

# **EUROOPA 20. SAJANDI AJALOO ÕPETAMINE**

Robert Stradling

Projekt "Euroopa 20. sajandi ajaloo õppimine ja õpetamine"

Kultuurikoostöö Nõukogu

Euroopa Nõukogu Tallinna Infotalitus

*Teos väljendab autori isiklike arvamusi, mis ei pea kattuma Kultuurikoostöö Nõukogu ega sekretariaadi ametliku poliitikaga.*

Tõlge eesti keelde: Euroopa Nõukogu Tallinna Infotalitus

Tõlkinud Piret Lotman, Mare Oja ja Tiina Vilberg

Toimetanud Rebekka Lotman

ISBN 9985-9294-6-2

Kaane kujundus: Graphic Design Workshop, Euroopa Nõukogu

Tõlgitud väljaandest: R. Stradling. Teaching 20th-century European history

Pilguheit 20. sajandile<sup>1</sup>

*Kui ma peaksin tegema kokkuvõtte 20. sajandist,  
ütleksin ma, et see tekitas suurimaid lootusi, mis inimkonnal eales olnud,  
ning hävitas kõik illusioonid ja ideaalid.*

Yehudi Menuhin (muusik)

*Ajaloolased ei saa sellele küsimusele vastata.  
Minu jaoks on 20. sajand ainult  
pidev pingutus seda mõista.*

Franco Venturi (ajaloolane)

---

<sup>1</sup> Eric Hobsbawm on tsiteerinud seda raamatus *Age of extremes: the short twentieth century*, Abacus, London, lk. 2. Algselt on seda tsiteerinud Paulo Agosti ja Giovanna Borgese raamatus *Ritratti e parole di centosei protagonisti del Novecento*, Torino, 1992, lk. 2, 160.



**Euroopa Nõukogu** loodi 1949. aastal saavutamaks suuremat üksmeelt Euroopa parlamentaarse demokraatiaga riikide vahel. See on Euroopa vanim poliitiline institutsioon. Nõukogul on nelikümmend kuus liikmesriiki, kellest kaksikümmend viis on ka Euroopa Liidu liikmed. See on Euroopa suurim valitsuste ja parlamentide vaheline organisatsioon, mille peakorter asub Strasbourgis.

Ainus valdkond, millega Euroopa Nõukogu ei tegele, on riigikaitse. Tema töö hõlmab demokraatiat, inimõigusi ja põhivabadusi, meediat ja kommunikatsiooni, sotsiaal- ja majandusküsimusi, haridust, kultuuri, kultuuripärandit ja sporti, noori ja tervist puudutavat, keskkonda ja regionaalplaneerimist, kohalikku demokraatiat ja õigusala koostööd.

**Euroopa kultuurikonventsioon** avati allkirjutamiseks 1954. aastal. Selle rahvusvahelise lepinguga võivad ühineda ka riigid, kes ei ole Euroopa Nõukogu liikmed. See võimaldab neil osaleda nõukogu haridus-, kultuuri-, spordi- ja noorteprogrammides. Täna on Euroopa kultuurikonventsiooniga liitunud nelikümmend kaheksa riiki – lisaks liikmesriikidele ka Valgevene ja Püha Tool.

**Kultuurikoostöö Nõukogu** (CDCC) vastutab Euroopa Nõukogu haridus- ja kultuuritöö eest. Neli komiteed – hariduskomitee, kõrghariduse ja uurimistöö komitee, kultuurikomitee ja kultuuripärandi komitee – aitavad CDCC-l täita Euroopa kultuurikonventsioonist tulenevaid kohustusi. Nõukogu teeb ka tihedat koostööd Euroopa riikide nende ministrite alaliste konverentsidega, kes vastutavad hariduse, kultuuri ja kultuuripärandi eest.

CDCC programmid on Euroopa Nõukogu töö lahutamatu osa ning nagu ka teiste valdkondade programmid, aitavad täita organisatsiooni kolme põhieesmärki:

- kaitsta, tugevdada ja propageerida inimõigusi ja põhivabadusi,
- propageerida Euroopa identiteedi teadvustamist,
- otsida ühiseid lahendusi suurtele väljakutsetele, millega Euroopa ühiskond silmitsi seisab.

CDCC haridusprogramm hõlmab kooli- ja kõrgharidust. Praegu on käsil demokraatliku kodanikkonna kasvatamise, ajaloo, tänapäevakeelte, koolide vahelise suhtluse ja õpilaste vahetuse, hariduspoliitika, haridustöötajate koolituse, Kesk- ja Ida-Euroopa riikide kõrghariduse õigusliku reformimise, kvalifikatsioonide tunnustamise, võrdõiguslikkust ja sotsiaalset ühtekuuluvust tagava elukestva õppe, Euroopa demokraatliku kodanikkonna uuringute ning sotsiaalteaduste ja muutustest tulenevate väljakutsete alased projektid.



# SISUKORD

	<i>Lehekülg</i>
<b>Sisujuht</b> .....	9
<b>Eessõna</b> .....	11
<b>Esimene osa    Ajaloo teemad ja küsimused</b> .....	17
1. peatükk    Sissejuhatus .....	19
2. peatükk    Euroopa mõõde ajaloo õpetamisel .....	23
3. peatükk    Valitud küsimuste käsitlemine .....	29
4. peatükk    Valitud teemade käsitlemine .....	51
<b>Teine osa        Meetodid ja käsitusviisid</b> .....	63
5. peatükk    Sissejuhatus .....	65
6. peatükk    Oskuste ja mõistetest arusaamise edendamine .....	67
7. peatükk    Vastuolulised ja tundlikud küsimused .....	75
8. peatükk    Visuaalse arhiivimaterjali „lugemine” .....	83
9. peatükk    Simulatsioonide ja rollimängude kasutamine .....	95
10. peatükk    Mitmeperspektiivilisus ajaloo õpetamisel .....	103
11. peatükk    Koolivälise ajalooõppe võimalusi .....	117
12. peatükk    Uute tehnoloogiate kasutamine: ajalugu Internetis .....	127
13. peatükk    Õppimise ja õpetamise meetodid .....	143
<b>Kolmas osa      Allikad ja õppevahendid</b> .....	151
14. peatükk    Sissejuhatus .....	153
15. peatükk    Suuline ajalugu .....	155
16. peatükk    Kirjalike allikate kasutamine lähiajaloo uurimisel .....	167
17. peatükk    Telesaated kui ajalooallikad .....	181
18. peatükk    Ajalooõpikutele hinnangu andmine .....	189
19. peatükk    Uuele tehnoloogiale hinnangu andmine .....	195





## SISUJUHT

Autor on tekstile lisanud fotod ja palju tabelleid, mida saab tunnis kasutada. Olenevalt tabeli pikkusest asuvad mõned neist teksti sees, mõned peatüki lõpus. Sisujuhi abil leiate need kiiresti üles.

### **3. peatükk Valitud teemade käsitlemine**

- 1. tabel Briti sõjajõud 20. sajandil, lk 30
- 2. tabel Euroopa ajaloo ajatelg ajavahemikus 1918–1939, lk 37–40
- 3. tabel Fašismi õpetamine võrdleval meetodil, lk 41–42
- 4. tabel Nõukogude Liidu lagunemine – tagurpidi kronoloogia, lk 43–45
- 5. tabel Nõukogude Liidu, Ameerika Ühendriikide ja Suurbritannia sõjaaegse alliansi lagunemine ning külma sõja puhkemine, lk 46–47
- 6. tabel Esmastest allikatest pärit andmed üha suureneva usaldamatuse kohta endiste liitlaste vahel sõjajärgsel ajal, lk 48
- 7. tabel Majanduslanguse alanev spiraal, lk 49
- 8. tabel Skeem 1930. aasta majanduskriisi mõjude kohta, lk 50

### **4. peatükk Valitud teemade käsitlemine**

- 1. tabel Rahvusliku liikumise põhivormid ajavahemikul 1800–2000, lk 55
- 2. tabel 20. sajandi Euroopa majandusmigratsiooni voogude dünaamika, lk 57
- 3. tabel Euroopa migratsiooni lained 20. sajandil, lk 61–62

### **7. peatükk Vastuolulised ja tundlikud küsimused**

- 1. tabel Põhja-lirimaa ja “probleemid” – vastuolulise küsimuse näide, lk 79–80
- 2. tabel Holokaust – näide tundlikust teemast, lk 81–82

### **8. peatükk Visuaalse arhiivimaterjali lugemine**

- 1. tabel Näited fotodest, mis on aidanud kujundada meie ettekujutust Euroopast 20. sajandil, lk 85
- 2. tabel Ajalooliste fotode analüüsimise raamistik, lk 88–89
- Fotod Pildid Esimesest maailmasõjast, lk 90
- 3. tabel Ajalooliste karikatuuride analüüsimise raamistik, lk 92–94

### **10. peatükk Mitmeperspektiivilisus ajaloo õpetamisel**

- 1. tabel Juudid Prahast, lk 107
- 2. tabel Küsimustik õpilastele ajaloosündmuse õpikukäsitluse hindamiseks, lk 109
- 3. tabel Alžeeria vastukaja Prantsuse koloniaalpoliitikale (1936–39), lk 113
- 4. tabel Meediakaja kõrgendatud pingetele Küprosel 1997, lk 114
- 5. tabel Kuidas näeb see välja kellegi teise vaatepunktist?, lk 115

**11. peatükk Koolivälise ajalooõppe võimalusi**

- 1. tabel Itaallased Šotimaal, lk 119
- 2. tabel Teises maailmasõjas hukkunute kalmistute külastamine, lk 121
- 3. tabel Blockmakerite kodu, lk 122
- 4. tabel Manchesteri Teadus- ja Tööstusmuuseumi haridusosakonna töö, lk 123
- 5. tabel Koolimuuseumid ja ajalooõpetamine, lk 125–126

**12. peatükk Uute tehnoloogiate kasutamine: ajalugu Internetis**

- 1. tabel Balkani kriiside peapõhjused, lk 131
- 2. tabel Propagandaplakatid Esimeses maailmasõjas, lk 133
- 3. tabel Vene revolutsiooni kajastamine Internetis, lk 134

**15. peatükk Suuline ajalugu**

- 1. tabel Valesti mäletatud suulise tunnistuse juhtumi uurimine, lk 159
- 2. tabel Ajalooline tegelikkus on keeruline ja mitmekülgne, lk 160
- 3. tabel Lindistatud intervjuule või selle üleskirjutusele hinnangu andmine, lk 163

**16. peatükk Kirjalike allikate kasutamine lähiajaloo uurimisel**

- 1. tabel Hermann Göringi tunnistus, lk 173
- 2. tabel Teised allikad 1939. aastal sõlmitud Saksa-Nõukogude paktist, lk 176
- 3. tabel Poliitilised loosungid ajalooallikatena, lk 176
- 4. tabel Kirjalike allikate analüüsi skeem, lk 177–178
- 5. tabel Diplomaatiline depešš vürst Lichnowskylt, lk 179
- 6. tabel Allikad sellest, kes vastutas Esimese maailmasõja puhkemise eest, lk 180

# EESSÕNA

## 20. sajandi Euroopa ajaloo õpetamise arengusuunad

Viimase 25 aasta jooksul on enamuse Euroopa keskkoolide ainekavades muutunud 20. sajandi ajaloo õpetamise maht üldse ja Euroopa ajaloo oma eriti. Varasema perioodi ja lähiajaloo õpetamise vaherkord on nihkunud viimase kasuks. 1950. aastail lõppesid ajaloo ainekavad enamasti 1914. või 1918. aastaga. 1970. aastail katsid ajaloo ainekavad Lääne-Euroopas Esimese maailmasõja, maailmasõdade vahelise perioodi võtmesündmused ja arenguprotsessid, Teise maailmasõja, sõjajärgse ülesehitustöö ja külma sõja alguse. Nüüdisajal on paljudes riikides peaaegu pool keskkooli ajaloo ainekavast pühendatud 19. ja 20. sajandile. Mõned kaasaegsed õpikud ja ainekavad hõlmavad laienenud nüüdis-Euroopa, samuti käsitlevad Nõukogude Liidu lagunemist ning selle tagajärgi Kesk- ja Ida-Euroopale ning nii üleeuroopalist kui ülemaailmset tähendust.

