage Publications.
- Howson, J. (2007)**, Is it the Tuarts and then the Studors or the other way round? The importance of developing a usable big picture of the past. *Teaching History* 127: 40–47.
- Hulkki, E. (2008)**, *Meedia, väärtused, identiteet ja kunstikasvatus*. – Mõtestatud Eesti – ühiseid väärtusi hoides. Esseekogumik. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus. Lk 163–169.
- Husbands, C. (1996)**, *What is history teaching?* Buckingham: Open University Press.
- Hutton, P. (1999)**, Mentalities, matrix of memory. – Ollila, A. (ed), *Historical Perspectives on Memory. Studia Historica 61*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura. Lk 69–90.
- Iljuin, R. (1990)**, Nationalgeschichte und Universalgeschichte: Zweites Symposium zur ostasiatischen Geschichtserziehung – *Internationale Schulbuchforschung*. Vol. 12, No. 2. New York, Oxford: Berghahn Books. Lk 218–221.
- Jansen, E. (1997)**, Hajamõtteid Eesti ajaloo uurimisest. – *Kleio. Ajaloo ajakiri*, 1 (19). Lk 35–41.
- Jung, C. G. (2017)**, *Analüütiline psühholoogia*. Teooria ja praktika. Tartu: Ilmamaa.
- Järvinen, P. (2004)**, *On Research Methods*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Järviste, L. (2002a)**, Meeste ja naiste rollid õpikus „Vanaaeg“. – *Soorollid õppekirjanduses*. Tartu: Tartu Ülikooli Pedagoogika osakond. Väljaanne nr. 12. Lk 11-31.
- Järviste, L. (2002b)**, Kuidas koostada tasakaalustatud ajalooõpikuid? – *Soorollid õppekirjanduses*. Tartu: Tartu Ülikooli Pedagoogika osakond. Väljaanne nr. 12. Lk 81–96.
- Kaarlõp-Nani, H.-L. (2013)**, *Mälukonfliktide ületamise võimalusi ajalooõpetuse kaudu*. Tallinn: TLÜ Ajaloo Instituut (magistritöö).

- Kafai, Y. B. (2009)**, Constructionism. – Sawyer, K. (toim), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. Lk 35–48.
- Kagadze, M., Kiivit, R., Kull, M., Part, K. (2005)**, *Seksuaalkasvatus: II ja III kooliaste: õpetajaraamat*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Kalakauskas, I. (2001)**, Kas ajalugu saab olla objektiivne? *Kas ajalugu ja kultuur liidavad või lahutavad rahvaid? Artiklite kogumik*. Tallinn: auMAX. Lk 23–27.
- Kaljundi, L., Plath, U. (2017)**, Eesti ajalookirjutus põimitud perspektiivist. – *Tuna* nr 1. Lk 2–6.
- Kalmus, V. (2003)**, *School textbooks in the field of socialisation*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karjahärm, T. (2004)**, Ajaloolase käsiraamat. Tallinn: Argo.
- Karjahärm, T., Sirk, V. (2007)**, *Kohanemine ja vastupanu. Eesti haritlaskond 1940-1987*. Tallinn: Argo.
- Kawakita, A. (2001)**, Making History the Quest for National Identity through History Education. Geschichte, Geschichtserziehung und die Suche nach nationaler Identität. Tokyo: Deutsches Institut für Japanstudien (konverentsitekanne 21.09.2001). <https://www.dijtokyo.org/de/event/making-history-the-quest-for-national-identity-through-history-education-geschichte-geschichtserziehung-und-die-suche-nach-nationaler-identitaet/> 05.09.2017.
- Keating, J., Sheldon, N. (2011)**, History in education: trends and themes in history teaching 1900-2010. – Davies, I. (ed.), *Debates in history teaching*. London, New York: Routledge.
- Kello, K. (2010)**, Eesti ajalooõpetajate taotlused. *Haridus*, 4.
- Kenyon, J. (1984)**, The lessons of history. *The Observer*. 4. märts.
- Kinloch, N (2001)**, Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah. *Teaching History* 104: 8–14.
- Kirschenbaum, H. (2009)**, Väärtuste selitamise selgitus: mõned teoreetilised probleemid. – Pöder, M., Sutrop, M., Valk, P., *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik*. Tartu: TÜ eetikakeskus, Eesti Keele Sihtasutus. Lk 123–134.
- Kitson, A. (2001)**, Challenging stereotypes and avoidin the superficial: a suggested approach to teaching the Holocaust. *Teaching History* 104. Lk 41–48.
- Kivimäe, J. (1999)**, Re-writing Estonian history? – Branch, M. (toim), *National History and Identity Approaches to the Writing of National History in the North-East Baltic Region Nineteen and Twentieth Centuries*. Helsinki: Finnish Literature Society. Lk 205–212.
- Kochhar, S. K. (1984)**, *Teaching of History*. New Dehli: Sterling Publishers Ltd.
- Kohlberg, L. (1981)**, *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development*. Vol. I. San Fransisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984)**, *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development*. Vol. II. San Fransisco: Harper & Row.
- Kolb, D. A. (2015)**, *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River (NJ): Pearson Educatio.

Kolb, D.A., Rubin, I.M., McIntyre, J.M. (1974), *Organizational Psychology: A Book of Readings*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Kreegipuu, T. (2007), Ajaloo rakendamise propaandarelvana. – *Tuna* Nr 3. Lk 4–69.

Kuckartz, U., Creswell, J. (2012), *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuurme, T. (2009), *Peab-pedagoogika ja sihiseadmise eetika*. – Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus. Lk 159–174.

Kuurme, T. (2015), *Õppimise mõistmisest*. 4. osa. Huvitav Kool. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. <http://huvitavkool.blogspot.com/2015/01/tiiu-kuurme-oppimise-moistmisest-4osa.html> 05.09.2017.

Kõresaar, E. (2005), *Elu ideoloogiad: mälu ja autobiograafilise minevikutõlgendus eestlaste elulugudes*. Tartu: Eesti Rahva Muuseum.

Laidre, M. (2002), Peeter ja Karl: kaks kanget ajaloopeeglis. *Akadeemia* 2. Lk 298–325.

Laherand, M.-L. (2004), Õppimise tähenduse konstrueerimisest sotsialistliku ja postsotsialistliku Eesti aabitsais. – Liimets, A., Ruus, V.-R. (toim), *Õppimine mitmest vaatenurgast*. Humaniora A24. Tallinna Pedagoogikaülikooli Toimetised. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool. Lk 72–85.

Langan, T. (1983), The Philosophy of Order: Essays On History, Consciousness and Politics.- *Journal of the History of Philosophy*. Volume 21, Number 3. Lk 424–425.

Lee P. (1991), Historical knowledge and the National Curriculum. – R. Aldrich (ed), *History in the National Curriculum*. London: Kogan Page.

Lee, P. (1992), History in schools: Aims, purposes and approaches. A reply to John White. – Lee, P., Slater, J., Walsh, P., White, J. (eds), *The Aims of School History. The National Curriculum and Beyond*. London: Tuffnell Press. Lk 20–34.

Lee, P., Ashby R. (2000), Progression in historical understanding 7-14. – P. Seixas, P. Stearns, S. Wineburg (eds), *Teaching, Knowing and Learning History*. New York: New York University Press. 195–220.

Lee, P., Dickinson, A., Ashby, R. (2001), Children's ideas about historical explanation. – A. Dickinson, P. Gordon, P. Lee (eds), *Raising the Standards in History Education*. Vol 3 Lk 97–115. London: The Woburn Press.

Lee, P., Shemilt, D. (2007), New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History* 129. Lk 14–19.

Lee, P. (2011), History education and historical literacy. – I. Davies (ed.), *Debates in history teaching*. London, New York: Routledge.

Leinus, I. (2002), Meeste ja naiste kujutamine lähiajaloo õpikus. – *Soorollid õppekirjanduses*. Tartu: Tartu Ülikooli Pedagoogika osakond. Väljaanne nr. 12. Lk 56–64.

Lévesque, S. (2008), *Thinking Historically*. Toronto: University of Toronto Press.

Levstik, L. S., Barton, K. C. (2008), *Researching History Education: Theory, Method, and Context*. New York: Routledge.

- Liimets, A. (1988)**, Ajalugu kui õppeaine õpilaste teadvuses. *Nõukogude Kool* 11. Lk 13–17.
- Liimets, A. (2004)**, Õppimine kui tegevus Eesti õpilaste elustiilis 1975-1998. – Liimets, A., Ruus, V.-R. (toim), *Õppimine mitmest vaatenurgast*. Humaniora A24. Tallinna Pedagoogikaülikooli Toimetised. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool. Lk 34–59.
- Lindgren, H.C., Suter, W.N. (1994)**, *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Loewen, J. (1995)**, *Lies my teacher told me: Everything in our American history textbook got wrong*. New York: W.W.Norton and Company.
- Longworth, N., Davies, W. K. (1998)**, *Lifelong learning. New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations, and communities in the 21st century*. London: Kogan Page Limited.
- Lowenthal, D. (1985)**, *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lumiste, G. (2014)**, *Õpetajate teadlikkus ajamõistete kujunemisest ja õpetamise praktikatest lasteaias*. Tallinn: TLÜ Rakvere Kolledž (bakalaureusetöö).
- Lytard, J.-F. (1989)**, *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Marcus, G. (1993)**, Past, present, and emergent identities: requirements for ethnographies of late twentieth-century modernity worldwide. – Lash, S., Friedman, J. (toim), *Modernity and Identity*. Oxford, Cambridge: Blackwell. Lk 309–330.
- Marsh, I. (2006)**, *Sociology: making sense of society*. Harlow: Pearson&Prentice Hall.
- Maslow, A.H. (2007)**, Motivatsioon ja isiksus. Tallinn: Mantra Kirjastus.
- Maslow, A. H. (1970)**, *Toward a Psychology of Being*. Princeton (NJ): Viking.
- Maxwell, B. (2008)**, Justifying educational acquaintance with the moral horrors of history on psycho-social grounds: „Facing History and Ourselves“ in critical perspective. *Ethics and Education* 3(1), 75–85.
- McGovern, C. (2007)**, The new history boys. – R. Whelan (ed), *The Corruption of the Curriculum*. London: Civitas.
- McCullagh, C. B. (2004)**, Putting Postmodernism in Perspective. London: Routledge.
- McLaughlin, T., Halstead, T. (1999)**, *Education in Morality*. London: Routledge.
- Medjainen, E. (2008)**, *Ajaloo ja poliitika piiridel. Mõisteid ja mõtisklusi*. Tallinn: Koolibri.
- Megill, A. (2007)**, *Historical Knowledge/Historical Error: A Contemporary Guide to Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mertens, D.M. (2003)**, Mixed methods and the politics of human research: the transformative-emancipatory perspective. – Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications. Lk 135–167.