Uusima ajaloo õpetamisel on nüüd suurem rõhk lähiajalool, st umbes viimasel 25 aastal. Traditsiooniliselt on ajaloo õpetamisele tänapäevani ulatuvalt olnud teatud vastuseis riiklikul tasandil – nende poolt, kes vastutavad ajaloo ainekavade või kursuste ja ministeeriumi juhtnõõride eest. Tavaline põhjendus on, et kaasaja sündmuste kohta tehtud järeldused ja nende tõlgendamine on esialgne, sest puudub ajaline distant, kättesaadavad allikad on ebatäielikud ja ebaühtlase kvaliteediga ning nii õpetajatel kui õpilastel võib olla raskusi hiljutiste sündmuste üksipulgi lahkamisel oma isikliku seotuse, kohustuste või lojaalsuse tõttu. Siiski tõdetakse üha enam, et need probleemid võivad tekkida mistahes ajalooajalooperioodi õpetamisel.

Ometi õpetatakse üha enam – küll mitte veel kogu Euroopas – Euroopa ja maailma ajalugu nii, et see ei oleks pelk rahvusliku ajaloo mõne aspekti illustatsioon. Endistes Nõukogude vabariikides ja enamuses Nõukogu Liidu mõjusfääri jäänud Ida- ja Kesk-Euroopa maades käsitleti keskkoolis maailma ajalugu erikursusena. Ehkki need maad on alates iseseisvumisest 1991. aastal oma ajaloo õppeprogramme reforminud, on paljud säilitanud kaks erinevat ajalookursust: ühes õpetatakse rahvuslikku ajalugu ja teises maailma või üldajalugu.

Läänes on selline mudel siiani tavatu, kuid vajadus aidata noortel mõista külma sõja olemust ja Euroopa Liidu ning teiste Euroopa koostöövormide arengut on suurendanud tähelepanu üksikui- le regioonidele 20. sajandi õpetamisel. On veel vara öelda, kas Nõukogude Liidu lagunemine ja sellele järgnenud Euroopa ümberstruktureerimine sunnib Lääne-Euroopa riike mõistma Euroopat senisest avaramalt, hõlmates ajaloo ainekavadega ka Kesk- ja Ida-Euroopa maid, kuid loodame, et see käsiraamat ergutab diskussiooni selle võimalikkuse ja mahu üle.

Ajaloo õpetamine koolis järgib akadeemilise ajalookäsitluse suundi. Tulemusena liigutakse enamuses Euroopa haridussüsteemides aine avardamisele, hõlmates lisaks poliitilisele ja diplomaatilisele ajaloole sotsiaal-, majandus-, kultuuri- ja isegi teadusloo.

Ühtlasi eeldab see tähelepanu pööramist varasemates ainekavades suuresti ignoreeritud inimrühmade ajaloole: naistele, rahvusvähemustele, lastele, peredele, sisserändajaile. Ajalooõpetajale

esitab kõnealune suund aga uusi nõudmisi. Õpetajad peavad sageli käsitlema ka selliseid küsimusi ja teemasid nagu kultuurisündmused või teaduse ja tehnika areng ning nende enda ajalooõpingute ajal tähelepanuta jäänud ajalooallikatest suulisi allikaid, filme ja teleuudiseid. Seejuures leiavad paljud õpetajad, et neist mõnda küsimust ja teemat ei saa tavapäraselt üpris lühikeste ajalõikudena struktureeritud ainekavva kergelt lülitada.

Kuigi ajaloo õpetamise ülesanne on aidata õpilastel omandada põhiteadmisi ajaloost, tõdetakse tänapäeval teise olulise suunana üha enam vajadust harjutada õpilasi kriitiliselt suhtuma ajaloo-faktidesse ja sündmustesse, samuti arendada neid selles suunas, et juurdlemine kuuluks endastmõistetavalt nende ajalooteadvusse ja -mõistmisesse. Selline lähenemine ja metoodika kätkeb:

- mõistmist, et ajaloolased, ajalooõpikute autorid, ajakirjanikud ja lähiajaloo teemaliste tõsielufilmide loojad pelgalt ei esita fakte, vaid püüavad informatsiooni tõlgendada ning seostavad sündmuste käsitlemisel ning selgitamisel eri fakte;
- mõistmist, et selle protsessi kaudu muudab ajaloolane, autor, ajakirjanik või telerežissöör enda valitud faktid tõendusmaterjaliks (mõeldud on mingi argumenti või juhtunu tõlgenduse toetamiseks kasutatavaid fakte);
- mõistmist, et sel kombel võivad eri inimesed kasutada samu ajaloo-fakte eri eesmärkidel ning samu sündmusi või nähtusi saab tõlgendada erinevalt;
- tõdemist, et peaaegu iga ajaloosündmuse või arengu puhul on võimalik vaatenurkade paljus ja et need erinevad vaatenurgad kajastavad (sageli sama tõeste) kogemuste, veendumuste ja uskumuste mitmekesisust;
- faktide eristamist arvamustest, tendentslikkusest, eelarvamustest ja stereotüüpidest üksikute sündmuste kirjeldamisel ja visuaalsel esitamisel;
- esmaste ja teiseste allikate kasutamise ja analüüsimise õppimist;
- ajaloo uurimise põhimõistete nagu kronoloogia, muutused, järjepidevus, põhjuslikkus, tähendus ja ajastu vaim tundmist ja kasutamist;
- tõdemist, et lähedus ajaloosündmusele või juhtumile (näiteks pealtnägija kirjeldus) ei pruugi tagada kirjelduse või tunnistuse suuremat täpsust või erapooletust;
- mõõnmist, et iga ajaloo seletus on esialgne ja see võidakse ümber hinnata kas uute andmete või samade andmete uue tõlgenduse puhul.

Diskussiooni viimase 20 aasta ajaloo õpetamise rõhuasetuste muutmise üle kujutatakse sageli väitlusena nende vahel, kes näevad ajaloo õpetamise eesmärki õpilastele olulisemate rahvuslike, Euroopa ja üldajaloo sündmuste ja arenguprotsesside õpetamises, ja nende vahel, kelle arvates peaeesmärk on õpetada ajaloo mõistmist hõlbustavaid oskusi ja pädevusi ning kooli ainekava on vaid vahend selle saavutamiseks. Tegelikult on see kaunis viljatu vaidlus, kuna paljud ajalooõpetajad, ainekavade koostajad ja õpikute kirjutajad on juba püüdnud leida tasakaalu nende kahe lähenemise vahel. Rõhutatud kriitilise mõtlemise ja ajaloo tõlgendamise oskuse arendamine puudutab eelkõige õpikute ja teiste õppevahendite koostamist ning ajalooõpetajate leidlikkust nende oskuste ja pädevuste õpetamisel.

Nüüdisaegsete õpikute uuringu põhjal on suund loobuda tavalistest tekstidest ja asendada need töövihikutega, mis võimaldavad õpilasel analüüsida ja tõlgendada erinevaid allikaid ja dokumente (kaarte, fotosid, statistilisi andmeid, väljavõtteid dokumentidest, pealtnägijate kirjeldusi).

Mõnikord on need allikmaterjalid mõeldud tekstis esitatu näitlikustamiseks, kuid need võivad olla ka tekstist sõltumatud ja kavandatud andmete erinevate analüüsivõimaluste tutvustamiseks õpilastele<sup>1</sup>. Algselt oli see rohkem omane Lääne-Euroopas ilmunud õpikuile, kuid ka Kesk- ja Ida-Euroopa kirjastused on hakanud kasutama koolidele mõeldud ajalooõpikus töövihiku formaati.

See muudab põhjalikult ka õpetamist ja õppimist. On raske mõista, kuidas omandab kriitilise mõtlemise ja ajaloo mõistmise oskuse õpilane, kes võtab vaid valmisnämmutatud teadmisi passiivselt vastu. Vaja oleks kombineerida teadmispõhist õpet ja aktiivõppega (näiteks suulise pärimuse kogumine, väitlused, rollimängudes osalemine), samuti võimaldada iseseisvat tööd.

Teine suhteliselt uus ajalooõpetamise aspekt, millega tuleb arvestada, on üha süvenev äratundmine, et 20. sajandi Euroopa ajaloo puhul ei ole õpetajad ja õpikud enam ainus teadmiste ning arvamuste allikas. Esiteks, mida lähedasem on sündmus ajalisel, seda suurem on tõlgendusi ja seletusi jagavate allikate ring: poliitikud, ajakirjanikud, diktorid, tösielu- ja mängufilmide tegijad. Teiseks võisid õpilaste pereliikmed või tuttavad isiklikult osaleda selle sajandi tähtsamais ajaloo-sündmusis. Kolmandaks on üha rohkem neid õpilasi, eriti Lääne- ja Põhja-Euroopas, kes saavad ajaloosündmuste kirjeldusi ja tõlgendusi kätte uute sidevahendite kaudu (CD-d, CD-ROMid, Internet). Nende allikate puhul peavad õpilased rakendama samasugust kriitilise mõtlemise ja ajaloo mõistmise oskust, nagu nõutakse kooli ajalootundides, kuid need oskused ei kandu automaatselt klassiruumist teise konteksti. Seda peab õppima ning filmi või kroonikakaadri kriitiline lugemine on täiendav teadmine ja pädevus, mida tuleb õpetada.

#### *Ajalooõpetaja ees seisvad väljakutsed*

Käsiraamat püüab pakkuda uuenduslikke ideid ja kasulikke kogemusi Euroopa eri maadest, samuti teavet allikate ja organisatsioonide kohta, millest võib seatud eesmärgi saavutamisel abi olla. Käsiraamatut koostades tõdesime, et tänapäeval seisab ajalooõpetaja silmitsi paljude väljakutsetega, mida oleme raamatu erinevates peatükkides püüdnud kajastada.

On probleeme, mille lahendamine ei ole ajalooõpetaja pädevuses. Enamuses Euroopa riikides annavad haridusministeeriumid välja riiklikke õppekavu või juhendeid, mis piiravad konkreetse õpetaja vabadust tutvustada uusi teemasid ja lisaküsimusi või käsitleda sügavuti üleeuroopalisi probleeme ja arengusuundi. Lisateemade ja -küsimuste tutvustamist piirab ka aine õpetamiseks ette nähtud tundide arv ja õpikute ning teiste kooli käsutuses olevate õppevahendite hulk ja kvaliteet.

Mingil määral pärsivad uuenduslike õppemeetodite kasutamist ka traditsioonid ja pedagoogilised hoiakud, mis valitsesid ajal, mil paljud õpetajad läbisid algkursuse, eriti aga siis, kui nad said oma ajaloohariduse. Nagu mainitud, pakub 20. sajandi ajaloo õpetamine nii õpilastele kui õpetajatele kaugel rikkalikumas valikus allikaid kui ükski teine ajalooperiood. Kuid need allikad ei tõlgenda ega saagi tõlgendada ja selgitada lähiajalugu või kaasaja sündmusi nii, nagu ajaloolased. Nad on mõeldud ühtaegu meelelahutuseks; neile võivad seada piiranguid nii äri- ja ringkonnad, juhtivtöötajad kui isegi poliitikud. Isegi sellistelt ajaloo-tösielufilmidelt, nagu *The world at war* (Maailm sõjas) või *People's century* (Rahvaste sajand) oodatakse suhteliselt lühikest "riiulielu" ja nad on toodetud pigem põhimõttel "hea televisioon" kui "hea ajalookäsitlus". Nendel põhjustel ajalooõpetaja ette kerkivaid küsimusi vaadeldakse põhjalikumalt ühes järgmises osas, kuid siin on oluline rõhutada, et praegu on vaid vähestele ajalooõpetajatele põhi- või täiendkoolituses õpetatud, kuidas "lugeda massimeedia väljaandeid" või kuidas õpetada õpilasi seda tegema<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> F. Pingel, *The European home: representations on the 20<sup>th</sup> century in history textbooks*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2000.

<sup>2</sup> Vt nt L. Masterman, *Teaching the media*, London, 1985.

Samuti, ehkki üha suurem arv koole kasutab enamuse ainekavade puhul uusi sidevahendeid – ja järgmisel kümnendil suureneb nende arv veel – on CD-de, CD ROMide ja Interneti kasutamise pedagoogilist süvatahendust ajaloo õpetamisel vähe uuritud. Näiteks hüperlinkide kasutamine Internetis mõne ajaloooteema või perioodi käsitlemisel on muutnud põhjalikult “teksti lugemise” kogemust. Ühtpidi lubab see õpilasel avastada ja uurida, teisalt võib sellega kaasneda struktureerimata, süsteemitu ja ebaselge mõtlemine.

Mõlemal juhul muudavad 20. sajandi Euroopa ajaloo õpetamiseks põnevaid ja viljakaid võimalusi pakkuvad uuendused ajaloo õpetamise keerulisemaks ja õpetaja rolli nõudlikumaks.

Teine lähi- ja kaasaja ajaloo õpetamisel tekkida võiv probleem johtub ajaloooteaduse vastandamisest müütidele ning ühiskonna erinevates sotsiaalsetes kihtides levinud rahvalike tõlgenduste, oletuste ja vaatepunktide kriitilise analüüsi vajalikkusest. Iga ainekava, mis hõlmab kas rahvuse või Euroopa ajalugu 20. sajandil, puudutab teemasid, probleeme ja küsimusi, mis on siiani tundlikud või vastuoksligid. See tähendab, et objektiivselt või erinevatest vaatenurkadest õpetatavaid teemasid võib tabada elanikkonna mõne rühma, sealhulgas lapsevanemate ja isegi poliitikute kriitika<sup>3</sup>.

Lõpuks, nagu paljud Euroopa juhtivad ajaloolased on täheldanud, suudavad meie õpilased mõista keerulist maailma, milles nad elavad, üksnes seda maailma eelmisel sajandil kujundanud jõudude üle juureldes. Ajalooõpetajat, kel on hulk õpetamist nõudvaid teemasid ja määratus mahus erinevaist allikaist pärit teavet, kohustab see aitama õpilasi sidusa ülevaate saamisel sajandist. Ei piisa, kui õpilased teavad sündmusi nende kronoloogilises järgnevuses, nad peavad suutma ka näha, kuidas täiesti erinevad poliitilised, sotsiaalsed, majanduslikud, kultuurilised ja intellektuaalsed protsessid üksteist tegelikult mõjutasid ja üksteisest sõltusid.

#### *Käsiraamatu eesmärk*

Käsiraamatul on kolm eesmärki:

- innustada Euroopa ajalooõpetajaid avaramalt kajastama 20. sajandi ajalugu, eriti oluline on sisse tuua laiem Euroopa dimensioon, mis võtaks arvesse peamisi kontinenti viimase saja aasta jooksul kujundanud jõude, liikumisi ja sündmusi;
- pakkuda neile küllalt vaatenurki, ideid ja illustratiivset materjali kogu Euroopale oluliste probleemide, teemade ja sündmuste õpetamiseks;
- jagada õpetajate kogemusel põhinevaid praktilisi nõuandeid uuendusliku ja aktiivõppe tõhusast rakendamisest ja uute sidevahendite kaasamisest õppetegevusse.

Käsiraamatu koostamisel oleme lähtunud ka järgmistest kaalutlustest.

Esiteks, iga kõigile Euroopa õpetajaile mõeldud raamatu juures tuleb arvestada, et praegused haridussüsteemid erinevad nii koolide õppevahendite kui põhi- ja täiendkoolituselt saadud ettevalmistuse poolest, samuti õpikute ja teiste õppevahendite hulga ja kvaliteedi ning multimeedia ja uute tehnoloogiliste abivahendite kasutusulatuse poolest. Mõned selle raamatu seisukohad ja illustratiivsed materjalid kuuluvad ühtede lugejate igapäevapraktikasse, kuid on äärmiselt uuenduslikud ja isegi ebareaalsetele teistele nende kitsamate töötingimuste tõttu. Oleme püüdnud neid asjaolusid ja erinevaid kogemusi arvesse võttes säilitada teatavat tasakaalu.

---

<sup>3</sup> Vt R. Stradling et al. *Teaching controversial issues*, Edward Arnold, London, 1984, and C. Gallagher, *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Doc. CC-ED/ Hist (96) 1, Council of Europe, Strasbourg, 1996.

Teiseks puudub Euroopa ajaloo ainekavade hiljutise võrdluse põhjal üksmeel selles, kuidas Euroopa ajalugu struktureerida ja õpetada, kuigi on ka märke mõne käsitluse lähenemisest teistele. Seetõttu oleme püüdnud kajastada hetkeseisu mitmetahulisust, tõdedes, et sama probleemi või teemat võib tulemuslikult käsitleda mitut viisi, saavutades samu soovitavaid õppe-eesmärke ja -tulemusi.

Kolmandaks oleme püüdnud tagada käsiraamatu paindlikkuse ja kasutajasõbralikkuse. Ühed võivad valida selle täiendõppe vahendiks, teised leida ideid, lugemata raamatut kaanest kaaneni.

#### *Raamatu struktuur*

Raamat jaguneb kolmeks osaks. Esimene keskendub peaaegu kõigis Euroopa maades õpetatavatele 20. sajandi ajaloo teemadele ja probleemidele. See sisaldab illustratiivset materjali ning ideid uuenduslikuks lähenemiseks massimeedia, suuliste allikate, rollimängude ja koolivälise õppe võimaluste kasutamisele.

Teine osa keskendub ajaloo õpetamise pedagoogilistele aspektidele, puudutades mõningaid eelnimetatud võtmeküsimusi, näiteks:

- oskustele ja pädevustele tugineva õppe lõimimine valdavalt teadmispõhise ainekava raamesse;
- tundlike või vasturääkivate teemade käsitlemine;
- 20. sajandi visuaalse arhiivaine tulemusliku kasutamise õpetamine;
- koolivälise õppe lõimimine koolitundi;
- uute tehnoloogiate tulemuslik rakendamine.

Kolmas osa on pühendatud erinevate ajalooallikate ja abivahendite kasutamisele ajalootundides. Selles vaadeldakse suulisi ja audiovisuaalseid allikaid ning kirjalikke dokumente. Samas on juhendid ajalooõpetajatele praegu kättesaadavate abivahendite hindamiseks.





## **ESIMENE OSA**

### **AJALOO TEEMAD JA KÜSIMUSED**



# 1. PEATÜKK

## SISSEJUHATUS

---

Eessõnas kirjeldatud 20. sajandi Euroopa ajaloo õpetamise suunad – keskendumine lähi- või kaasaajaloole, nihe interdistsiplinaarsusele, Euroopa/maailma ajaloo õppemahu suurendamine jne – on ainekava kavandamise ja koostamise põhiprobleem. Nagu on 20. sajandi õpetamise kohta tõdenud Euroopa Ajalooõpetajate Assotsiatsiooni (Euroclio) Alaline Konverents, “on siin liiga palju ajalugu ruutkilomeetri kohta”<sup>1</sup>. Määravaks ei osutu see, mida lülitada ainekavva, vaid mis sealt välja jätta. Näiteks Ida-Euroopas, kus küll enamik õpetajaid tervitab ajaloo õpetamise post-sovjetlikke reforme, kurdetakse üldiselt uue ainekava, eriti 20. sajandi ajaloo oma, liiga suure mahu üle. Sama ärevust väljendati Lääne-Euroopas 1980. aastate lõpul ja 1990. algul, mil ajaloo ainekavadesse viidi sisse suured muutused.

Ühelgi ajalookursusel pole vähimatki lootust valgustada ammendavalt ükskõik millist perioodi. Valik on paratamatu. Seetõttu, enne kui läheme küsimuste ja teemade erinevate lähenemiste juurde – selle raamatu esimese osa põhiküsimus on otstarbekas tähelepanelikult ja kriitiliselt arutada läbi ainekavva võetud teemade ja küsimuste valikukriteeriumid. Valikukriteerium ei puuduta üksnes seda, *mida* õpetada, vaid ka *miks* ja *kuidas* õpetada. Need on ainekava koostajate, õpikute kirjastajate ja autorite, ajalooõpetajate ja nende koolituse eest vastutajate põhiküsimused.

Euroopa keskkoolide ajaloo ainekavade hiljutine uuring<sup>2</sup> näitas, et teatud 20. sajandi ajalooküsimusi ja -teemasid õpetatakse kõigis Euroopa maades. Ühised teemad on:

- Esimene maailmasõda ja selle põhjused;
- Vene revolutsioon;
- Euroopa ümberkujundamine 1918. aastal;
- totalitarismi teke, kommunism, rahvussotsialism ja fašism;

---

<sup>1</sup> Joke van der Leeuw-Roord, “Ülevaade 20. sajandi ajaloo õpetamisest mõnede Euroopa riikide ainekavade põhjal”, mis esitati Euroopa Nõukogu seminaril “20. sajandi keskkooli ajaloo ainekavade reform”, (Moldova, June, 1998)

<sup>2</sup> Stradling, *The European content of the school history curriculum*, Doc. CC-ED/HIST(95) 1, Council of Europe, and F. Pingel, op. Cit.

- majandusdepressioon;
- rahuliku kooseksisteerimise nurjumine;
- Teine maailmasõda: "rahvaste sõda";
- Euroopa ümberkujundamine 1945. aastal;
- külma sõja aeg: NATO ja Varssavi Lepingu Organisatsioon;
- dekoloniseerimine;
- sõjajärgne poliitiline ja majanduslik koostöö;
- Euroopa Liit;
- glasnost ja perestroika;
- Nõukogude Liidu lagunemine;
- iseseisvate demokraatlike riikide teke Kesk- ja Ida-Euroopas;

Raamatu esimene osa on pühendatud nimetatud küsimuste erinevatele käsitusvõimalustele. Uuring näitab, et üha rohkem leidub ajaloo ainekavades ka 20. sajandi ajaloos pikaajalisi muutusi käsitlevaid teemasid. Ainekavades kohtab neist sageli järgmisi:

- teaduse ja tehnika areng 20. sajandil;
- sotsiaalsed muutused, eriti tavainimeste elu puudutavad;
- naise muutuv roll ühiskonnas;
- massi- ja noortekultuuri teke;
- 20. sajandi väljapaistvad kultuuri- ja kunstivoolud;
- industrialiseerimine ja postindustriaalse ühiskonna teke;
- urbaniseerumine;
- transport ja sidevahendid;
- rahvastiku ränded;
- muutused rahvus- ja teiste vähemuste olukorras Euroopas;
- konflikt ja koostöö;
- rahvuslikud liikumised;
- totalitarism ja liberaaldemokraatia;
- inimõigused.

Loetletud küsimuste ja teemade seas on selliseid, mida saab õpetada ja sageli õpetatakse pigem rahvuslikust kui euroopalikust vaatenurgast; teiste puhul lähtutakse pigem regionaalsest kui üle-euroopalikust perspektiivist. Samuti kaldutakse enamikku nimetatud küsimustest õpetama eelkõige poliitilisest, vähem majanduslikust, mitte aga sotsiaal-, kultuuri- või teadusajaloo aspektist. Need teemad eeldavad teistega võrreldes mitmeplaanisemat lähenemist. Lisaks on oluline osa neist valdavalt diakroonilised, mistõttu tuleks neid vaadelda terve sajandi lõikes. Tavaliselt lähenetakse enamusele teemadest aga järgalt kronoloogilisest vaatepunktist. Tüüpiliselt jagatakse 20. sajand umbes kümne kuni kahekümne aasta pikkusteks selgelt eraldatud ajalõikudeks.

Siiski peitub igas teemas või küsimuses avaram Euroopa vaatenurk, mis lubaks avada poliitilisi, sotsiaalmajanduslikke ja kultuuridimensioone sügavamalt ning näha sajandit erinevatest ajaperspektiividest (diakrooniliselt ja sünkrooniliselt) palju enam, kui seda praegu tehakse.

Kahtlemata kerkib siin kriteeriumide valiku küsimus. Probleemide või teemade käsitlemine üle-euroopalisest vaatepunktist või nende avamine nii diakrooniliselt kui sünkrooniliselt või mitmeplaaniselt nõuab palju aega. Otsuste tegemisel tuleb seetõttu lähtuda erinevatest kriteeriumidest, mitte pelgalt soovist anda õpilastele põhiteadmisi 20. sajandi arenguprotsessidest ja võtmesündmustest.