- Mikk, J. (ed.) (2002)**, *Soorollid õppekirjanduses*. Tartu: Tartu Ülikooli Pedagoogika osakond. Väljaanne nr. 12.
- Mollenhauer, K. (2014)**, *Forgotten Connerctions. On culture and upbringing*. London, New York: Routledge.
- Mõttus, K. (2007)**, *5. klassi ajalooõpikud*. Tallinn: TLÜ Ajaloo Instituut (magistritöö).
- Nagel, V. (2006)**, *Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis aastatel 1940–1991*. Tallinn: TLÜ sotsiaalteaduste dissertatsioonid.
- Nietzsche, F. (2008)**, *On the Use and Abuse of History for Life*. http://www.telegraphindia.com/1050904/asp/opinion/story_5188782.asp 05.09.2017
- Nikiforov, I. (2011)**, Rahvuskesksus Eesti ajaloo uuringus. *Kas ajalugu ja kultuur liidavad või lahutavad rahvaid? Artiklite kogumik*. Tallinn: auMAX. Lk 61–66.
- Nohl, H. (1963)**, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main : Schulte-Bulmke.
- Näär, A. (2009)**, *Ajaloo õpetamine kaheksandas klassis: teoreetilised ja praktilised küsimused*. Tallinn: TLÜ Ajaloo Instituut (magistritöö).
- Oakes, J., Quartz, K., Ryan, S., Lipton, M. (1999)**, *Becoming good American schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Opp, K.-D. (2005)**, *Methodologie der Sozialwissenschaften: Einführung in Probleme ihrer Theorienbildung und praktischen Anwendung*. Wesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Osler, A. (1994)**, Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education* 20(2). Lk 219–235.
- Osler, A. (2011)**, Patriotism, multiculturalism and belonging: political discourse and the teaching of history. *Educational Review* 66 (3): 65–100.
- Pace, D. (2004)**, Decoding the Reading of History: An Example of the Process. – Pace, J., Middendorf, J. (Eds), *Decoding the disciplines: Helping students learn disciplinary ways of thinking*. San Francisco: Jossey-Bass. Lk 12–21.
- Pariis, L. (2006)**, *Tundekasvatust käsitleva õppemetoodilise abimaterjali katsetamine eelkooliealistel lastel*. Tartu: TÜ haridusteaduskond, pedagoogika osakond (bakalaureusetöö).
- Pennebaker, J. W., Gonzales, A. L. (2009)**, Making History: Social and Psychological Processes Underlying Collective Memory. – Boyer, P., Wertsch, J.V. (eds), *Memory in Mind and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press. Lk. 171–193.
- Perelman, C. (1979)**, *The new rhetoric and the humanities: essays on rhetoric and its applications*. London: Reidel.
- Pervin, L.A. (2003)**, *The science of personality*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, A. (2011)**, Moral learning in history. – I. Davies (ed.), *Debates in history teaching*. London, New York: Routledge.

- Pettai, A (2015)**, *Eesti Vabariigi varase ajaloo kajastamineaastatel 1989 – 2006 ilmunud õppekirjanduses*. Tartu: TÜ Filosoofiateaduskond Ajaloo ja arheoloogia instituut (magistritöö).
- Phillips, R. (1998)**, *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics*. London: Cassell.
- Piaget, J. (2007)**, *Ajamõiste kujunemine lapsel*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Piilma, K. (2013)**, *Ühiskonnaõpetus gümnaasiuminoorte kodanikuteadvuse kujundajana: eesmärgid ja kitsaskohad viimasel kümnendil*. Tallinn: TLÜ Ajaloo Instituut (magistritöö).
- Piir, M. M. (2010)**, Sooperspektiiv ajalooõpikutes: metodoloogilisi tähelepanekuid. *Ariadne Lõng* 1-2 (X aastakäik). Lk 142–149.
- Piir, M. M., Tilk, M. (2010)**, Kultuuri ja igapäevaelu kajastamisest ajalooõpetuses. Sotsiaalinete valdkonnaraamat gümnaasiumile. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Piir, M. M. (2012)**, Eestlane ja tema ajalugu: noorema põlvkonna ambivalentsid. *Forseliuse Sõnumid*. Tartu: Forseliuse Selts. Lk 20–23.
- Piirimäe, E. (2009)** (koostaja), *Rahvuslus ja patriotism. Valik kaasaegseid filosoofilisi võtmetekste*. Tartu: TÜ eetikakeskus.
- Pilve, E. (2010)**, „Aga Vene ajal pidi igas õppetunnis siduma õppematerjali poliitikaga”. Ideoloogiline kasvatus Nõukogude koolitunnis hilisstalinistlikus Eest NSV-s. – *Tuna* Nr 4. Lk 54–71.
- Pojman, L. P. (2005)**, *Eetika: õiget ja väärast avastamas*. Tallinn: TÜ eetikakeskus, Eesti Keele Sihtasutus.
- Price, M. (1968)**, History in Danger. *History* 55. Lk 342–347.
- Prüfer, T. (2004)**, *Die Bildung der Geschichte: Friedrich Schiller und die Anfänge der modernen Geschichtswissenschaft*. Series Beiträge zur Geschichtskultur 24. Köln: Böhlau.
- Põld, P. (1932)**, *Üldine kasvatusõpetus*. Tartu: Akadeemiline Kooperatiiv.
- Päts, R. (2010)**, *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis*. Tallinn: Koolibri.
- Raal, H. (2010)**, *Kultuuriteemade käsitlemine 9. ja 12. klassis*. Tallinn: TLÜ Ajaloo Instituut (magistritöö).
- Randell, K. (1999)**, The Value of Studying History. *History Review*. Issue 34 September 1999.
- Raths, L., Harmin, M., Simon, S. (1978)**, *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus (OH): Charles E. Merrill.
- Raudsepp, A. (2005)**, *Ajaloo õpetamise korraldus Eesti NSV eesti õppekeele üldhariduskoolides 1944-1985*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Raudsepp, A. (2007)**, Ajaloo õpetamise korraldus Eesti NSV eesti õppekeele üldhariduskoolides stalinismi ajal (1944–1953). – Tannberg, T. (koost), *Eesti NSV aastatel 1944-1953: Sovetiseerimise mehhanismid ja tagajärjed Nõukogude Liidu ja Ida-Euroopa arengute kontekstis*. Tartu: Eesti Ajalooarhiiv. Lk 389-418.

Reier, L. (2009), *Piiblimütoloogia kunstis kui võimalus religiooniõpetuse ja kunstiajaloo integratsiooniks*. Tallinn: TLÜ Ajaloo Instituut (magistritöö).

Reisman, A. (2012), Reading like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. – *Journal Cognition and Instruction*. Volume 30. Issue 1. Lk 86–112.

Remes, P, Hirsjärvi, S., Sajavaara, P. (2005), *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Ricoeur, P. (1984), *Time and narrative*. Vol. 1. Chicago: The University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (2004), *History, Memory, Forgetting*. Chicago, London: University of Chicago Press.

Roberts, P. (2010), *From historical literacy to a pedagogy of history* (konverentsietekanne). University of Canberra. URL: <http://leadingcurriculum.blogspot.com/2010/06/national-symposium-building-bridgesfor.html> 05.09.2017.

Rogers, C. (1969), *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus (Ohio): Charles Merill.

Roediger, H. L. (2000), Why Retrieval is the Key Process in Understanding Human Memory? – Tulving, E. (ed), *Memory, Consciousness and the Brain. The Tallinn Conference*. Philadelphia: Taylor&Frances. Lk 52–75.

Ruus, V.-R. (2009), *Õppekava on ühislooming ja –vastutus*. Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus. Lk 121–158.

Ruus, V.-R., Loogma, K. (1998), Kas haridussüsteem ühendab või lahutab ühiskonda? – Loogma, K., Sarv, E.-S. (koost), *Eesti ühiskond ja haridus 2015*. Tallinn: Eesti Haridusfoorum.

Rüsen, J. (2001), History: overview. – Smelser, N. J., Basted, P. B. (toim), *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences*. Vol 10. Oxford: Elsevier.

Rüsen, J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York, Oxford: Berghahn Books.

Rüsen, J. (2008), *Wahrheit: Historisches Lernen. Grundriß einer Theorie – Grundlagen und Paradigmen*. Schwalbach.

Sachsenmaier, D. (2009), Recent Trend in European History: The World Beyond Europe and Alternative Historical Spaces. *Journal of Modern European History*, Vol 7 Europe, Slave Trade, and Colonial Forced Labour. München: Verlag C.H.Beck.

Sadam, M. (2002), Soorollide kujutamisest 8. klassi ajalooõpikus. – *Soorollid õppekirjanduses*. Tartu: Tartu Ülikooli Pedagoogika osakond. Väljaanne nr. 12. Lk 48–55.

Salmon, P. (2003), Teaching or preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK. *Intercultural Education* 14(2). Lk 139–149.

Sandelowski, M. (2003), Tables or tableaux? The challenge of writing and reading mixed methods studies. – Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications. Lk 321–51.

- Schihalejev, O. (2011)**, *Väärtuskasvatuse õpetajakoolituses*. Tartu: TÜ eetikakeskus, TÜ Kirjastus.
- Schihalejev, O. (2012)**, *Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas?* Tartu: Tartu Ülikooli Eetikakeskus.
- Schleiermacher, F. D. E., Dilthey, W., Heidegger, M., Gadamer, H.-G. (1997)**, *Filosoofilise hermeneutika klassikat*. Tartu: Ilmamaa.
- Schuman, H., Belli, H., Bischooping, B. (1997)**, The generational basis of historical knowledge. – Pennebaker, J.W., Baez, D., Rimé, B. (eds), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives*. Mahwah: New Jersey, Lawrence Erlbaum, Assoc. Lk. 47–77.
- Schütz, A. (2007)**, *Sosiaalisen maailman merkityksenkäs rakentaminen*. Tampere: Vastanapaino.
- Schwarz, S. H. (2012)**, An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. – *Online Readings in Psychology and Culture*. International Association for Cross-Cultural Psychology. Unit 2 Theoretical and Methodological Issues. Subunit 1 Conceptual Issues in Psychology and Culture. Article 11. <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc> 05.09.2017.
- Seixas, P., Clark, P. (1989)**, The politics of history teaching: a humanity dehumanised? *Institute of Education, Special Professorial Lecture*. London: Institute of Education.
- Seixas, P. (1997)**, Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61(1). New York: Routledge.
- Seixas, P., Clark, P. (2004)**, Murals as monuments: students' ideas about depiction of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*. 110 (2): 146–171.
- Seixas, P., Peck, C. (2005)**, Teaching historical thinking. – Sears, A., Wright, I. (Eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press. Lk 109–117.
- Seixas, P. (2006)**, *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. University of British Columbia: Centre for the Study of Historical Consciousness .
- Seixas, P. (2011)**, *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2015)**, *New directions in assessing historical thinking*. New York, London: Routledge.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C. (2003)**, *Viie distsipliini käsiraamat: strateegiad ja vahendid õppiva organisatsiooni loomiseks*. Tartu: Fontese Kirjastus.
- Sepp, O. (2007)**, *Eesti üldhariduskooli integratsiooni toetajana ja hea kodaniku kasvatajana*. Tallinn: TLÜ Ajaloo Instituut (magistritöö).
- Shemilt, D. (2000)**, The Caliph's Co- the currency of narrative frameworks in history. – P. Stern, P. Seixas, S. Wineburg (eds), *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press. Lk 83–101.

- Shulman, L. S. (1986)**, Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2). Lk 4–14.
- Siljander, P., Kontio, K., Pikkarainen, E. (2017)**, *Schools in transition: linking past, present, and future in educational practice*. Rotterdam: Sense.
- Silverman, D. (2011)**, *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications.
- Simon, S., Howe, L., Kirschenbaum, H. (1972)**, *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart.
- Simon, S., Kirschenbaum, H. (eds) (1973)**, *Readings in Values Clarifications*. Minneapolis (MN): Winston.
- Sinitskaja, S. (1999)**, *Ajalooõpetuse eesmärgistatus kui ajaloo didaktika üks juhtküsimusi*. Tartu: Tartu Õpetajate Seminar (diplomitöö).
- Sipress, J. M., Voelker, D. J. (2009)**, From Learning History to Doing History: Beyond the Coverage Model. – Gurung, R. A. R., Chick, N., Hayne, L. A. (Eds), *Exploring Draft discussion paper: 'From historical literacy to a pedagogy of history' 19 Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*. Sterling: Stylus. Lk 19–35.
- Smith, B. C. (2008)**, *The Oxford Encyclopedia of Women in World History*. Vol I – IV. Oxford: Oxford University Press.
- Solso, R. L. (2003)**, *The Psychology of Art and the Evolution of the Conscious Brain*. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology.
- Stradling, R. (2005)**, *Multiperspektiivsus ajaloo õpetamisel*. Tallinn: Koolibri.
- Sutrop, M. (koost.) (2008)**, *Mõtestatud Eesti – ühiseid väärtusi hoides: esseekogumik*. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Sutrop, M. (koost.) (2010)**, *Väärtused ja väärtuskasvatus: valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis*. Tallinn : Eesti Keele Sihtasutus.
- Sutrop, M. (koost.) (2013)**, *Väärtuspõhine kool: Eesti ja maailma kogemus*. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Säre, M. (1996)**, *Õpimotivatsioon ja isiksuse väärtushinnangud õpetajakoolituses*. Tartu: Tartu Ülikool. Filosoofia teaduskond. Pedagoogika osakond (magistritöö).
- Säälik, Ü. (2002)**, Soorollide kujutamine 5. klassi ajalooõpikus. – *Soorollid õppekirjanduses*. Tartu: Tartu Ülikooli Pedagoogika osakond. Väljaanne nr. 12. Lk 32–47.
- Šegedin, A. (2011)**, Ajalugu – kas sild või bastion? (Ajalugu läbi meediaprisma). *Kas ajalugu ja kultuur liidavad või lahutavad rahvaid?* Artiklite kogumik. Tallinn: auMAX. Lk 53–56.
- Šein, M. (2013)**, Kultuuritus kultuuris. – *Sirp*. Nr 48.
<http://www.sirp.ee/s1-artiklid/arhitektuur/kultuuritus-kultuuris/> 05.09.2017
- Zeldin, T. (2001)**, *Inimsuhete ajalugu*. Tallinn: Varrak.
- Tamm, M. (2004)**, Kuidas õpetatakse koolis ajalugu? *Eesti Päevaleht*. 6. november.

- Tamm, M., Petersoo, P. (2008)**, Monumentaalne konflikt: mälu, poliitika ja identiteet tänapäeva Eestis. Tallinn: Varrak.
- Tartu Ülikooli Eetikakeskus (2010)**, *Otsime õpikutest väärtusi!* Konkursimaterjalide analüüs. <http://www.eetika.ee/et/vaartusarendus/riiklik-oppekava> 05.09.2017.
- Tarvel, E. (1999)**, Ajaloolase analüüsist. – *Ajaloolise töö otsinguid II*. Tallinn: Kistler-Ritso Eesti Sihtasutus. Lk 113–125.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (2003)**, The past and future of mixed methods research: from data triangulation to mixed model designs. – Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications. Lk 671–703.
- Taylor, T., Young, C. (2003)**, *Making History: a guide for the teaching and learning of history in Australian school*. Carlton South: Curriculum Corporation.
- Tiiter, E. (2009)**, *Interaktiivse õppetöö võimalusi III kooliastme ajalootundides*. Tallinn: TLÜ Ajaloo Instituut (magistritöö).
- Tinn, M. (2012)**, *Lähiajaloo III kursus: metoodika ja õppematerjal*. Tallinn: TLÜ Ajaloo Instituut (magistritöö).
- Tosh, J. (2008)**, *Why history matters?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Traille, K. (2007)**, You should be proud about your history. They made me feel ashamed: teaching history what hurts. *Teaching History* 127: 31–37.
- Tubbs, N. (2014)**, *The New Teacher: An Introduction to Teaching in Comprehensive Education*. New York: Routledge.
- Tulving, E. (2007)**, *Mälu*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Undusk, J. (1997)**, Kolm võimalust kirjutada eestlaste ajalugu: Merkel – Jakobson – Hurt. – *Keel ja Kirjandus* nr 11–12. Lk 721–734 ja lk 797–811.
- Undusk, J. (2000)**, Ajalootõde ja metahistoorilised žestid. Eesti ajaloo mitmest moraalist. – *Tuna* 2, 114–130.
- Uspenski, B. (1991)**, *Semiotik der Geschichte*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Vasama, J. (2008)**, *Soome väärtuskasvatus – kodus, koolis ja ühiskonnas*. – Mõtestatud Eesti – ühiseid väärtusi hoides. Esseekogumik. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus. Lk 177–183.
- Vauras, M., Wright, J. von (1981)**, *Oppimisen strategiat kouluiässä II: Lukiolaisten toimintatavat reaaliaineiden opiskelussa*. Turku: Turun yliopiston filosofian, psykologian ja menetelmätieteiden laitos.
- Walklin, L. (1990)**, *Teaching and Learning in Further and Adult Education*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Walsh, W. H. (1960)**, *Philosophy of history: an introduction*. New York: Harper & Row.
- Walsh, P. (1993)**, *Education and Meaning: Philosophy in Practice*. London: Cassell.
- Weber, M. (2010)**, *Poliitika kui elukutse ja kutsumus; Teadus kui elukutse ja kutsumus*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

- Weyers, M. (2006)**, *Teaching the FE Curriculum: Encouraging Active Learning in the Classroom*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Wineburg, S. (2000)**, Making historical sense. – Stearns, P., Seixas, P., Wineburg, S. (eds), *Knowing Teaching and Learning History*. New York: New York University Press.
- Windelband, W. (1993)**, *Lehrbuch der Geschichte der Philosophie*. Tübingen: Mohr.
- Wineburg, S. (2004)**, Crazy for history. *Journal of American History*, 90. Lk. 1401–1414.
- Woodcock, J. (2011)**, Causal explanation. – I. Davies (ed.), *Debates in history teaching*. London, New York: Routledge.
- Weiler, J. H. H. (2003)**, *Integration in an Expanding European Union. Reassessing the Fundamentals*. London: Blackwell Publishing.
- White, H. (1990)**, The Value of Narrativity in the Representation of Reality. *Critical Inquiry*, Vol 7, nr 1. Lk 5–27.
- Wrenn, A. (2011)**, Significance. – Davies, I. (ed.), *Debates in history teaching*. London, New York: Routledge.

LISAD

LISA 1. AJALOODIDAKTIKA ALANE TÖÖ ÜLIKOOLIDES

<p>Tallinna Ülikool</p> <p>Haridusinnovatsiooni Keskus</p> <p>(Allikas: http://www.tlu.ee/?CatID=6394&LangID=1)</p>	<p>Tartu Ülikool</p> <p>Ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse didaktika keskus (Allikas: Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse didaktika keskuse statuut)</p>
<p>Ülesanded:</p> <p>Õppimist toetava nüüdisaegse <i>õpikeskkonna</i>, sh ainedidaktika õppelaborite <i>loomine, haldamine ja arendamine</i> taseme- ja täiendusõppe ning teadus- ja arendustegevuse korraldamiseks.</p> <p>Elukestva õppe alaste teadus- ja arendusprojektide (sh kooliarendusprojektid) <i>algatamine ja elluviimine</i> koostöös teadlaste ning praktikutega.</p> <p><i>Haridusalaste taseme- ja täiendusõppe õppekavade arendamises ja realiseerimises</i> osalemine ning innovatiivsete õppekavade ja moodulite <i>väljatöötamine</i> ning arendamine koostöös erinevate valdkondade teadlaste, õppejõudude ja praktikutega.</p> <p>Tänapäevaste <i>õppevormide, meetodikate, õppematerjalide ja tehnoloogiate väljatöötamise ning kasutuselevõtmise</i> toetamine.</p> <p>Erialase pädevuse ja kutseoskuste arendamiseks tegevõpetajate, ainedidaktika õppejõudude ja üliõpilaste <i>nõustamine ning koolituste organiseerimine</i>.</p> <p>Välisõppejõudude, -teadlaste ja -doktorantide <i>kaasamine</i> keskuse tegevustesse, sh uurimis- ja arendusprojektidesse.</p> <p>Õpetaja kutseidentiteedi ja positiivse <i>maine</i> süstemaatiline <i>kujundamine</i> koostöös tegevõpetajate, õpetajakoolituse üliõpilaste ja kutseaasta õpetajate võrgustikega.</p>	<p>Eesmärgiks on aidata kaasa ajaloo ja ühiskonnaõpetuse didaktika alase <i>õppe- ja teadustöö läbiviimisele, koondada</i> läbi koostöö sotsiaalainete didaktika alast <i>kompetentsi</i> ülikoolis ning osaleda selle kaudu <i>sotsiaalainete valdkonna arendamises</i> ajaloo ja arheoloogia instituudi juures.</p>