Riiklike juhendite ja ajalooprogrammide eesmärgipüstitused mõjuvad äärmiselt ambitsioonikalt. Ajalooõpetajalt oodatakse, et nad aitaksid õpilastel mõista kaasaega, ärataksid huvi mineviku vastu, tugevdaksid nende rahvuslikku identiteeti ja kodanikutunnet – kõike seda kahe tunniga nädalas, sageli kõigest nelja õppeaasta jooksul. Teistsugune, võibolla reaalsem lahendus, oleks vastuse leidmine küsimusele: mida nad peaksid mäletama ajalootundidest viis või kümme aastat peale kooli lõpetamist?

See küsimus on ajaloolaste ja ekspertide viimase kümne aasta diskussioonides pidevalt esile kerkinud, eriti seetõttu, et uuringute põhjal mäletavad paljud hilisemas elus väga vähe oma kunagisest ajalooharidusest. Diskussioonide peamise järelalusena tuleks õpilastes kujundada:

- avar, osalt kronoloogiline, osalt temaatiline ülevaade sajandist. Konkreetsed ajalooõpetajad peavad siin olema selle ülevaate ehituskivideks ja ehk polegi lugu, kui "faktid" mõne aja pärast ununevad. Vajadusel võib seda teavet alati leida;
- teatav arusaam sajandit kujundanud jõududest: korduvaist mudeleist, muutuste dünaamikast, eri paigus või hetkil toimunud sündmuste seostest ja tagajärgedest. See on üks ülevaate kujundamise aspekt, kuid nõutav on ka ajaloo võtmemõistete, nagu kronoloogia, põhjus ja tagajärg, muutused ja järjepidevus, ajaloo faktid, esmased ja teisesead allikad, mitmeplaanisus, ajastu vaimne rakendusoskus; samuti tuleb võimaldada sajandi vaatlemist erinevates ajalistes piirides, st lühiajaliste, keskmise vältusega ja pikaajaliste sündmustena; samu sündmusi ja arenguprotsesse tuleb käsitleda võrdlevalt, eri vaatenurkadest ja dimensioonidest lähtudes;
- arusaam tegureist, mis on mõjutanud ja vorminud nende enda elu ja identiteete, siin on oluline mõista, et ajalugu ei hõlma üksnes sõdu, üliriike, diplomaatiat ja majandust. Ajalugu on ka muutused tavainimeste elus ja nende muutuste põhjustajad, nagu teaduse ja tehnika areng, industrialiseerimine, urbaniseerumine, muutused ühiskonna- ja pereelus ning massiteabevahendite rollis;
- kriitilise mõtlemise oskus mõistmaks, kuidas tõlgendavad lähiajalugu ajaloolased, kirjanikud, poliitikud, ajakirjanikud ja massimeedia üldse. See eeldab mõningat ajaloo uurimise eripära tundmist: eriti seda, kuidas väljavalitud fakt leiab koha kirjelduse, selgituse või argumendi tõendamisel. Samuti eeldab see arusaamist, kuidas massimeedia valib, tõlgendab ja toimetab informatsiooni enne avalikkusele vahendamist;

- positiivseid hoiakuid ja väärtushinnanguid, mis kätkevad sallivust, erinevuste austamist, eelarvamusetust; veendumust, et otsuste, arvamuste ja järelduste tegemisel tuleb toetuda põhjendatud tõendeile. Nagu oskusi ja pädevusi, tuleb praktilise õppetöö käigus arendada ka väärtushinnanguid ja hoiakuid, millest lähtuda õpitavate teemade, probleemide ja käsitluste valikul.

Õeldu peamine mõte on selles, et mõne 20. sajandi Euroopa ajaloo probleemi või teema välja-  
valimine on alles protsessi algus. Mistahes küsimust või teemat võib õpetada mitmel viisil ja ees-  
märgil. Kokkuvõttes on valiku võti see, mida me peame kindlasti vajalikuks õpilastele õpetada ja  
mida nad on suutelised vastu võtma ning kui suur on veelahe nende kahe ootuse vahel.

## 2. PEATÜKK

### EUROOPA MÕÖDE AJALOO ÕPETAMISEL

---

#### **Euroopa mõõtme avardamine ajaloo ainekavades.<sup>1</sup>**

Enamust Euroopa ajaloo õpetamise arutlusi mõjutavad arvukad väitlused selle üle, kas Euroopat on õigem määratleda tema ühise kultuuripärandi või mitmekesisuse kaudu.

Need, kes väidavad, et Euroopa identiteeti saab määrata ainult tema ühisest ajaloost ja kultuuripärandist lähtudes, viitavad harilikult kreeka-rooma filosoofiatraditsioonile, juudi-kristlikule usundile ja eetikale, ühisele kunsti- ja arhitektuuripärandile, Euroopa rahvusriikide tekkele ja ühisele ajalookogemusele nagu feodalism, ristsõjad, renessanss, tööstusrevolutsioon jne.

Ühisele ajaloole ja kultuuripärandile pühendatud Euroopa ajalookäsitlused kalduvad kujutama Euroopa ajalugu kui avanevat ja järjepidevat narratiivi varaseimast ajast tänapäevani. Sel on ainekavade koostamisele kahetähenduslik mõju. Esiteks kalduvad sellise lähenemise kaitsjad eelistama ainekava või kursust, mis kujutab endast ulatuslikku ajavahemikku katvat mahukat ülevaadet. Teiseks kipuvad need kronoloogilised ülevaated keskendumisele lineaarsele arengule, eeldades, et kaasaegse Euroopa tsivilisatsiooni olulised elemendid on valgustuse ja renessansi kaudu taandatud nende antiiksetele juurtele.

Tagajärg on arvukad kitsendused ainekavades. Enamasti jäetakse kõrvale need Euroopa alad, mis ajaloo tähendusriikastel perioodidel jäid puutumata Euroopa traditsiooni puhul keskseiks peeta-vaist mõjudest. Samuti kalduvad ainekavad libisema üle neist Euroopa ajaloo perioodidest, kus Euroopa kultuuritraditsioon sama hästi kui katkes ja taastus kaudseid teid pidi, nagu näiteks järkjärgult Hispaania mauride ja Sitsiilia normannide vahendusel Lääne-Euroopasse jõudnud araabia õpetlaste poolt ladina keelde tõlgitud Aristotelese, Eukleidese ja teiste kreeka filosoofide kirjutised. Selline lähenemine kipub alahindama väljast tulevaid mõjusid Euroopa kultuuri, filosoofia ja teaduse ajaloole, näiteks rooma numbrite vahetamine araabia numbrite vastu või araabia autorite tööde mõju Euroopa navigatsiooniteooriale ja praktikale, Ottomani impeeriumi pikaajaline mõju Ida- ja Kagu-Euroopa aladele või kolooniate hõivamise sotsiaalsed ja kultuurimõjud Lääne-Euroopale. Lõpuks rõhutab selline lähenemine pigem kultuuri- ja poliitilist ning ideeajalugu. Sotsiaal- ja majandusajalugu pigem puudub, võibolla seetõttu, et need dimensioonid võivad tuua esile rohkem erinevat kui ühist.

---

<sup>1</sup> Selle lõigu aluseks on autori ettekanne. Vt Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit.

Arutlustes Euroopa ajaloo õpiku kirjutamise üle domineeris selline Euroopa idee 1980. aastail ja 1990. aastate algul. Näiteks on Frederic Delouche'i toimetatud ja kaheteistkümnest ajaloolasest koosneva rahvusvahelise autorite kollektiivi kirjutatud kronoloogiline ülevaade Euroopa eelajaloo kaasajani<sup>2</sup>. Teose sisu valikul tuginetakse kolmele põhimõttele: sarnasuselementidele, eri kultuuridega tsivilisatsioonile ning euroopalikele ühistele nähtustele. Iga peatükk käsitleb üht ajalõiku ning mida lähemale kaasajale, seda lühemat aega ta hõlmab. Näiteks eelviimane peatükk katab ajavahemiku 1900–1945 ja viimane peatükk on pühendatud 1945. aasta järgsele ajale. Õpikus leidub piiranguid, millele oleme juba osutanud. Selles on väga vähe räägitud Venemaa ja Ida-Euroopa ajaloo, Euroopa multikultuursest olemusest, naisajaloo ning teaduse ja tehnika revolutsiooni mõjust kahele viimasele sajandile.

Teised väidavad vastupidi, et Euroopale iseloomulikum – tema ainulaadsus – johtub pigem erinevustest kui ühisosast: erinevatest etnilistest rühmadest ja rahvustest, keelte ja dialektide paljust, erinevatest elulaadidest ja kohalike ning regionaalsete autoriteetide mitmekesisusest. See vaatenurk võib selgemalt esile tuua Euroopa ajaloo hämarama poole – hõimukonfliktid, natsionalismi, ksenofoobia, sallimatuse, genotsiidi ja etnilise “puhastuse” kui Euroopa ajaloo ühendavate jõududele keskendatud käsitluse. Samas peegeldub siin poliitiline ja majanduslik areng, loovus ja kultuuriline viljakus, mida näivad soodustavat kiriku ja riigi ning religioosse ja ilmaliku mõttelaadi vahelised pinged ning pigem killustunud kui tsentraliseeritud võim või kohalike traditsioonide ja kommete sulandumine ühisesse kultuuripärandisse.

Seni on seda vaatepunkti silmas pidanud vaid vähesed ainekavade koostajad. Siiski on kaks Saksa akadeemikut, Hagen Schulze ja Ina Ulrike Paul täiendanud oma Euroopa ajaloo allikate kogumikus<sup>3</sup> “suurt Euroopa narratiivi” mõne tabuteemaga. Temaatilise käsitluse vaatepunktis on sõda ja rahu, vabadust ja vägivalda, ülemvõimu ja tasakaalustatud võimu, ühtsust ja erinevusi jne. Nagu siit nähtub, on toimetajad keskendunud eeskätt poliitilistele teemadele ja ideeajaloole. Raamatu kaugem eesmärk on pakkuda ajalooõpetajatele ja õpilastele allikatevalikut, mida võiks rõhuasetusega võrdlustele ja kontrastidele kasutada rahvusliku ajaloo sündmuste ja suundade vaatlemiseks laiemas Euroopa perspektiivis ning sarnasuste ja erinevuste leidmiseks rahvusliku arengu ja Euroopa mudelite vahel. Analüütiline lähenemine eeldab ka orienteerumist pikemale ajaskaalale kui see on tavaks kronoloogiliste ülevaadete puhul.

Kui ajaloo õppeprogrammi, eriti keskkooli omasse, lõimituks süstemaatiliselt ja loomulikult selline vaatenurk, aitaks see õpilastel mõista nii kodumaa kui Euroopa (või vähemalt selle osa) ajalugu mõjutanud ja kujundanud liikumapanevaid jõude ja aitaks neil paremini aru saada, kuidas kogu Euroopale (või suuremale osale sellest) iseloomulikud ajaloonähtused võivad muuta kohalikke ja rahvuslikke traditsioone ning olla ise nendest muudetud. Samas kätkeb selline lähenemisviis endas ohtu, et õpilased omandavad pigem katkendlikud ja ebaühtlased teadmised kui tervikliku ülevaate Euroopa ajaloo kohta. Võrdleva lähenemise puhul on ka võimalik, et ainulaadne või eripärane rahvuse või regiooni ajaloo taandatakse palju üldisematele mudelitele. Tuleb aga rõhutada, et need on pigem võimalikud kui vältimatud ohud. Järgnevalt arutletakse, et õpilastele võrdlus- ja kontrastivõimaluste andmisel on otsustav tähtsus nende 20. sajandi ajaloo mõistmise arendamisel.

Viimase kümne kuni kahekümne aasta ajalooõppeprogrammide, juhendite ja ainekavade uuring viitab, et nii laiahaardeliselt, nagu soovitasid Schulze ja Paul, rakendatakse võrdlevat lähenemist kaunis piiratult, nagu on piiratud ka õpetaja vabadus käsitleda teemasid pikemas ajalises perspektiivis<sup>4</sup>. Kuid Euroopast on ka arvukaid näiteid ainekavade ja juhendite kohta, mis soovivad või ergutavad õpetajaid ja õpilasi vaatlema mõningaid sündmusi ja arenguprotsesse võrdlevalt, uurima

<sup>2</sup> Frederic Delouche (ed.), *Illustrated history of Europe*, Henry Holt, New York, 1993.