<p>1) Üld- ja ainedidaktika õppejõudude, teadustöötajate ja tegevõpetajate <i>professionaalsuse suurendamine</i>;</p> <p>2) Üliõpilaste <i>didaktika-alased õpingud</i>;</p> <p>3) <i>Kooliarendus</i>.</p>	<p>1) toetab ajaloo ja ühiskonnaõpetuse <i>õpetajate</i> esma-, täiend ja <i>ümberõpet</i>;</p> <p>2) arendab <i>rahvusvahelist</i> ajaloo ja ühiskonnaõpetuse didaktika alast <i>koostööd</i>;</p> <p>3) arendab <i>ülikoolisest ja üle-Eestilist</i> ajaloo ja ühiskonnaõpetuse didaktika <i>koostööd</i>;</p> <p>4) korraldab ajaloo ja ühiskonnaõpetuse didaktika ning haridusajaloo alast <i>teaduslikku uurimistööd</i>;</p> <p>5) koostab ajaloo ja ühiskonnaõpetuse didaktika alast <i>õppemetoodilist kirjandust</i>;</p> <p>6) täidab muid sotsiaalainete õpetajate koolitamisega seotud ülesandeid.</p>
---	--

**LISA 2. ALUS- JA SOTSIAALSED VÄÄRTUSED ÕPPEKAVADES
(KOONDTABEL)**

	RÕK 2011 õppekava üldosa	RÕK 2011 sotsiaalainete valdkond	Riiklik programm „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009-2013“
Üldinimlikud väärtused/ Alusväärtused	ausus, hoolivus, aukartus elu vastu, õiglus, inimväarikus, lugupidamine enda ja teiste vastu	ausus, hoolivus, õiglus, inimväarikus, lugupidamine enda ja teiste vastu, vabadus,	ausus, hoolivus, inimväarikus, lugupidamine enda ja teiste vastu
Ühiskondlikud väärtused/ Sotsiaalsed väärtused	vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, patriotism, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, keskkonna jätkusuutlikkus, õiguspõhisus, vastutustundlikkus, sooline võrdõiguslikkus	patriotism, sallivus, keskkond, vastutustundlikkus, võrdõiguslikkus (ei eristata alus- ja sotsiaalseid väärtusi)	vabadus, demokraatia, õiguspõhisus, solidaarsus, vastutus, rahvuslus, emakeel, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, sooline võrdõiguslikkus

LISA 3. VÄÄRTUSED ÕPPEKAVAS

Märkus: Käesolevas lisas osutab väljavõtete numeratsioon riiklike õppekavade sisemisele liigendusele, mitte käesoleva töö peatükkidele.

PÕHIKOOLI RIIKLIK ÕPPEKAVA 2011 (2014. aasta redaktsioon):

§ 2. Põhihariduse alusväärtused

(1) Põhihariduses toetatakse võrdsel määral õpilase vaimset, füüsilist, kõlblelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut.

(2) Põhikool kujundab väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks.

(3) Riiklikus õppekavas oluliseks peetud väärtused tulenevad „Eesti Vabariigi põhiseaduses”, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonis, lapse õiguste konventsioonis ning Euroopa Liidu alusdokumentides nimetatud eetilistest põhimõtetest. Alusväärtustena tähtsustatakse üldinimlikke väärtusi (ausus, hoolivus, aukartus elu vastu, õiglus, inimväärikus, lugupidamine enda ja teiste vastu) ja ühiskondlikke väärtusi (vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, patriotism, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, keskkonna jätkusuutlikkus, õiguspõhisus, solidaarsus, vastutustundlikkus ja sooline võrdõiguslikkus).

(4) Uue põlvkonna sotsialiseerumine rajaneb eesti kultuuri traditsioonide, Euroopa ühiseväärtuste ning maailma kultuuri ja teaduse põhisaavutuste omaksvõtul.

§ 3 Põhikooli sihiseade

(4) Põhikool toetab põhiliste väärtushoiakute kujunemist. Õpilane mõistab oma tegude aluseks olevaid väärtushinnanguid ja tunneb vastutust tegude tagajärgede eest. /---/

(6) Teadmiste, väärtushinnangute ja praktiliste oskuste omandamine ja arendamine edub kogu kooli õppe- ja kasvatusprotsessi, kodu ja kooli koostöö ning õpilase vahetu elukeskkonna ühised tulemusena.

§ 4 Pädevused

(3) Üldpädevused on:

1) väärtuspädevus – suutlikkus hinnata inimsuhteid ning tegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast; tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, loodusega, oma ja teiste maade ning rahvaste kultuuripärandiga ja nüüdisaegse kultuuri sündmustega, väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt;

(7) /---/ Väärtushoiakuid väljendavaid õpitulemusi numbriliselt ei hinnata, vaid antakse nende saavutatuse kohta õpilasele sõnalist tagasisidet.

§ 5 Õppimise käsitlus

(3)/---/ Edukas väärtuskasvatus eeldab kogu koolipere, õpilase ja perekonna vastastikust usaldust ning koostööd. /---/

§ 9 II kooliastmes taotletavad pädevused

3) väärtustab oma rahvust ja kultuuri teiste rahvuste ning kultuuride seas /---/;

9) väärtustab säästvat eluviisi /---/;

13) väärtustab kunstiloomingut /---/;

14) väärtustab tervislikke eluviise /---/;

§ 11 III kooliastmes taotletavad pädevused

Kolmanda kooliastme lõpus õpilane:

1) tunneb üldtunnustatud väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid, järgib neid, ei jää ükskõikseks, kui neid eiratakse, ning sekkub vajaduse korral oma võimaluste piires;

§ 14 Läbivad teemad

(3) Õpetuses ja kasvatuses käsitletavat läbivad teemad on:

8) väärtused ja kõlblus – taotletakse õpilase kujunemist kõlbliselt arenenud inimeseks, kes tunneb ühiskonnas üldtunnustatud väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid, järgib neid koolis ja väljaspool kooli, ei jää ükskõikseks, kui neid eiratakse, ning sekkub vajaduse korral oma võimaluste piires.

Põhikooli riiklik õppekava. LISA 5 Ainevaldkond „Sotsiaalsained“

1.3. Ainevaldkonna kirjeldus

4) hindab väärtusi nagu vabadus, inimväärikus, võrdõiguslikkus, ausus, hoolivus, sallivus, vastutustunne, õiglus ja isamaalisus ning lugupidamineenda, teiste inimeste ja keskkonna vastu.

1.4. Üldpädevuse kujundamine ainevaldkonna õppeainetes

Väärtuspädevuse kujundamist toetavad kõik ainevaldkonna õppeained erinevate rõhuasetuste kaudu. Näiteks toetavad suutlikkust mõista humanismi, demokraatiat ja jätkusuutliku arengu põhiväärtusi ning nendest oma tegutsemises juhinduda ajalugu ja ühiskonnaõpetus; lugupidavat

suhtumist erinevatesse maailmavaatelistesse tõekspidamistesse süvendab usundiõpetus.

Inimeseõpetus ja usundiõpetus toetavad väärtussüsteemide mõistmist, mõtete, sõnade ja tunnetega

kooskõlas elamist, oma valikute põhjendamist ning enda heaolu kõrval teiste arvestamist. Oskust seista vastu kesksete normide rikkumisele kujundavad ühiskonnaõpetus ja inimeseõpetus.

1.6. Läbivate teemade rakendamise võimalusi

Väärtused ja kõlblus. Taotletakse õpilase kujunemist kõlbeliselt arenenud

inimeseks, kes mõistab üldinimlikke ja ühiskondlikke väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid,

järgib neid koolis ja väljaspool kooli, ei jää ükskõikseks, kui neid eiratakse, ning sekkub vajaduse

korral oma võimaluste piires.

1.7. Õppetegevuse kavandamine ja korraldamine.

1) lähtutakse õppekava alusväärtustest, üldpädevustest, õppeaine eesmärkidest /---/

2.2. Ajalugu

2.2.1. Õppe- ja kasvatuseesmärgid

5) väärtustab kultuurilist mitmekesisust ning oma rolli kultuuripärandi säilitajana /---/

GÜMNAASIUMI RIIKLIK ÕPPEKAVA 2011 (2014. aasta redaktsioon):

§ 2. Gümnaasiumihariduse alusväärtused

(1) Gümnaasiumihariduses toetatakse võrdsel määral õpilase vaimset, füüsilist, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut /---/ Gümnaasium loob igale õpilasele võimalused tema /---/ emotsionaalse, sotsiaalse ja kõlbelise küpsuse saavutamiseks.

(2) Gümnaasium jätkab põhikoolis toimunud väärtuskasvatust, kujundades eelkõige väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks. Tähtsustatakse väärtusi, mis aitavad kaasa ühiskonna inimvara ning riigi majanduse arengule.

(3) Riiklikus õppekavas oluliseks peetud väärtused tulenevad „Eesti Vabariigi põhiseaduses”, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonis, lapse õiguste konventsioonis ning Euroopa Liidu alusdokumentides nimetatud eetilistest põhimõtetest. Alusväärtustena tähtsustatakse üldinimlikke väärtusi (ausus, hoolivus, aukartus elu vastu, õiglus, inimväärikus, lugupidamine enda ja teiste vastu) ja ühiskondlikke väärtusi (vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, patriotism, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, keskkonna jätkusuutlikkus, õiguspõhisus, solidaarsus, vastutustundlikkus ja sooline võrdõiguslikkus).

(4) Gümnaasiumiharidus on jätkuks põhiharidusele uue põlvkonna sotsialiseerumisel, mis rajaneb eesti kultuuri traditsioonidel, Euroopa ühiseväärtustel ning maailma kultuuri ja teaduse saavutustel. Gümnaasiumihariduse omandanud vaimset, sotsiaalselt, emotsionaalselt, kõlbeliselt ja füüsiliselt küpsed inimesed tagavad Eesti ühiskonna sotsiaalse, kultuurilise, majandusliku ja ökoloogilise arengu jätkusuutlikkuse.

§ 3. Gümnaasiumi sihiseade

(2) /---/ Gümnaasiumi ülesanne on luua tingimused, et õpilased omandaksid teadmised, oskused ja väärtushoiakud, mis võimaldavad jätkata tõrgeteta õpiteed kõrgkoolis või gümnaasiumijärgses kutseõppes.