<sup>3</sup> H. Schulze ja I. U. Paul, *Europa: Dokumente und Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Verlag, Munich, 1994.

<sup>4</sup> Vt Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op.cit., ja Pingel, op. cit.



rahvusvahelisi suhteid või piiriüleseid konflikte ja koostööperioode või avama kaasaegseid probleeme pikemas ajalisel perspektiivis.

Seega on üks küsimuste kompleks ainekavade koostajate jaoks: kas tuua esile erinevusi või ühist kogemust ja kultuuripärandit ja kas keskenduda avarale teemavalikule või kronoloogilisele narratiivile. Teine võtmeküsimus ainekavade koostajate ja iga õpetaja jaoks meie võrdlemisi detsentraliseeritud haridussüsteemis on: mis määran saab praegust ajaloo ainekava avardada hõlmamaks ulatuslikumalt Euroopa dimensiooni. Mõnel juhul võime rääkida rahvusliku ajaloo ainekava laiendamisest, teistel puhkudel võib küsimus olla regionaalse vaatenurga avardamises kontinentaalseks ja mõnel juhtumil, eriti Ida-Euroopas, võib olla küsimus selles, kas siduda avaram Euroopa dimensioon üldajaloo või rahvusliku ajaloo ainekavaga.

Enamikus haridussüsteemides kalduvad õppekavu uuendama vaid vähesed edumeelsed haridustöötajad, kuna paljud ei ole veel veendunud, et Euroopa ajalugu saab suuremas mahus õpetada.

Praegu tunneb enamik Euroopa ajalooõpetajaid, et nende vabadust avardada oma ainevaldkonda piiravad oluliselt järgmised tegurid.

Esiteks, praeguse ajaloo ainekava raamid on ette kirjutanud kohalikud või riiklikud haridusametnikud. See võib takistada kahehiti. Rahvuslikule ajaloo keskendunud sisuküllane ainekava, nagu kronoloogilised ainekavad seda enamasti on, jätavad vähe ruumi mujal Euroopas toimunu valgustamiseks. On tüüpiline, et kui ajaloo ainekava on struktureeritud kindla printsiibi alusel (kronoloogiline, temaatiline, interdistsiplinaarne jne), siis igasugune täiendav Euroopa ajaloo käsitlemine allutatakse samale struktureerivale printsiibile.

Teiseks erineb ajalooõpetajate valikuvabadus igas Euroopa riigis. Mõned ametlikud juhendid vaid loetlevad käsitledavad teemad, jättes õpetaja otsustada millises ulatuses ja mis probleemide keskenduda. Teised reguleerivad sisu rohkem, kuid jätavad õpetajale võimaluse valida käsitlemiseks soovitatud küsimustest. Tegelikult pretendeerivad teoorias kõik Lääne-Euroopa haridussüsteemid sellele, et isegi üksikasjaliku riikliku ainekava puhul jääks õpetajale suhteliselt suur vabadus õppemeetodite valikul. Vaatamata sellele võivad sisuküllased ainekavad piirata oluliselt nii õpetamise haaret kui kasutatavaid õppemeetodeid. Õpetaja valikuid – mida ja kuidas õpetada, võib piirata ka sobivate õpikute ja täiendkoolituse puudumine.

Kolmandaks on ainelised vahendid piiratud. Kui muutused ajalooõpetaja ainekavas nõuavad uusi õpikuid ja täiendkoolituse ümberkorraldamist, võib ulatuslikke muudatusi olla raske kiirelt ja universaalselt läbi viia. Kindlasti on see praegustes majandustingimustes eelkõige mõne Kesk- ja Ida-Euroopa riigi probleem, kuid vähemal määral puudutab ka ülejäänud Euroopat.

Lõpuks, õpilasele ette nähtud ajalootundide arv. Mõnes haridussüsteemis vältab kohustuslik keskharidus kolm aastat, enamikes viis ja vähestes seitse kuni kaheksa aastat. Mõnes süsteemis on ajalugu kohustuslik õppeaine kogu keskkooliajal, sellal kui teistes on ta kohustuslik kolm aastat ja seejärel vabatahtlik. On ilmne, et kolm aastat vältava kohustusliku keskhariduse puhul on vähem võimalusi ajaloo ainekava avardamiseks või üleeuroopaliste teemade ja küsimuste sügavamaks käsitlemiseks kui viie aasta pikkuse studiumi korral. Keskkooliõpilasel on keskmiselt kaks ajalootundi nädalas, umbes kaheksakümmend tundi aastas, üldse koolis kakssada nelikümmend tundi, sellal kui süsteemis, kus kohustuslik haridus algab 11- ja lõpeb 16-aastaselt, piirdub põhiharidus kolme aasta ja neljasaja tunniga. Mida piiratum on ajaloo õppetundide arv ja mida sisuküllasem ainekava, seda vähem on võimalusi ainekava laiendamiseks või paisutamiseks.

Mõned keskkooli ajalooõpetajad võivad seda käsiraamatut lugedes kaaluda tõsiselt uute probleemide ja teemade võtmise võimalusi oma rangelt regionaalse või üleeuroopalise haardega ajaloo ainekavva. Paljudele teistele õpetajatele on muudatused, mida nad peaksid kaaluma, mitte

kvantitatiivset, vaid kvalitatiivset laadi. See tähendab, et nad ei peaks juba niigi mahukat ainekava koormama täiendava sisuga, vaid tooma sisse kvalitatiivsed muutused nende küsimuste ja teemade käsitluse, mida nad juba õpetavad.

Järgmises lõigus vaadeldakse, millised need kvalitatiivsed muudatused olla võiksid ja seejärel arutletakse nende rakendamise üle õpetatavate teemade ja küsimuste käsitlemisel.

### **Mõned ainekava koostamise põhimõtted ja valikukriteeriumid**

Viimase kolmekümne aasta jooksul on ajalooseminaridel ja konverentsidel palju väideldud ajaloo ainekava valikukriteeriumide ja sisu üle ning sageli on need olnud pühendatud 20. sajandile.

On selge, et kaasaegse Euroopa ajaloo probleemide ja teemade valik saab tugineda hariduslikele kriteeriumele ainult osaliselt. Koolis antav ajalooharidus on avalik omand. Hariduslike ülesannetega samavõrra peab ta täitma poliitilisi ja sotsiaalseid eesmärke. Kui uurite ajaloo programmi juhendite ja ainekavade sissejuhatustest neis sõnastatud eesmärke, leiate paljudest, et ajaloo õpetamiselt oodatakse selgete sotsiaalsete püüdluste toetamist, õpilaste aitamist rahvusliku identiteeditunde arendamisel, kultuuripärandi teadvustamist, nende ettevalmistamist demokraatlikeks valimisteks ja ühiskonnaliikmeteks, austuse ja sallivuse arendamist erineva kultuurilise või etnilise tagapõhjaga inimeste eripära suhtes jne. Samas sisaldavad need paberid tavaliselt ainespetsiifilisi hariduslike eesmärke, nagu õpilase aitamist tänapäeva, sealhulgas kaasaja probleemide põhjuste mõistmisel; ajalootunnetuse ja -teadlikkuse arendamist; ajaloo uurimise meetodika ja mineviku mõistmise ning tõlgendusviiside arusaadavaks tegemist; huvi äratamist mineviku vastu.

On ka selge, et enamasti tuleb ainekava sisu, eelkõige uue ja täiendava sisu valikul, arvestada selles peatükis juba kirjeldatud piirangutega.

Kas üldse on mingeid üldkehtivaid printsiipe, sõltumata, kas antud ainekava struktureeritakse ümber kogu 20. sajandi ulatuses või puudutavad muutused vaid paari küsimuse või teema käsitlemist ajalootunnis? Järgnev on kõigest katse ärgitada selleteemalist väitlust.

Väidan, et täiendava Euroopa ainese viimisega 20. sajandi ajaloo ainekavadesse tuleb ajaloo programmi koostamise ainespetsiifiliste põhimõtete kõrval lähtuda veel kolmest.

Esimene kätkeb vajadust leida tasakaal ajalooliselt tähtsa ja mingile õpilasarühmale otstarbeka vahel. "Ajalooliselt tähtsa" all pean silmas neid sündmusi või arenguprotsesse, millel oli sel sajandil määrav mõju suuremale osale Euroopast või kaugeleulatuvad tagajärjed või mida võib käsitleda sajandile murrangulistena, või sajandit kujundanud olukordi ja protsesse. "Otstarbekuse" tingivad aga õppematerjalide ja -vahendite kättesaadavus ning tunniplaanis määratud aeg vaadeldava probleemi ulatuslikumaks käsitlemiseks Euroopa mõõtmes, olenemata probleemi ajaloolisest tähtsusest ja õpetaja arvamusel õpilaste valmisolekust sellist käsitlust mõista.

Näiteks on võimalik, et Euroopa koloniaalvallutused ja dekoloniseerimine möödunud sajandil leiavad paljude Lääne-Euroopa õpilaste ja ajalooõpetajate vastukaja, sest nad on nende protsesside mõju juba käsitlenud oma rahvuslikule ajaloo. Siin peitub võimalus aine avaramaks käsitlemiseks, tuues esile dekoloniseerimisprotsessi sarnasused ja erinevused mitmes Euroopa riigis. Seevastu mõni Ida-Euroopa keskkooli ajalooõpetaja võib tunda, et teema pole asjakohane või ei puuduta teda ja tema õpilasi. Teine õpetaja võib samas olukorras leida huvitavaid paralleele ja kontraste ühelt poolt Lääne-Euroopa koloniaalvõimude ja nende kolooniatega ning teisalt Ottomani impeeriumi või endise Nõukogude Liidu ja nende enda rahvusliku ajaloo vahel.

Teine põhimõte on tasakaalu leidmine erilise ja üldise vahel. Sotsiajalaloo, majandusajaloo, kultuuri- ja ideeajaloo kiire areng 20. sajandi teisel poolel näitab, et üha rohkem ajaloolasi ja ajaloo-

Õpetajaid tunneb sotsiaalteadustes kasutatavaid andmekogumeid ja kontseptuaalseid ideid. Nad kasutavad innukamalt ka võrdlevaid meetodeid ja oskavad üldistada ühiskonna arengu mudeleid. Kuid ajaloo ja sotsiaalteaduste kokkupuuteala laienemine ei tähenda veel, et ajaloolast ei huvitaks enam olukorra või sündmuse detailne kirjeldamine ja et ta ei mõtleks iga situatsiooni puhul selle erilise, ainulaadse, eristatava ja juhusliku tähenduse esiletoomisele. Ses suhtes võimaldab Euroopa mõõtme avaram käsitlemine ajalootunnis küllalt võrrelda ja vastandada eri riikide ja regioonide arengut ning tunda ära suundi ja mudeleid, erinevusi ja sarnasusi. Siiski jääb õpetajale vabadus sündmuste põhjalikuks uurimiseks ja üksikasjalikuks ajalooliseks rekonstrueerimiseks.

Kolmas Euroopa ajaloo ainekava koostamise põhimõtte lähtub tasakaalu loomise vajadusest *vertikaalse* ja *horisontaalse* ajaloo perspektiivi vahel.

Vertikaalse perspektiivi all mõistetakse muutuste ja järjepidevuse käsitlemist ajas. 20. sajandi Euroopa ajaloo kontekstis eeldab see, et õpilane:

- omandaks ülevaate nii sajandile iseloomulikest probleemidest ja perioodidest kui tähtsamatest sündmustest ja suundadest ning peamistest selle sajandi liikumapanevatest jõududest ja murdepunktidest;
- mõistaks põhilisi arenguhooni pikemas perspektiivis, eriti juba läbitud etappide puhul, nagu naise rolli ja staatuse muutumine; dekoloniseerimisprotsessi eri faasid jne;
- saaks aru mõnest olulisemast diakroonilisest või arengulisest suunast ja mudelist nagu linnastumine, globaliseerumine, demograafilised nihked jne;
- mõistaks tähtsamate ajaloosündmuste ja protsesside põhjusi (kaugeleulatuvaid, vahetuid ja vallandavaid);
- oleks võimeline leidma kaasaegsete Euroopa või regionaalsete küsimuste ning probleemide lähteid (isegi kui need jäävad väljapoole õpitavat perioodi);
- suudaks ära tunda oluliste ajaloosündmuste ja protsesside tagajärgi ja tähendust.