(4) Teadmiste, väärtushinnangute ja praktiliste oskuste omandamine ja arendamine edub kogu kooli õppe- ja kasvatusprotsessi, kodu ja kooli koostöö ning õpilase vahetu elukeskkonna ühised tulemusena.

§ 4. Pädevused

(3) Üldpädevused on:

1) väärtuspädevus – suutlikkus hinnata inimsuhteid ning tegevusi üldkehtivate moraalinormide seisukohast; tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, loodusega, oma ja teiste maade ning rahvaste kultuuripärandiga ja nüüdisaegse kultuuri sündmustega, väärtustada loomingut ja kujundada ilumeelt;

(7) /---/ Väärtushoiakuid väljendavaid õpitulemusi numbriliselt ei hinnata, vaid antakse nende saavutatuse kohta õpilasele sõnalist tagasisidet.

§ 5. Gümnaasiumis taotletavad pädevused

Gümnaasiumi lõpetades õpilane:

1) käitub eetiliselt, järgib üldtunnustatud väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid;

§ 10. Läbivad teemad

(3) Kohustuslikud läbivad teemad on:

8) väärtused ja kõlblus – taotletakse õpilase kujunemist kõlbeliselt arenenud inimeseks, kes tunneb ühiskonnas üldtunnustatud väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid, järgib neid koolis ja väljaspool kooli, ei jää ükskõikseks, kui neid eiratakse, ning sekkub vajaduse korral oma võimaluste piires.

Gümnaasiumi riiklik õppekava. LISA 5 Ainevaldkond „Sotsiaalsed“

1.1. Ainevaldkonna pädevus

/---/ ära tunda kultuurilisi eripärasid ja järgida üldtunnustatud käitumisreegleid /---/

Gümnaasiumi lõpetaja:

7) on omandanud teadmisi ja oskusi sotsiaalselt aktsepteeritud käitumisest ning inimestevahelistest suhetest, mis aitavad kaasa tõhusale toimimisele erinevates sotsiaalsetes kontekstides, väärtustades neid;

8) /---/ väärtustades positiivset suhtumist endasse ja teistesse.

1.3 Ainevaldkonna kirjeldus

/---/ Sotsiaaalainete vahendusel kujuneb võime näha ühiskonna arengus põhjuslikke jm seoseid ning teha teadlikke valikuid seenduvalt iseenda ja sotsiaalse keskkonnaga, lähtudes ühiskonnas kehtivatest väärtustest ja moraalinormidest, ning toimida kõlbelise ja vastutustundliku ühiskonnaliikmena ja isiksusena.

Valdkonna üldeesmärk on toetada õpilaste kujunemist isiksusteks, kes:

4) hindavad üldinimlikke väärtusi, nagu vabadus, inimväärikus, võrdõiguslikkus, ausus, hoolivus, sallivus, vastutustunne, õiglus, isamaalisus ning lugupidamine enda, teiste ja keskkonna vastu.

Ainevaldkonnasisese lõiminguga taotletakse, et õpilane areneks ennast teostavaks terviklikuks isiksuseks, kes /---/lähtub oma tegevuses üldinimlikest väärtustest/---/ Ajalooõpetuses omandavad õpilased kultuuriruumis orienteerumiseks vajalikke teadmisi /---/ erinevatest väärtussüsteemidest. /---/

1.4. Üldpädevuste kujundamine ainevaldkonna õppeainetes

Väärtuspädevuse kujundamist toetavad kõik ainevaldkonna õppeained erinevate rõhuasetuste kaudu. Näiteks toetavad ajalugu, ühiskonnaõpetus ja geograafia suutlikkust mõista humanismi, demokraatia ja jätkusuutliku arengu põhiväärtusi ning juhendada nendest oma tegutsemises, samuti lugupidavat suhtumist erinevatesse maailmavaatelistesse tõekspidamistesse /---/

1.6. Läbivad teemad

Väärtused ja kõlblus. Õpitakse analüüsima väärtusi ja kõlbelisi norme ning tundma erinevate väärtussüsteemide seoseid ajaloolis-kultuurilises kontekstis, religiooni ja maailmavaatega seoses; reflekteeritakse arutletakse isiklike väärtushoiakute ja kõlbeliste tõekspidamiste üle; õpitakse arvestama erinevaid vaateid ja seisukohti oma tegevust planeerides, väärtustama mitmekesisust kui ühiskonna rikkuse ja arengu tingimust.

2.1. Ajalugu

2.1.1. Õppe- ja kasvatusesmärgid

4) väärtustab kultuurilist mitmekesisust ning mõistab seda ühiskonna rikkuse ja arengu eeldusena, teadvustab oma võimalusi kultuuripärandi säilitajana ning edasikandjana;

2.1.2. Õppeaine kirjeldus

/---/ Käsitletakse inimeste igapäevaelu ja maailmapilti, ühiskonna, kultuuri ja mõtteviisi, sh väärtushinnangute muutumist /---/Ajalooprobleemide analüüsimise kaudu rikastub väärtussüsteem /---/

2.1.3. Gümnaasiumi õpitulemused

2) /---/ väärtustab kultuurilist mitmekesisust /---/

3) /---/ kirjeldab ideoloogiliste ning tehnoloogiliste muutuste mõju inimeste eluviisile ja väärtushinnangutele /---/

SUMMARY

METHODOLOGY OF A VALUE-ORIENTED APPROACH TO HISTORY EDUCATION ACCORDING TO SUBJECTIVE PERCEPTION OF TIME

The thesis represents a theoretical and experimental research on value-oriented potential of history education. The subject emanates from the experience of the author of several history textbooks for comprehensive school. The questions arisen from the practice have forced to look for proper answers from larger fields than traditional routine of history didactics. Cognised responsibility for the shaping of the image of history in adolescents' mind has inspired the author to conduct the research as an attempt to interpret history education in the context of the general humanistic values.

The research is introduced by a short excursus to the tendencies characteristic to history education in the 20th century. After that, the term value-oriented history education is explained and argued as the main object of the research. The term's relation to history as an academic discipline and the didactics of history are also observed and analysed.

In the second part of the research, the author rises the question about cognitive-functional perception of time and compares it with different ways of cognition. The forms of cognition responsible for this function and the ability for time traveling in the human brain are reviewed. As found out, subjective perception of time is accompanied by significant and meaningful references which emerge in emotional and value-oriented learning situation. In the light of that, the author suggests that a greater importance should be assigned to value-oriented education as such.

The third part of the research concentrates to certain values important to history education. First, an overview is given about how value-oriented history education has been understood in recent decades. Subsequently, some observations about the sights to the purpose of history is presented from the political, social, and academic point of view. From the position of values, the current curricula of the comprehensive school in Estonia have been examined as well as some value-oriented researches of the history textbooks. Following the results of the analysis, one can formulate the basic values of the value-oriented history education concept which allows encompassing history, culture, and a human life as a whole. Also, the valued-oriented purposes and intentions of history education are re-formulated.

Unlike the previous parts of the research, the fourth one is seeking certain practical profit and concentrates on the methodology. First, the principles of the methodological approach according to the basic values defined afore are formulated. Humanistic position, deriving from previous discussion has a potential to offer alternatives to traditional discourse of history prevailed by the idea of conflict, power, and public achievements. In the methodological background, certain methods and instructions could be specified as an initial toolkit for history

educators. Experimentally, a model curriculum of a value-oriented history course is sketched, together with argumentation, a system of criteria, and methodological guidelines.

ELULOOKIRJELDUS

Nimi Milvi Martina Piir
Sünniaeg ja -koht 30.01.1971, Karksi, Eesti
Kodakondsus Eesti

Hariduskäik
Alates 2009 Tallinna Ülikool, doktoriõpingud kasvatusteaduse erialal
2003–2005 Tartu Ülikool, magistrikraad ajaloos
1998–2002 Tartu Ülikool, bakalaureusekraad *cum laude* ajaloos

Teenistuskäik
alates 2012 vabakutseline ajaloolane ja kirjanik (erinevad projektid raamatukogude, kirjastuste, raadiojaamadega Eestis ja Austrias)
2011–2012 Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, ajaloo peaspetsialist
2005–2009 Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor, filosoofia lektor

Uurimisvaldkonnad
kasvatuse ajalugu, ajaloodidaktika, Euroopa Liidu ajalugu, Austria ajalugu

CURRICULUM VITAE

Name Milvi Martina Piir
Date and place of birth 30.01.1971, Karksi, Estonia
Citizenship Estonian

Education
Since 2009 Tallinn University, PhD student in educational sciences
2003–2005 University of Tartu, MA in history
1998–2002 University of Tartu, BA *cum laude* in history

Professional experience
Since 2012 freelance historian and writer (in cooperation with libraries, publishers, radio broadcastings etc in Estonia and Austria)
2011–2012 National Examination and Qualification Center, chief expert (history)
2005–2009 Estonian Entrepreneurship University of Applied Sciences, lecturer (philosophy)

Scientific interests
history of education, pedagogy of history, history of the EU, history of Austria

TALLINNA ÜLIKOOI SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

1. MARE LEINO. *Sotsiaalsed probleemid koolis ja õpetaja toimetulek*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 1. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 125 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-227-6.
2. MAARIS RAUDSEPP. *Loodussäästlikkus kui regulatiivne idee: sotsiaalpsühholoogiline analüüs*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 2. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 162 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-231-4.
3. EDA HEINLA. *Lapse loova mõtlemise seosed sotsiaalsete ja käitumisteguritega*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 3. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 150 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-240-3.
4. KURMO KONSA. *Eestikeelsete trükiste seisundi uuring*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 4. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 122 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-245-2.
5. VELLO PAATSI. *Eesti talurahva loodusteadusliku maailmapildi kujunemine rahvakooli kaudu (1803–1918)*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 5. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 206 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-247-0.
6. KATRIN PAADAM. *Constructing Residence as Home: Homeowners and Their Housing Histories*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 6. Tallinn: TPU Press, 2003. 322 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-268-3.
7. HELI TOOMAN. *Teenindusühiskond, teeninduskultuur ja klienditeenindusõppe kontseptuaalsed lähtekohad*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 7. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 368 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-287-X.
8. KATRIN NIGLAS. *The Combined Use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 8. Tallinn: TPU Press, 2004. 200 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-298-5.
9. INNA JÄRVA. *Pölvkondlikud muutused Eestimaa vene perekondade kasvatuses: sotsiokultuuriline käsitlus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 9. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 202 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-311-6.
10. MONIKA PULLERITS. *Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 10. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 156 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-309-4.
11. MARJU MEDAR. *Ida-Virumaa ja Pärnumaa elanike toimetulek: sotsiaalteenuste vajadus, kasutamine ja korraldus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 11. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 218 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-320-5.