Horisontaalse perspektiivi all mõeldakse sündmuste, protsesside ja suundade asetamist avaramasse Euroopa konteksti. Kaasaegne rahvuslik ajalookäsitlus, eriti neis ainekavades, mis püüavad visandada kronoloogilise ülevaate antiikajast tänapäevani, on sageli taandatud ühele lineaarsele narratiivile. Mõistagi võivad aga rahvuslikud, kohalikud või regionaalsed sündmused olla ulatuslikuma liikumise või suuna osa või vastukaja mujal toimunud sündmustele. Samuti võib analoogsete olukordade ning sarnasuste ja erinevuste vaatlemine aidata selgemalt mõista lähiümbruses toimuvat.

Taolist vaatepunkti näitlikustab hästi Garrett Mattingly raamat "Hispaania armaada lüüasaamine"<sup>5</sup>. Ameerika ajaloolasest autor püüab vältida briti ajaloolaste kalduvust jutustada seda üksnes Suurbritannia vaatenurgast ja pakub selle asemel välja hulga põimunud narratiive, mis esindavad kõigi osapoolte vaatenurki, olgu merelt või Londonist, Madridist, Antwerpenist või mujalt nähtuna. Ehkki me ei arva, et keskkooliõpilane peaks analüüsima ajaloosündmusi sama keeruliselt, nagu Mattingly taoline akadeemiline ajaloolane, tuleks õpilasi vahel julgustada uurima oma rahvusliku ajaloo võtmesündmusi ja murdepunkte erinevatest vaatenurkadest – nii õpikuversiooni uurides, kontrollides ja tõestades kui mujal aset leidnud sündmustega seostades ja võrreldes kui püüdes tõlgendada samu fakte, sündmusi ja nähtusi erinevatest vaatepunktidest.

<sup>5</sup> Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, London, 1959.

Õpilasele hõlmab 20. sajandi Euroopa ajaloo kontekstis horisontaalne perspektiiv:

- oma maa ajaloo sündmuste ja arengute võrdlemist ja vastandamist samaväärsetega teistes Euroopa maades või regioonides;
- eluviiside (linnaelu, maaelu, kauplemine, ühendusteed, traditsioonid) võrdlemist ja vastandamist Euroopa eri osades eri ajal sajandi vältel;
- nägemist, kuidas nende maa ajaloosündmused ja -protsessid on mõjutanud mujal Euroopas toimunust või olnud mõjutatud sellest;
- näitamist, kuidas naaberkultuurid on üksteist mõjutanud ja olnud mõjutatud kultuurisuundadest väljaspool regiooni või isegi väljaspool Euroopat;
- nägemist, kuidas mujal Euroopas tajuti mingil hetkel rahvuslikke või kohalikke sündmusi ja suundi;
- uurimist, kuidas on Euroopas rahvuslikku lähiajalugu mõjutanud konkurents, konfliktid ja jagunemised (majanduslikud, poliitilised ja religioossed);
- uurimist, kuidas on mitmel pool Euroopas suhtunud rahvusvahelistesse protsessidesse, suundumustesse ja institutsioonidesse (näiteks 1919. aasta Pariisi rahukonverentsi, Rahvaste Liigasse, Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni, NATOsse ja Varssavi Lepingu Organisatsiooni).

Tuleb veelkord rõhutada, et siin ei kavatseta koostada Euroopa ajaloo ainekava uut mudelit või uut Euroopa ajaloo õpikut. Pigem püütakse luua tugiskeem, mis võiks aidata Euroopa mõõtme sissetoomisel mõne ainekavas leiduva küsimuse või kaugeleulatuvate tagajärgedega muudatuste õpetamisel.

Nüüd vaatleme, kuidas neid ideid ja põhimõtteid saab rakendada mõne valitud küsimuse ja teema õpetamisel.

### 3. PEATÜKK

## VALITUD KÜSIMUSTE KÄSITLEMINE

---

#### Tervikliku ülevaate koostamine

Võib tunduda pisut kummaline alustada väitlust ajalooõpetamise probleemide üle temaatika seisukohalt kõrvalisest aspektist. Kuid põhimõtet, millest järgnevalt juttu tuleb, võib rakendada sama hõlpsalt nii probleemi, sündmuse, kui arenguprotsessi käsitlemisel, nii sõdadevahelise aja, külma sõja kui sajandi puhul tervikuna.

Ülevaade tuleb mõistagi konstrueerida selliselt, et see aitaks õpilasel asetada erinevad sündmused ja muutused nende ajalisse või ruumilisse konteksti. See tähendab järgmist.

- Sündmuse või sündmuste sarja asetamist ajalisse järgnevusse (eeldades pigem sündmuste järgnevuse põhjuste mõistmist kui daatumite korralikku mäletamist).
- Sündmuse ühendavate võtmetegurite äratundmist (vajalik on üldine arusaam nende sündmuste tekke tingimustest, põhjustest ja tagajärgedest).
- Sündmusteahela asetamist avaramasse Euroopa või üldajaloo konteksti. Kuidas mõjutasid sündmused mujal toimunud protsessid? Kas need mõjud olid kaudsed või otsesed? Kas inimesed teadsid, mis toimus mujal ja kas see mõjutas nende otsuseid ja käitumist? Kas samasugused protsessid kulgesid samal ajal ka mujal? Kas neid mõjutasid samasugused kaastegurid?
- Võimalusel sündmuste või protsesside asetamist avaramasse ajaloolisse konteksti. Näiteks kaldutakse enamuse Lääne-Euroopa ajaloo ainekavades käsitlema dekoloniseerimist rahvusliku kogemuse aspektist, pööramata just palju tähelepanu tööigale, et teistes Euroopa riikides kulgesid samad protsessid umbes samal ajal ja enam-vähem samasugustel põhjustel. Protsessi ennast kaldutakse nägema valdavalt poliitilisena ja küsimust käsitletakse ainekavas tavaliselt alates 1940. aastate teisest poolest. Avaramas ajaloolises kontekstis hõlmab dekoloniseerimine ka rahvusliku liikumise tõusu sõjaeelsel ajal paljudes kolooniates, 1930. aastate majanduskriisi mõju kolooniate majandusele ja nende kaubandust emamaa rahvastega ning Teise maailmasõja lõhestavat mõju.

Milline hariduslik väärtus on tervikülevaatel õpilasele? Ma ei väida, et õpilased ei peaks kohalikku, rahvuslikku, regionaalset, Euroopa või üldajalugu põhjalikult õppima. Vaatamata sellele, kas nad õpivad ülevaadena koostatud ainekava järgi või õpetatakse neid lähtudes üksikutest perioodidest ja arengufaasidest, jääb see alati nende ajaloohariduse oluliseks elemendiks. Kuid

õpilased unustavad paljud õpitud detailid niipea, kui lakkavad seda ainet koolis õppimast (kui mitte varem!). Ühes järgnevas peatükis tõdetakse, et ajaloo ainekava koostamisel tuleb silmas pidada teadmisi ja arusaamu, mida eeldame oma endisi õpilasi säilitavat ka kümme või viisteist aastat peale kooli lõpetamist. Oluline osa sellest, mis jääb, on avar ja tõlgendav ülevaade 20. sajandist. Isegi pealiskaudsel õppimisel võib ülevaade aidata mingit detaili – erilist sündmust, juhtumit, otsust, tegutsejat ja tegu – asetada tervikpilti ning seoseid mõista.

Ülevaate oluline koostisosa on ajatelg, eriti teemade ja perioodide õppimisel. Ajatelgi kasutatakse ajaloo õpetamisel üha enam. Õpikute kirjastajad lisavad ajatelgi aina sagedamini illustratiivse materjali hulka ning kõige üldisemaid telgi võib leida ka ajalooteatmikest. Internetis on arvukalt ajalooalaseid veebilehekülgi, näiteks viimast kolme tuhandet aastat hõlmav *Hyperhistory* (<http://www.hyperhistory.com>), kust vajalikke ajatelgi leida võib. (Näiteid on ka peatükis “Uute tehnoloogiate kasutamine: ajalugu Internetis”). Enamik õpikutele koostatud ajatelgi visandab üldjoontes rahvusliku ajaloo perioodid, lähtudes peaaegu alati poliitilisest ajaloost – arvatavasti seetõttu, et kergem on määrata daatumeid ja sündmusi kui teemades, mudelites ja suundades kajastuvaid ajalooaspekte.

Eesmärgi saavutamiseks ei pea ajateljed olema väga üksikasjalikud. Napp tabel sobiva statistikaga võib sageli kokkusurutult, kuid mõjusalt avada mõne mudelite või suundumuste kompleksi. Näiteks Briti sõjajõudude tuntav arvuline vähenemine 20. sajandil, mille põhjustasid muutused relvastuses, viis, kuidas on võidetud sõjad ja lahingud, kutsealuste armee muutumine professionaalseks, armee tehniline moderniseerumine, õhujõudude areng ning Suurbritannia rahvusvahelise staatuse muutumine sajandi jooksul tervikuna on surutud **1. tabelisse**.

**1. tabel. Briti sõjajõud 20. sajandil:**

1918	8 500 000
1944	5 067 000
1975	338 000
1999	119 000

*Allikas: N. Davies, Europe: a history, Oxford University Press, 1996, p. 897*

Võrdlev lähenemine aitab mõista 20. sajandi Euroopa ajalugu. Käsitledes rahvusliku ajaloo sündmusi ja arenguprotsesse peaks õpilastele näitama, mis samal ajal toimus mujal Euroopas. See ei võimalda üksnes ära tunda sarnasusi ja erinevusi ja luua seoseid, vaid toob sisse ka sünkroonsuse elemendi (st rööpselt kulgevaid sündmusi, mis pole omavahel otseselt põhjuslikult seotud). Näiteks **2. tabel** (peatüki lõpus) on katse luua Euroopa ajatelg kindla ajajärgu, maailmasõdade vahelise aja (1918–1939) kohta. Ajatelg kätkeb kolme dimensiooni: poliitilist, sotsiaalmajanduslikku ja teadus-tehnilist. Paraku on ajateljed nagu ainekavad ja õpikudki valiku tulemus ja peegeldavad koostajate seisukohti. Võib arvata, et näiteks Kesk-Euroopa, Skandinaavia või Vene Föderatsiooni vaatenurgast koostatud ajateljed eiraksid mõnd küsimust, kaasaksid teised ja asetaksid kolmandale teistsugused rõhud.

Tabel on lisatud eelkõige illustratiivsel eesmärgil. Seda võib mitmeti kasutada. Esiteks võib iga veergu vaadata vertikaalselt, tajumaks muutuste või protsesside tempot kindlal ajavahemikul. Teiseks, jälgides samasugust, kuid tõenäoliselt üksikasjalikumat rahvusliku ajaloo ajatelge sama ajavahemiku kohta, võimaldab see õpilasel näha koduseid sündmusi ja arengut horisontaalses perspektiivis mujal Euroopas toimunud sündmuste kontekstis. Ülesande hõlbustamiseks tuli hõlmata

ka mõned väljaspool Euroopat, eriti Ameerika Ühendriikides, toimunud sündmused ja protsessid, kajastamaks majanduse kasvavat globaliseerumist sel perioodil. Kolmandaks võib veergudelt leida seoseid eri valdkondade vahel. Seda saab kasutada eriti poliitiliste ja sotsiaalmajanduslike protsesside seostamisel – näiteks kasvav poliitiline ebastabiilsus, eriti uutes demokraatlikes riikides, samal ajal hindade languse tõttu nõrgenev majandus, kasvav tööpuudus ja elanike säästude kaotus, millele järgnes meetmete rakendamine, leevendamaks kahanevast tööstustoodangust ja pikaajalisest tööpuudusest johtuvaid poliitilisi ja majanduslikke tagajärgi sel perioodil.