12. KRISTA LOOGMA. *The Meaning of Learning at Work in Adaptation to Work Changes*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 12. Tallinn: TPU Press, 2004. 238 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-326-4.
13. МАЙЯ МУЛДМА. *Феномен музыки в формировании диалога культур (сопоставительный анализ мнений учителей музыки школ с эстонским и русским языком обучения)*. Таллиннский педагогический университет. Диссертации по социальным наукам, 13. Таллинн: Изд-во ТПУ, 2004. 209 с. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-330-2.
14. EHA RÜÜTEL. *Sociocultural Context of Body Dissatisfaction and Possibilities of Vibroacoustic Therapy in Diminishing Body Dissatisfaction*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 14. Tallinn: TPU Press, 2004. 91 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-352-3.
15. ENDEL PÕDER. *Role of Attention in Visual Information Processing*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 15. Tallinn: TPU Press, 2004. 88 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-356-6.
16. MARE MÜÜRSEPP. *Lapse tähendus eesti kultuuris 20. sajandil: kasvatusteadus ja lastekirjandus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 16. Tallinn: TPU kirjastus, 2005. 258 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-366-3.
17. АЛЕКСАНДР ВЕЙНГОЛЬД. *Прагматическая диалектика шахматной игры: основные особенности соотношения формально- и информально-логических эвристик аргументационного дискурса в шахматах*. Таллиннский педагогический университет. Диссертации по социальным наукам, 17. Таллинн: Изд-во ТПУ 2005. 74 с. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-372-8.
18. OVE SANDER. *Jutus kui argumentatiivne diskursus: informaal-loogiline aspekt*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 18. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 110 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-377-9.
19. ANNE UUSEN. *Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 19. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 193 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 9985-58-423-6.
20. LEIF KALEV. *Multiple and European Union Citizenship as Challenges to Estonian Citizenship Policies*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 20. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 164 p. ISSN 1736-3632. ISBN-10 9985-58-436-8. ISBN-13 978-9985-58-436-1.
21. LAURI LEPPIK. *Eesti pensionisüsteemi transformatsioon: poliitika valikud ja tulemid*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 21. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 155 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-440-8. ISBN 9985-58-440-6.
22. VERONIKA NAGEL. *Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis aastatel 1940–1991*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 22. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 205 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-448-4. ISBN 9985-58-448-1.
23. LIIVIA ANION. *Läbipõlemissümptomite ja politseikultuurielementide vastastikustest mõjudest*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 23. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 229 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-453-8. ISBN 9985-58-453-8.
24. INGA MUTSO. *Erikooliõpilaste võimalustest jätkuõppeks Eesti Vabariigi kutseõppeasutustes*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 24. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 179 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-451-4. ISBN 9985-58-451-1.

25. EVE EISENSCHMIDT. *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 25. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 185 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-462-0. ISBN 9985-58-462-7.
26. TUULI ODER. *Võõrkeeleõpetaja professionaalsuse kaasaegne mudel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 26. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 194 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-465-1.
27. KRISTINA NUGIN. *3-6-aastaste laste intellektuaalne areng erinevates kasvukeskkondades WPPSI-r testi alusel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 27. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 156 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-473-6.
28. TIINA SELKE. *Suundumusi eesti üldhariduskooli muusikakasvatuses 20. sajandi II poolel ja 21. sajandi alguses*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 28. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 198 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-486-6.
29. SIGNE DOBELNIECE. *Kodutus Lätis: põhjused ja lahendused*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 29. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 127 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-440-8.
30. BORISS BAZANOV. *Tehnika ja taktika integratiivne käsitlus korvpalli õpitreeningprotsessis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 30. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 95 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-496-5.
31. MARGE UNT. *Transition from School-to-work in Enlarged Europe*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 31. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 186 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-504-7.
32. MARI KARM. *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 32. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 232 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-511-5.
33. KATRIN POOM-VALICKIS. *Novice Teachers' Professional Development Across Their Induction Year*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 33. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 203 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-535-1.
34. TARMO SALUMAA. *Representatsioonid organisatsioonikultuuridest Eesti kooli pedagoogidel muutumisprotsessis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 34. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 155 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-533-7.
35. AGU UUDELEPP. *Propagandainstrumendid poliitilistes ja poliitikavälistes telereklaamides*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 35. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2008. 132 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-502-3.
36. PILVI KULA. *Õpilaste vasakukäelisusest tulenevad toimetuleku iseärasused koolis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 36. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2008. 186 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-578-8.
37. LIINA VAHTER. *Subjective Complaints in Different Neurological Diseases – Correlations to the Neuropsychological Problems and Implications for the Everyday Life*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 37. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 100 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-660-0.
38. HELLE NOORVÄLI. *Praktika arendamine kutsehariduses*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 38. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 232 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-664-8.

39. BIRGIT VILGATS. *Välise kvaliteedihindamise mõju ülikoolile: Eesti kogemuse analüüs*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 39. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 131 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 987-9985-58-676-1.
40. TIJU TAMMEMÄE. *Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 40. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 131 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-680-8.
41. KARIN LUKK. *Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 41. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 93 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-681-5.
42. TANEL KERIKMÄE. *Estonia in the European Legal System: Protection of the Rule of Law through Constitutional Dialogue*. Tallinn University. Dissertations on social sciences, 42. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 149 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-693-8.
43. JANNE PUKK. *Kõrghariduse kvaliteet ja üliõpilaste edasijõudmine kõrgkoolis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 43. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 124 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-664-8.
44. KATRIN AAVA. *Eesti haridusdiskursuse analüüs*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 44. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 163 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-18-3.
45. AIRI KUKK. *Õppekava eesmärkide saavutamine üleminekul lasteasutusest kooli ning I kooliastmes õpetajate hinnanguil*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 45. Tallinn: Tallinn University, 2010. 175 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-35-0.
46. MARTIN KLESMANT. *Fertility Development in Estonia During the Second Half of the XX Century: The Economic Context and its Implications*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 46. Tallinn: Tallinn University, 2010. 447 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-40-4.
47. MERIKE SISASK. *The Social Construction and Subjective Meaning of Attempted Suicide*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 47. Tallinn: Tallinn University, 2010. 181 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-61-9.
48. TIJA ÕUN. *Koolieelse lasteasutuse kvaliteet lapsekeskse kasvatuses aspektist*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 48. [ei ilmunud] Vt. Analüütiline ülevaade, 46. (online, PDF) Tallinn: Tallinna Ülikool, 2011. 60 lk. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-67-1.
49. JANIKA BACHMANN. *Sustainability of the Japanese Retirement System in the Context of Pension Age Population Labour Force Participation*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 49. Tallinn: Tallinn University, 2011. 100 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-77-0.
50. EVA-MARIA KANGRO. *Manifestation of Impulsive Behaviour: The Role of Contextual Demands and Reflective Competence*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 50. Tallinn: Tallinn University, 2011. 100 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-85-5.
51. GERLI NIMMERFELDT. *Identificational Integration: Conceptualisation and Operationalisation on the Example of Second Generation Russians in Estonia*. Tallinn

- University. Dissertations on Social Sciences, 51. Tallinn: Tallinn University, 2011. 161 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-84-8.
52. JARKKO VILKKILÄ. *Curriculum, Capitalism, and Cognitive Science: a History of the Present*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 52. Tallinn: Tallinn University, 2011. 148 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-94-7.
 53. PEETER SELG. *An Outline for a Theory of Political Semiotics*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 53. Tallinn: Tallinn University, 2011. 200 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-96-1.
 54. MARGARITA KAZJULJA. *Social Network and Education as Resources for Agency Formation on the Estonian Post-Socialist Labour Market*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 54. Tallinn: Tallinn University, 2011. 172 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-004-8.
 55. TUURE JANKKO. *Vuoden 2004 perusopetuksen tavoitteiden määrittäminen hallinnon tapahtumaketjussa Suomessa vuosina 1993–2004. Tavoitteiden arvoisäältö ja ymmärrettävyys*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 55. Tallinn: Tallinn University, 2011. 342 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-013-0.
 56. KARMEN TOROS. *Assessment of Child Well-Being: Child Protection Practice in Estonia*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 56. Tallinn: Tallinn University, 2011. 204 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-021-5.
 57. ANDRIY YUR'YEV. *Dimension-Specific Impact of Social Exclusion on Suicide Mortality in Europe*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 57. Tallinn: Tallinn University, 2012. 108 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-025-3.
 58. TRIIN ROOSALU. *Taking Care of Children and Work in Estonian Society: Running Out of Post-Socialist Time?* Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 58. Tallinn: Tallinn University, 2012. 186 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-031-4.
 59. KIRILL MASLOV. *Seeing the Blindness: Body and History in Dialogical Relation*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 59. Tallinn: Tallinn University, 2012. 209 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-064-2.
 60. MARION PAJUMETS. *Post-Socialist Masculinities, Identity Work, and Social Change: an Analysis of Discursive (Re)Constructions of Gender Identity in Novel Social Situations*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 60. Tallinn: Tallinn University, 2012. 176 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-073-4.
 61. TIHU ERNITS. *Muusikaõppekirjandus ja laulmisõpetus saksa õppekeele koolides Eestis aastatel 1860–1914*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 61. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2013. 407 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-080-2.
 62. KRISTI VINTER. *Digitalse ekraanimeedia tarbimine 5-7-aastaste laste seas ja selle sotsiaalne vahendamine Eestis. Pedagoogiline vaatekoht*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 62. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2013. 174 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-083-3.
 63. MONICA SAKK. *Õpilaste, lapsevanemate ning õpetajate hinnangud õpilase toimetulekule kooli kontekstis eesti ja vene õppekeele koolide põhikooli II astmes*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 63. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2013. 268 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-085-7.

64. VAIKE KIIK-SALUPERE. *Performance Preparation and Coping with Performance Anxiety in the Vocal Pedagogy of Classical Singers*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 64. Tallinn: Tallinn University, 2013. 161 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-092-5.
65. MARIT MÕISTLIK-TAMM. *Teraapilisest lähenemisest muusikaõpetuses: muusikatund kui heaolu ja elukestva muusikaharrastuse allikas*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 65. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2013. 157 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-094-9.
66. INGE RAUDSEPP. *Riho Pätsi fenomen Eesti muusikapedagoogikas*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 66. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2013. 198 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-098-7.
67. KAIRIT TAMMETS. *Learning and Knowledge Building Practices for Teachers' Professional Development in an Extended Professional Community*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 67. Tallinn: Tallinn University, 2013. 157 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-100-7.
68. KRISTINA LINDEMANN. *Structural Integration of Young Russian-Speakers in Post-Soviet Contexts: Educational Attainment and Transition to the Labour Market*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 68. Tallinn: Tallinn University, 2013. 175 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-104-5.
69. VLADIMIR TOMBERG. *Learning Flow Management and Teacher Control in Online Personal Learning Environments*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 69. Tallinn: Tallinn University, 2013. 147 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-108-3.
70. MAIKI UDAM. *Meeting State, Market and Academic Concerns: Challenge for External Quality Assurance of Higher Education Institutions. Estonian Case*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 70. Tallinn: Tallinn University, 2013. 153 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-110-6.
71. MART LAANPERE. *Pedagogy-Driven Design of Virtual Learning Environments*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 71. Tallinn University, 2013. 138 p. ISSN 1736-793X. ISBN 978-9949-29-113-7.
72. MAARJA KOBIN. *Drinking Culture Among Young Estonian Adults: Perceptions of the 'Limit' and Mechanisms to Stay 'Within-Limits'*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 72. Tallinn: Tallinn University, 2013. 137 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-115-1.
73. ÜLLE KASEPALU. *Vananemine Eestis: eakate toimetulek ja põlvkondade koostoime*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 73. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2013. 142 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-125-0.
74. GRETE ARRO. *Children's Self-Reflection Ability and its Relations to the Word Meaning Structure: Signs of Life Beyond the Five-Point Scale Format*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 74. Tallinn: Tallinn University, 2014. 113 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-140-3.
75. JING WU. *European Older Adults' Well-Being and Suicide in the Societal and Family Context*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 75. Tallinn: Tallinn University, 2014. 116 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-142-7.

76. ILONA-EVELYN RANNALA. *Dialogi olulisusest töös riskikäitumisega noortega. Alaealiste komisjonide näitel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 76. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2014. 127 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-144-1.
77. SILVI SUUR. *Õpetajate, direktorite ja lastevanemate hinnangud koostööle koolieelses lasteasutuses*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 77. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2014. 145 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-148-9.
78. HELIN PUKSAND. *Teismeliste lugemisoscuse mõjutegurid*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 78. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2014. 205 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-149-6.
79. MARI-LIIS JAKOBSON. *Citizenship in Transformation: Political Agency in the Context of Migrant Transnationalism*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 79. Tallinn: Tallinn University, 2014. 161 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-155-7.
80. KATRIN KALAMEES-RUUBEL. *Eesti keele ja kirjandusõpetuse roll eesti õppekeelega üldhariduskooli õppekavas 1917-2014. Ajaloolis-analüütiline käsitus*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 80. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2014. 295 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-168-7.
81. MERLE KALDJÄRV. *Riigieksamikirjandite argumentatsiooni uuring*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 81. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2014. 191 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-171-7.
82. RIIN SEEMA. *Mindfulness and Time Perspective Scales, and Their Relations with Subjective Well-Being in Estonia*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 82. Tallinn: Tallinn University, 2014. 132 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-173-1.
83. EDNA VAHTER. *Looking for Possibilities to Improve the Visual Art Teaching in Primary School*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 83. Tallinn: Tallinn University, 2014. 125 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-178-6.
84. MART SOOBİK. *Innovative Trends in Technology Education. Teachers' and Students' Assessments of Technology Education in Estonian Basic Schools*. Dissertations on Social Sciences, 84. Tallinn: Tallinn University, 2015. 205 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-182-3.
85. MARIT KOIT. *Muusikateadvus, muusikakäitumine ning noortekultuur kui koolinoorte elustiili väljendavad ja kujundavad tegurid*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 85. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2015. 407 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-186-1.
86. ANNE UUKKIVI. *Infoteaduste eriala koolituse kaasajastamine kultuuridevahelise kommunikatsiooni kaudu*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 86. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2015. 205 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-206-6.
87. IMBI HENNO. *Loodusteaduste õppimisest ja õpetamisest Eesti koolides rahvusvaheliste võrdlusuuringute taustal*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 87. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2015. 225 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-208-0.
88. PEETER VÄRNIK. *Mortality from External Causes, Particularly Suicides, in European Countries: Trends, Socio-Demographic Factors and Measurement Issues*.

- Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 88. Tallinn: Tallinn University, 2015. 175 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-209-7.
89. SERGEI IVANOV. *Sümboolne võim Eesti etnoliitikas mitte-eestlaste riigivalitsemises esindatuse näitel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 89. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2015. 237 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-211-0.
 90. MEELIS STAMM. *Kehaehituse ja mänguõukuse terviklik seostatud hindamine võistlustel võrkpallipoistel vanuses 13-15 aastat*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 90. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2015. 130 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-215-8.
 91. KATRIN TIIDENBERG. *Image Sharing, Self-Making and Significant Relationships: Understanding Selfie-Practices*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 91. Tallinn: Tallinn University, 2015. 177 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-217-2.
 92. TRIIN LAURI. *Governing the School Choice: From Market Mechanisms to Equity Enabling Configurations*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 92. Tallinn: Tallinn University, 2015. 200 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-219-6.
 93. INDREK KALDO. *University Students' View of Mathematics in Estonia*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 93. Tallinn: Tallinn University, 2015. 209 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-221-9.
 94. MERIL ÜMARIK. *Adopting Reform Policies in Vocational Education and Training: the Case of Post-Soviet Estonia*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 94. Tallinn: Tallinn University, 2015. 165 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-226-4.
 95. ENE VARIK-MAASIK. *Erineva sotsiaalse tagapõhjaga Eesti noorte kirjaoskus*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 95. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2015. 158 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-228-8.
 96. JUAN DANIEL MACHIN MASTROMATTEO. *The Mutual Shaping of Social Media, Learning Experiences, and Literacies*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 96. Tallinn: Tallinn University, 2015. 255p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-233-2.
 97. RENE TOOMSE. *Defending Estonia in Peace and War. Retaining a Small State Near Aggressive Neighbor by Utilizing Unconventional Strategies*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 97. Tallinn: Tallinn University, 2015. 245 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-239-4.
 98. KADRI AAVIK. *Intersectional Disadvantage and Privilege in the Estonian Labour Market: An Analysis of Work Narratives of Russian-Speaking Women and Estonian Men*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 98. Tallinn: Tallinn University, 2015. 193 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-242-4.
 99. MARIA ERSS. *The Politics of Teacher Autonomy in Estonia, Germany, and Finland*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 99. Tallinn: Tallinn University, 2015. 355 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-244-8.
 100. ANNE ROOSIPÕLD. *Professionaliseerumine ja õppimise muutused kaasaegses ühiskonnas peakoka ameti näitel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 100. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2015. 172 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-246-2.

101. MERILYN MERISTO. *Personal and Contextual Factors Shaping Novice Teachers' Early Professional Career*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 101. Tallinn: Tallinn University, 2016. 163 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-252-3.
102. MATTHEW CRANDALL. *Living in Russia's Shadow: Small State Strategies to Soft Security Threats*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 102. Tallinn: Tallinn University, 2016. 161 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-254-7.
103. LEEN RAHNU. *Partnership Dynamics in Second Half of the 20th Century: Evidence from Estonia and Other GGS Countries of Europe*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 103. Tallinn: Tallinn University, 2016. 232 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-260-8.
104. ANDRY KIKKUL. *Didaktilised ja organisatoorsed tingimused õpilaste teadmiste praktikasse rakendamise tõhustamiseks tööõpetuse ja reaalainete lõimingu kaudu põhikoolis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 104. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2016. 263 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-268-4.
105. ANNA-LIISA JÕGI. *The Role of Motivation in Learning Math During Primary School*. Tallinn University. Dissertations of Social Sciences, 105. Tallinn: Tallinn University, 2016. 120 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-271-4.
106. PRIIT SUVE. *Politsei kui institutsiooni arengu mõtestamise kontseptuaalsed probleemid keerustavas vastastiksõltuvas keskkonnas*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 106. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2016. 210 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-277-6.
107. MARTIN SILLAOTS. *Creating the Flow: The Gamification of Higher Education Courses*. Tallinn University. Dissertations of Social Sciences, 107. Tallinn: Tallinn University, 2016. 181 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-285-1.
108. PÄIVI TAMPERE. *Stakeholders as Crisis Communicators – Flow of Communication Power from Organizations to Publics*. Tallinn University. Dissertations of Social Sciences, 108. Tallinn: Tallinn University, 2016. 148 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-288-2.
109. HANNALIIS JAADLA. *Mortality in the Lutheran population of Tartu at the end of the 19th century*. Tallinn University. Dissertations of Social Sciences, 109. Tallinn: Tallinn University, 2016. 166 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-291-2.
110. LAUR LILLEOJA. *The Internal and External Validity of the Theory of Basic Human Values*. Tallinn University. Dissertations of Social Sciences, 110. Tallinn: Tallinn University, 2017. 179 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-311-7.
111. ANNE HERM. *Living arrangements and mortality of older adults: Evidence from the Belgian population registers at the turn of the 21st century*. Tallinn University. Dissertations of Social Sciences, 111. Tallinn: Tallinn University, 2017. 186 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-81-638-5.
112. TÕNIS SAARTS. *The Sociological Approach in Party System Analysis: The Baltic States in the Central and Eastern European Context*. Tallinn University. Dissertations of Social Sciences, 112. Tallinn: Tallinn University, 2017. 204 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-314-8.
113. OLEKSANDRA SELIVERSTOVA. *The role of consumer culture in the formation of national identity in the post-Soviet region. Evidence from Estonia and Ukraine*. Tallinn

- University. Dissertations of Social Sciences, 113. Tallinn: Tallinn University. 2017. 196 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-317-9.
114. MAIRE TUUL. Lasteaiaõpetajate arusaamad õppekavadest ja laste õppimisest ning hinnang õpetaja pedagoogilisele tegevusele lapsekeskse kasvatus kontekstis. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 114. Tallinn: Tallinna Ülikool. 2017. 199 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-321-6.
115. EMILIA PAWLUSZ. In Search of an Estonian Identity: (Formal and Informal) Mechanisms of Identity Construction in Estonia. The Role of Songfestivals, Popular Music and Nation Branding. Tallinn University. Dissertations of Social Sciences, 115. Tallinn: Tallinn University. 2017. 190 p. ISSN 1736-3632. 978-9949-29-326-1.
116. HEIKI HALJASORG. Ajaloo õppeaine eesti õppekeelega üldhariduskoolide õpetamise plaanis, õppekavades ja aineprogrammides 1874-2016. Ajaloolis-analüütiline käsitlus. Tallinn University. Dissertations of Social Sciences, 116. Tallinn: Tallinn University. 2017. 176 lk. ISSN 1736-793X. ISBN 978-9949-29-340-7.