Sellist tabelit võiks nimetada avatud ajateljeks, kuna on loodud õpetaja, õpiku autori ja ajaloolase või ajaloolase veebilehekülje autori koostöös. Eeldusel, et õpilased saavad kätte vajalikud teabematerjalid ning ainekava ja tunniplaan on küllalt paindlikud, on see suurepärane võimalus rakendada õpilasi taoliste Euroopa ajateljede koostamisel. Tegevus arendab ja õpilased mõistavad seeläbi paremini avara kronoloogilise ülevaate olemust.

Otstarbekas oleks võtta sedalaadi harjutus ette iga teema, perioodi ja sajandi lõpul. Kui soovime, et õpilased tajusid 20. sajandi ajalugu tervikuna, oleks mõttekas lasta neil tagasivaateliselt ära tunda peamised muutused igas ajaloolises dimensioonis (poliitilises, sotsiaalses, majanduslikus, kultuurilises, teadus-tehnilises jne), võrreldes Euroopat aastal 1900 aastaga 1999, anda neile ülesanne, mida võiks nimetada "vastused suurtele küsimustele": kas valitsused vastutavad oma rahva ees nüüd rohkem? Kas rikkus on nüüd varasemast võrdsemalt jaotunud? Kas inimese elu on nüüd ohutum kui aastal 1900? Kas inimesed on nüüd paremini haritud? Kas töö ja teenistus erinevad nüüd väga sellest, mis oli sajandi algul? Kas sugupooled on nüüd võrdsemad? Kuidas, kui üldse, on muutunud suhted lõuna ja põhja, ida ja lääne vahel?

#### *Võrdlus ja vastandamine*

Teatavas mõttes on terve käsiraamatu käesolev osa pühendatud 20. sajandil Euroopa eri paigus toimunud protsesside võrdlemisele ja vastandamisele. Kuid eelmainitud erinevate takistuste tõttu võivad mõnes koolis olla selleks piiratud võimalused. Tuleb tõdeda, et ajalooõpetajad peavad kasutatavaid näiteid valides strateegiliselt mõtlema.

Strateegiline mõtlemine eeldab kindlasti arvestamist saadava õppematerjaliga. Nagu paljudel juhtudel, on siingi võrdluse alusteljeks rahvuslik ajalugu, st omal maal toimunud võrreldakse ja vastandatakse samal ajal mõnel teisel maal või Euroopa regioonis nagu Balkanil, Baltikumis, Kesk-Euroopas jne juhtunuga. Samas väidan, et täiendav strateegiline kaalutus võiks olla pedagoogiline. Vajadus juhendada õpilasi allikate (esimaste ja teiseste) kriitilisel hindamisel, aidata neil ära tunda erinevaid vaatenurki ja arvamusi ning tõdeda, et ajaloolane pigem interpreteerib tõendeid kui paljastab ajaloolist tõde, läbib punase niidina kogu seda käsiraamatut. Võrdlemine on oluline vahend sellise ajaloomõistmise arendamisel. Seetõttu arvan, et võrdlemiseks tuleks eelistada neid teemasid, mis ärgitavad õpilasi kahtlema oma arvamustes ja võibolla ka õpiku seisukohtades ning tunnustama oma rahvusliku ajaloo "hämaramat tahku".

Näiteks sisaldavad paljud 20. sajandit käsitlevad õpikud ka peatükki fašismist. Tavaliselt esitatakse seda Itaalias peale Esimest maailmasõda tekkinud nähtusena, mis peagi avaldus veidi teises vormis rahvussotsialismina Saksamaal. Teema käsitus võib sisaldada Itaalia ja Saksamaa arengu võrdlust ning kajastada kahe maa erinevaid juhte ja olukordi. Vähem kohtab õpikuid või õppekavu, mis annavad õpilasele võimaluse:

- võrrelda Euroopa fašistlike diktatuure mujal Euroopas kahe maailmasõja vahel tekkinud diktatuuridega (autoritaarsed, konservatiivsed, marksistlikud, monarhistlikud, sõjalised);
- analüüsida fašistlike liikumiste ja parteide teket mujal Euroopas, ka küpse demokraatiaga maa-des ning hinnata nende rolli Saksa okupatsiooni ajal Teises maailmasõjas;

- uurida, miks mõnel maal ei toonud samad tingimused kaasa fašistlikku liikumist või miks kuju-nevad liikumised ei leidnud võimuhaaramiseks piisavalt toetust;
- leida põhjusi, miks 20. sajandi lõpul on taas ilmunud poliitilisi parteisid, mis jagavad mõningaid fašistlikke vaateid.

Sellist lähenemist fašismiteema käsitlemisele Euroopas kajastab põhijoontes **3. tabel** peatüki lõpus. Võrdlevat lähenemist võib kasutada mitme teisegi õpikutes käsitletava teema puhul:

- holokaust ja juutide/ mustlaste/ moslemite kohtlemine ning etnilised, rahvuslikud ja religioos-  
sed vähemused Euroopas;
- kollaboratsioon sõja ajal;
- sõjakuriteod;
- koloniseeritud ja okupeeritud rahvaste kohtlemine;
- emigratsioon ja immigratsioon;
- poliitiline emantsipatsioon;
- rida inimõiguste küsimusi.

Need teemad ja küsimused võimaldavad õpilasel otsida vastust põhiküsimusele: kas antud nähtus oli ainuomane sellele maale sel hetkel või avaldub siin üldisem suund, mida vähem või rohkem võib leida Euroopas nii vaadeldaval ajal kui hiljem.

### **Kaasaegse Euroopa arengu põhiküsimuste või –probleemide lähteid otsides**

Enamik õpilasi on harjunud, et 20. sajandi ajaloo ainekava algab 1900. aastaga (või 1914. aastaga, kui ainekava käsitleb nn “lühikest 20. sajandit”) ning läbitakse järk-järgult ühe või kahe keskkooli-  
aasta jooksul tänapäevani välja. Mõnel pool õpitakse 20. sajandit ka põhiastmes ning naastakse selle juurde põhjalikumalt vanemates klassides. Mõlemal juhul kasutatakse enamasti kronoloogi-  
list lähenemist.

Selline lähenemine põhineb aga väga suurel üldistusel. Nimelt eeldatakse, et kui õpilasel tuleb ette sündmus maal X, ütleme, 1989. aastal, siis suudab ta seda seostada sündmustega, mis toimusid maal X (ja tegelikult ka teistes maades) aastail 1918, 1878 ja nii 16. sajandi lõpuni välja. Tegelikult leiavad mõned õpilased need seosed, kuid enamik ei tee seda ajalooõpetaja juhendamiseta.

Paljude kaasajaküsimuste puhul, olgu kodumaised, üleeuroopalised või ülemaailmsed, on õpi-  
lasel ajalootunnis juba massimeediast, eriti televisioonist pärit info. Uudised kipuvad aga olema ajaloovalised. Kaasaja- või ajalooküsimusi ja -probleeme analüüsidest suhestavad vaid vähesed saatejuhid neid kaugema minevikuga. Seda ka siis, kui kollektiivne mälu on neist sündmustest kujundanud tänapäeva inimeste tunnetuse ja tegutsemisviisi, ja isegi, kui möödaniku otsused on põhjustanud tänased probleemid või küsimused. Sündmuse selgitatakse enamasti kuue kuu, kõige rohkem aasta või kahe pikkustes ajapiirides. Intervjueeritavaid, kes üritavad pakkuda kaas-  
aegsetele sündmustele ajaloolist vaatenurka, tavaliselt katkestatakse ning püütakse nad kärmelt tagasi tänapäeva tuua.

Tõdemus, et see on enamikul noortel kaasaegsete küsimuste ja sündmuste õppimise tagapõhi, on piisav põhjus võtta mõni neist küsimustest ja juhatamaks õpilane hiljutistelt sündmustelt



kaugemasse minevikku, et lasta tal lahti harutada intriig. Paljude tänapäeva Euroopa küsimuste ja probleemide puhul on ka oluline arvestada asjade tegelikku kulgu mõjutada võivaid paralleelseid olukordi ja protsesse.

**4. tabel** peatüki lõpus pakub sellise lähenemise Nõukogude Liidu lagunemise näitel. Teema on valitud peamiselt kahel põhjusel. Esiteks on see üsna hea näide, kuidas kriis võib olla juba sündmustesse sisse programmeeritud ja teiseks näitamaks, kui raske on vahel ära tunda ja klassifitseerida mõne kaasaegse sündmuse tegelikke põhjusi. Need näivad kujunevat paljude asjaolude koosmõjul ja toimivat samal ajal eri viisil, mille loogikat võib mõista alles tagantjärele. Kaasaegsed ajaloolased on sellega hästi kursis, kuid kooliõpikuis jääb see varju.

#### Ajaloo võtmeküsimuste ja keerdsõlmede uurimine

Käsitledes õpetamise võimalusi sajandist tervikliku ülevaate saamisel väitsime, et üks võimalus on lasta õpilastel uurida viimase saja aasta olulisi sündmusi. Soovitasime keskenduda mõnele võtmeküsimusele, mis kätkeb nii järjepidevust kui muutusi. Näiteks: kas lõhe rikaste ja vaeste vahel sajandi jooksul suurenes või vähenes? Kas inimesed kontrollivad nüüd oma elu varasemast rohkem? Kas poliitilisi pagulasi koheldakse nüüd paremini kui aastal 1900? Neid võib nimetada võtmeküsimusteks, sest nad keskenduvad inimeste elukvaliteedile: elustandardile, kodanikuõigustele, võimalustele, suhetele võimuga. Sellised konkreetset küsimused pakuvad ulatuslikku võrdlusainest nii ajas kui Euroopa ruumis (vertikaalses ja horisontaalses perspektiivis). Kuigi nende küsimuste sõnastus õhutab õpilasi uurima ulatuslikke suundi ja mudeleid kogu Euroopas või teatud regioonid, võib neid uurida "üldise" ja "erilise" põhjal, kohaliku elanikkonna näitel või koguni õpilase perekonnaloos põhjal väikesemahulise suulise projektina.

Võtmeküsimustele keskendumisel ei pea piirduma üldiste suundade ja mudelitega, kasutada võib ka eri perioode, sündmusi, küsimusi ja teemasid. Eriti viljakaks küsimusetüübiks võivad siin olla ajaloo mõistatused või vasturääkivused. Näited.

- Miks laienes Austria ja Serbia vaheline konflikt 1914. aastal nii kiiresti kogu Euroopat hõlmavaks sõjaks ning kandus siis Türki, Lähis-Itta, Aafrikasse ning viis viimaks Jaapani ja Ameerika Ühendriikide sõtta astumiseni?
- Miks 1920. ja 1930. aastatel varisesid nii paljud Euroopa demokraatlikud riigikorrad?
- Miks ei kasutanud Prantsuse valitsus oma ülekaalukat sõjalist jõudu takistamiseks Reinimaa remilitariseerimist 1936. aastal?
- Miks sõlmis Nõukogude Liit 1939. aastal Saksamaaga mittekallaletungilepingu, kui Hitleri agressiivsed plaanid Nõukogude Liidu vastu olid hästi teada juba tema raamatust *Mein Kampf* ja 1930. aastate kõnedest?
- Miks arvas Hitler, et Poola vallutamine ei vii sõjani Inglismaa ja Prantsusmaaga?
- Miks alustas Hitler pärast kiiret edu Hollandis, Belgias ja Prantsusmaal 1940. aasta mais Barbarossa plaani kavandamist sõjaks Nõukogude Liidu vastu, selmet vallutades Suurbritannia saavutada Lääne-Euroopas ülemvõim?
- Miks lagunes sõjaaegne edukas allianss Ameerika Ühendriikide, Inglismaa ja Nõukogude Liidu vahel nii ruttu ja viis külma sõjani?
- Miks said nii paljudes Euroopa riikides naised täieliku valimisõiguse kahel lühikesel perioodil – aastail 1918–21 ja 1944–52?

- Miks esitasid kolooniad oma sõltumatusnõude Euroopa koloniaalvõimudele samal ajal?
- Miks kukkusid paljud Kesk- ja Ida-Euroopa kommunistlikud valitsused 1989. aastal nii kiiresti?