AVALDATUD ANALÜÜTILISED ÜLEVAATED

PUBLISHED ABSTRACTS

<http://e-ait.tlulib.ee/>

1. HELI TOOMAN. *Teenindusühiskond, teeninduskultuur ja klienditeenindusõppe kontseptuaalsed lähtekohad*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 35 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 7. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-289-6.
2. KATRIN NIGLAS. *The Combined Use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 39 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 8. ISSN 11736-0730. ISBN 9985-58-299-3.
3. INNA JÄRVA. *Põlvkondlikud muutused Eestimaa vene perekondade kasvatuses: sotsiokultuuriline käsitlus*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 36 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 9. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-312-4.
4. MONIKA PULLERITS. *Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 37 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 10. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-310-8.
5. MARJU MEDAR. *Ida-Virumaa ja Pärnumaa elanike toimetulek: sotsiaalteenuste vajadus, kasutamine ja korraldus*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 34 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 11. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-321-3.
6. KRISTA LOOGMA. *The Meaning of Learning at Work in Adaptation to Work Changes*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 39 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 12. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-327-2.
7. МАЙЯ МУЛДМА. *Феномен музыки в формировании диалога культур (сопоставительный анализ мнений учителей музыки школ с эстонским и русским языком обучения)*. Аналитический обзор. Tallinn: Издательство ТПУ, 2004. 42 с.

- Таллиннский Педагогический Университет. Диссертации по социальным наукам, 13. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-331-0.
8. EHA RÜÜTEL. *Sociocultural Context of Body Dissatisfaction and Possibilities of Vibroacoustic Therapy in Diminishing Body Dissatisfaction*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 34 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 14. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-353-1.
 9. ENDEL PÕDER. *Role of Attention in Visual Information Processing*. Abstract. Tallinn: Tallinn Pedagogical University Press, 2004. 16 p. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 15. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-357-4.
 10. MARE MÜÜRSEPP. *Lapse tähendus eesti kultuuris 20. sajandil: kasvatusteadus ja lastekirjandus*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli kirjastus, 2005. 29 lk. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 16. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-366-3.
 11. АЛЕКСАНДР ВЕЙНГОЛЬД. *Прагматика шахматной игры: основные особенности соотношения формально-логических эвристик аргументационного дискурса в шахматах*. Аналитический обзор. Таллинн: Издательство ТУ, 2005. 14 с. Таллиннский Университет. Диссертации по социальным наукам, 17. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-373-6.
 12. OVE SANDER. *Jutus kui argumentatiivne diskursus: informaal-loogiline aspekt*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2005. 20 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 18. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-378-7.
 13. AILE MÖLDRE. *Publishing and Book Distribution in Estonia in 1940–2000*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2005. 35 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-402-3.
 14. LINNAR PRIIMÄGI. *Klassitsism: inimkeha retoorika klassitsistliku kujutavkunsti kaanonites*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2005. 53 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-0730. ISBN 9985-58-399-X.
 15. ANNE UUSEN. *Writing Skills of 1st and 2nd Stage Students*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 22 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 19. ISSN 1736-3675. ISBN 9985-58-424-4.
 16. LEIF KALEV. *Multiple and European Union Citizenship as Challenges to Estonian Citizenship Policies*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 41 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 20. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-437-8.
 17. LAURI LEPPIK. *Eesti pensionisüsteemi transformatsioon: poliitika valikud ja tulemid*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2006. 17 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 21. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-441-5.
 18. VERONIKA NAGEL. *Die Bildungspolitik und das Allgemeinbildungswesen in Estland in den Jahren 1940–1991*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Verlag der Universität Tallinn, 2006. 16 S. Universität Tallinn. Dissertationen in den Sozialwissenschaften, 22. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-449-1.
 19. LIIVIA ANION. *Reciprocal Effects of Burnout Symptoms and Police Culture Elements*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 27 lk. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 23. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-454-5.

20. INGA MUTSO. *Possibilities of Further Studies for Students of Special Education Schools in Vocational Schools in Estonia*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 22 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 24. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-452-1.
21. EVE EISENSCHMIDT. *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 21 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 25. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-463-7.
22. TUULI ODER. *The Model of Contemporary Professional Foreign Language Teacher*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 16 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 26. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-466-8.
23. KRISTINA NUGIN. *Intellectual Development of 3 to 6 Years Old Children in Different Rearing Environments According to WPPSI-T Test*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 17 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 27. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-474-3.
24. TIINA SELKE. *Music Education in Estonian Comprehensive School: Trends in the 2nd Half of the 20th Century and at the Beginning of the 21st Century*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 26 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 28. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-487-3.
25. SIGNE DOBELNIECE. *Kodutus Lätis: põhjused ja lahendused*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2007. 19 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 29. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-491-0.
26. BORISS BAZANOV. *Integrative Approach of the Technical and Tactical Aspects in Basketball Coaching*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 17 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 30. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-497-2.
27. MARGE UNT. *Transition from School-to-Work in Enlarged Europe*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 24 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 31. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-505-4.
28. MARI KARM. *Professional Development Opportunities of Estonian Adult Educators*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 28 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 32. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-512-2.
29. KATRIN POOM-VALICKIS. *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseastal*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2007. 15 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 33. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-536-8.
30. TARMO SALUMAA. *Representation of Organisational Culture in the Process of Change by Estonian Teachers*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 21 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 34. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-534-4.
31. AGU UUDELEPP. *Propaganda Instruments in Political Television Advertisements and Modern Television Commercials*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 26 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 35. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-503-0.
32. PILVI KULA. *Peculiarities of Left-Handed Children's Success at School*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 18 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 36. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-579-5.

33. TIJU TAMMEMÄE. *The Development of Speech of Estonian Children Aged 2 and 3 Years (based on Reynell and HYKS test) and its Relations with the Factors of the Home Environment*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 23 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-612-9.
34. KARIN LUKK. *Structural, Functional and Social Aspects of Home-School Cooperation*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 46 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-614-3.
35. KATRIN KULLASEPP. *Dialogical Becoming. Professional Identity Construction of Psychology Students*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 34 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-597-9.
36. HELLE NOORVÄLI. *Praktika arendamine kutsehariduses*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2009. 40 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 38. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-665-5.
37. TANEL KERIKMÄE. *Estonia in the European Legal System: Protection of the Rule of Law through Constitutional Dialogue*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 58 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-675-4.
38. BIRGIT VILGATS. *The Impact of External Quality Assessment on Universities: Estonian Experience*. Abstract. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 33 p. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-677-8.
39. LIIS OJAMÄE. *Valikute kujunemine eluasemeturul: Eluaseme väärtuse sotsiaalne konstrueerimine. Eeslinna uuselamupiirkonna näitel*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2009. 24 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9985-58-681-5.
40. KATRIN AAVA. *Eesti haridusdiskursuse analüüs*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 26 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-20-6.
41. ANU LEPPIMAN. *Argielamusi. Laagri- ja elamuspõhine argipäevade pereteenus sotsiaalse kogemuse tootjana*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 32 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-3675. ISBN. 978-9949-463-27-5.
42. JANNE PUKK. *Kõrghariduse kvaliteet ja üliõpilaste edasijõudmine kõrgkoolis*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 30 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-17-6.
43. AIRI KUKK. *Õppekava eesmärkide saavutamise üleminekul lasteasutusest kooli ning I kooliastmes õpetajate hinnanguil*. Analüütiline ülevaade. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 48 lk. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-37-4.
44. MARTIN KLESMENT. *Fertility Development in Estonia During the Second Half of the XX Century: The Economic Context and its Implications*. Abstract. Tallinn: Tallinn University. 2010 57 lk. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-42-8.
45. MERIKE SISASK. *The Social Construction and Subjective Meaning of Attempted Suicide*. Abstract. Tallinn: Tallinn University. 2011. 68 lk Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-63-3.

46. TIIA ÕUN. *Koolieelse lasteasutuse kvaliteet lapsekeskse kasvatuses aspektist. Analüütiline ülevaade.* Tallinn: Tallinna Ülikool. 2011. 60 lk Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-67-1.
47. RAILI NUGIN. *Coming of Age in Transition: Some Self-Reflexive Social Portraits of the 1970s Cohort.* Abstract. Tallinn: Tallinn University. 2011. 75 lk Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-80-0.
48. INGE TIMOŠTŠUKK. *Õpetajaks õppivate üliõpilaste kutseidentiteet. Analüütiline ülevaade.* Tallinn: Tallinna Ülikool. 2011. 58 lk Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-90-9.
49. PEETER SELG. *An Outline for a Theory of Political Semiotics.* Abstract. Tallinn: Tallinn University. 2011. 69 lk Tallinn University. Dissertations on Social Sciences. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-26-8.
50. TRIIN ROOSALU. *Taking Care of Children and Work in Estonian Society: Running Out of Post-Socialist Time?* Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 50. Tallinn: Tallinn University, 2012. 83 p. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-29-032-1.
51. KRISTINA LINDEMANN. *Structural Integration of Young Russian-Speakers in Post-Soviet Contexts: Educational Attainment and Transition to the Labour Market.* Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 51. Tallinn: Tallinn University, 2013. 175 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-104-5.

DISSERTATSIOONINA KAITSTUD MONOGRAAFIAD (ilmunud iseseisva väljaandena)

1. TIJU REIMO. *Raamatu kultuur Tallinnas 18. sajandi teisel poolel.* Monograafia. Tallinna Ülikool. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2001. 393 lk. ISBN 9985-58-284-5.
2. AILE MÖLDRE. *Kirjastustegevus ja raamatulevi Eestis.* Monograafia. Tallinna Ülikool. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 407 lk. ISBN 9985-58-201-2.
3. LINNAR PRIIMÄGI. *Klassitsism. Inimkeha retoorika klassitsistliku kujutavkunsti kaanonites.* Monograafia. Tallinna Ülikool Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 1242 lk. ISBN 9985-58-398-1. ISBN 9985-58-405-8. ISBN 9985-58-406-6.
4. KATRIN KULLASEPP. *Dialogical Becoming. Professional Identity Construction of Psychology Students.* Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 285 p. ISBN 978-9985-58-596-2.
5. LIIS OJAMÄE. *Making Choices in the Housing Market: Social Construction of Housing Value. The Case of New Suburban Housing.* Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 189 p. ISBN 978-9985-58-687-7.