Neis küsimustes on midagi ühist. Nad vaatlevad tegusid ja otsuseid, mis kohe või tagantjärele üllatasid inimesi toimumise kiirusega või seetõttu, et eelnevad sündmused võinuksid tuua kaasa teistsuguseid reageeringuid või otsuseid või seetõttu, et tagajärjed osutusid tähenduslikumaiks ja kaugeleulatuvamaiks, kui arvata võis. Teistel puhkudel keskenduvad taolised küsimused ebatavalisele, saladuslikule või mõistatuslikule käitumisele.

Mõistatused, probleemid, kõrvalekalded, saladused ja keerdküsimused on sageli ajaloolase töö tuum, eriti hästidokumenteeringitud sündmuste ja protsesside uurimisel. Kuigi siin ei eeldata, et kooliõpilased võiksid avastada ja lahendada mõistatusi ja kõrvalekaldeid (olguugi, et see võib olla viljakas pinnas kohaliku või suulise ajaloo projektides), võimaldab see hästi täiendada standardseid 20. sajandi sündmuste ja teemade käsitlusi mõne hästidokumenteeringitud "mõistatuse" uurimisega. Miks?

Esiteks on sedalaadi keerdküsimused huvitavad, väljakutsuvad ja ergutavad. Sageli seonduvad nad eriliste ajaloosündmuste või pöördepunktidega. Mõnikord sisaldavad need küsimusi, millele õpilased tahaksid vastust saada, kuid jätavad esitamata kartes näida rumalana.

Teiseks asetavad nad õpilase ajaloodetekiivi rolli. See tähendab, et nad peavad:

- leidma inimeste käitumise kaudseid motiive;
- leidma kinnitavaid tõendeid teistest allikatest;
- hindama kaudsete tõendite vastavust teistele neile kättesaadavaile andmeile;
- märkama otsustavaid momente, tegusid või sündmusi, mis vallandavad sündmusteahela.

Töö ajaloomõistatustega võimaldab õpilastel kasutada oma oskusi ja näidata ajaloomõistmist. Pean silmas, et enamik õpilasi suudab omandada ainet, jätta meelde sündmuste kronoloogiat ja nimetada nende peamisi põhjusi ja tagajärgi. Kuid ajaloomõistmine tähendab ka õpitava tunnetamist ja eeldab teo või otsuse tähenduse avamist sellega seotud inimestele (nii neile, kes on selle põhjustanud, kui neile, kes peavad kandma teiste tegude tagajärgi).

Kolmandaks panevad ajaloo keerdküsimused õpilasi kahtlema sündmuste järgnevuse endastmõistetavas paratamatuse, nagu seda kujutavad tagantjärele tarkuses kirjutatud õpikud. Õpilased näevad, et otsuste ja valikute tegemise ajal lähtuti piiratud ning ka valeandmeist, püüti aimata järele teiste tegusid ja otsuseid ning mõnikord võita aega otsustamiseks parema positsiooni saavutamiseni. Lisaks näevad õpilased, et sageli tehakse otsuseid pigem emotsionaalseil kui ratsionaalseil kaalutlusil.

Neljandaks, kui õpetajal on teema käsitlemiseks Euroopa dimensioonis piiratud võimalused, on otstarbekas kasutada keerdküsimusi. Võtame Teise maailmasõja käsitlemise paljudes rahvuslikes ajaloo ainekavades ja õpikutes. Mõned ainekavad ja õpikud lähenevad peamiselt kronoloogiliselt, alustades Reinimaa remilitariseerimisest 1930. aastate keskel ja Anchlussist ning lõpetades aatomipommi heitmisega Hiroshimale ja Nagasakile 1945. aasta augustis, millele järgnes Jaapani tingimusteta kapituleerumine. Tavaliselt arutletakse siin ka sõja põhjuste ja tagajärgede üle.

Küllalt levinud on ka Teise maailmasõja käsitlemine paljude ulatuslike teemadena (millest igaüht võib käsitleda ka kronoloogiliselt): sõda Lääne-Euroopas, idarinne, Põhja-Aafrika sõjakäik, rahvuslik sõjakogemus, holokaust, totaalne sõda ja selle tagajärjed tsiviilelanikele, naiste osa sõjas, rahu

ja Euroopa taasülesehitamine. Enamik selliseid ainekavu ja õpikuid sõja tõeliselt euroopaliku käsitluseni ei jõua. Valdavalt vaadeldakse sõda rahvusliku ajaloo vaatenurgast, ülejäänud osapoolte kohta esitatakse vaid vähest taustinformatsiooni. Seal, kus Euroopa mõõtme käsitlusvõimalused on üsna piiratud, võiks kasutada nelja eelnimetatud keerdsõlme või võtmeküsimust (ja teisi samsuguseid), sest tegu on Teise maailmasõja murdepunktidega.

Illustratsiooniks olen lisanud veidi materjali külma sõja puhkemise kohta, mida õpiku ja teiste asjakohaste õpilastele kättesaadavate abivahenditega saab kasutada vastuse leidmisel küsimusele, miks lagunes sõjaaegne allianss Ameerika Ühendriikide, Inglismaa ja Nõukogude Liidu vahel nii kiiresti? (Selle teema kohta vt **5. ja 6. tabelit** peatüki lõpus). Materjali abil näidatakse:

- et peale 1945. aastat ilmnenu vastastikuse usaldamatuse juured endiste liitlaste vahel peitusid enne sõja puhkemist 1939. aastal toimunud sündmustes ja protsessides;
- et see vastastikune usaldamatus püsis kogu sõja;
- et liitlaste käitumine üksteisega peegeldas sageli nende suutmatust (või tahtmatust) eristada ideoloogilisest positsioonist lähtuvaid tegusid neist, mille määrasid palju vahetumad tegurid, millest kaugeltki tähtsusetud polnud soov ellu jääda ja vajadus võita ühine vaenlane;
- et kuigi nii Nõukogude Liit kui Ameerika Ühendriigid võtsid tarvitusele abinõud tagamaks, et Kesk-Euroopast ei vallanduks kolmas maailmasõda, tähendas Saksamaa lüüasaamine, et kumbki nägi sellise konflikti puhkemise korral teises tõenäolist vaenlast;
- et peamist mõju endiste liitlaste suhetele avaldas Ameerika monopol aatompommile aastail 1945–1949;
- et neid suhteid mõjutasid ka võtmepositsioonidel isikud ja nende vahetumise aeg (eriti Roosevelti asendumine Trumaniga).

Eelnimetatud tabelite küsimused on mõeldud õpilastele arvamuste arutamiseks.

Enne, kui õpilased alustavad ajaloo võtmeküsimuste ja keerdsõlmede analüüsi, tuleks rakendada õppetöös meetodeid, mis muudavad sündmused ja probleemid neile rohkem tegelikeks ning vähem abstraktseiks. Võimalusi selleks pakuvad käsiraamatu teised osad, eriti televisiooni tõsielufilmikatsete, toimunu ajal kirjutatud ajaleheartiklite, karikatuuride ja plakatite kasutamine. Külma sõja puhul võiks vaadata riikidevahelisi suhteid, mida kajastavad propagandistlikud plakatid ja karikatuurid enne Teist maailmasõda, sõja ajal ja pärast sõda, näiteks Stalini kujutamist Ameerika Ühendriikides ja Inglismaal Molotov-Ribbentropi pakti sõlmimise ajal Hitleri või Mussolini suguse diktaatorina, sõja ajal "onu Joe'na" ja mehena "raudse eesriide taga" 1946. aastal.

### **Rahvusvaheliste suhete ja sidemete esiletoomine**

Rahvusvahelised suhted ja sidemed on oluline aspekt kõigi Euroopa ajaloo perioodide õpetamisel, eriti aga uusima aja puhul. Mõned 20. sajandi Euroopa ja osalt ka maailma ajaloo teemad sobivad selliseks lähenemiseks eriti hästi. Näiteks 1930. aastate suur majanduskriis, rahvuslike vabadusliikumiste teke Euroopas 1920. aastail ja taas 1980. aastail, riiklikult toetatud terrorism 1960. aastate lõpul, ülemaailmne naftakriis 1970. aastate algul, 1989. aastal alanud revolutsioonide ahel Kesk- ja Ida-Euroopas jne.

Iga juhtumi puhul näeme, kuidas hästitoimivad poliitilised ja majanduslikud sidemed (poliitilised alliansid, kaubandus, majanduskoostöö, rahandus) muutuvad kanaleiks, mille kaudu ühe maa või regiooni probleemid või kriisid levivad, intensiivistuvad, hoogustuvad ja tekitavad uusi probleeme

ja kriise. Samas näeme, kuidas iga maa või regiooni reageering sellele kriisile sõltus kohalikest oludest. Olgugi, et iga eelnimetatud sündmust või protsessi võib vaadelda (ja sageli vaadeldaksegi) eelkõige rahvuslikust vaatenurgast, on õpilastel võrdleva, rahvusvahelise perspektiivita raske mõista, kuidas said tema maa valitsuse tegevusvabadust ja manööverdamisruumi ahendada sündmused ja protsessid, mille mõjusfäärist nad välja jäid.

Teisalt on õpilastel sageli raske neid seoseid ära tunda, leida erinevaid puutepunkte, hinnata nende suhtelist tähendust, eriti kui need pole selgelt lineaarsed, põhjuslikud seosed. Vastastikune sõltuvus on küllalt abstraktne mõiste ja raske aru saada isegi konkreetselt toimunud näite puhul, eriti kui see pärineb majandusajaloost. Nagu ajaloo võtmeküsimuste ja keerdsõlmede puhul, on ka siin oluline alustada teema tegelikuks muutmiseks õpilaste jaoks. Seda võib teha õpilase enda maal, linnas või kodukohas juhtunu näitel. Võib võtta ka eriti ilmeka kujundi, kujutades tihendatult inimeste läbielamisi poliitilise või majanduskriisi ajal. Näiteks on Suure majanduskriisi teema tulvil mõjuvaid kujundeid: töötute järjekorrad, supiköögid, pankade sulgemine, vabrikute sulgemine koos tööliste massilise vallandamisega, lood Suure börsikrahi ajal kõik säästud kaotanud inimestest, Ameerika Kesk-Lääne preeriade muutumine poolkõrbeteks, poliitilised meeleavaldused ja marsid tänavail. Kuid selline teema tekitab ajalooõpetajale vähemalt kaks pedagoogilist probleemi.

Esiteks, kuidas aidata õpilasel mõista protsesse, mille tulemusel tekib mingil hetkel probleem või kriis. Eriti raske on see majandusküsimuste lahkamisel, kuna need kalduvad kulgema lähtudes enda loogikast, mida omakorda mõista tuleb; kuid nii on ka mõne poliitilise kriisiga. Tuleb leida teid, kaasamaks õpilasi nende protsesside diagnoosimisse. Üks võimalus selleks on vaadelda mõnda päevakajalist või hüpoteetilist juhtumit või näidet. Näiteks **7. tabel** peatüki lõpus näitab, mis juhtub ühe raadiotootjaga 1920. aastate lõpus, 1930. algul, kui järsk majanduslangus hakkab mõjutama inimeste elu.

Teine probleem on selles, kuidas aidata õpilastel mõista kohaliku või rahvusliku probleemi üleminekut globaalseks. Üks võimalus on graafiku või ülevaatliku skeemi koostamine, nagu on näidatud **8. tabelis** peatüki lõpus, kus ühendavad jooned näitavad ülemaailmse kriisi tekkemehhanismi. Samasugust lähenemist tuleb mõistagi kasutada regionaalsete, rahvuslike ja kohalike probleemide puhul.

2. tabel. Euroopa ajaloo ajatelg ajavahemikus 1918–1939		
Poliitika	Sotsiaalmajandus	Teadus ja tehnika
<p><b>1918</b> Brest-Litovski rahu. Venemaa tunnustab Soome, Läti, Leedu, Eesti ja Ukraina iseseisvust. Kodusõda Venemaal. Revolutsioonid Münchenis, Berliinis ja Viinis. Tšehhoslovakkia ja Ungari saavutavad iseseisvuse. Sõltumatu Serblaste, Horvaatide ja Sloveenide (hilisem Jugoslaavia) Kuningriik. Vaerahu läänendamisel.</p> <p><b>1919</b> Kuuulatatakse välja iseseisev Poola Vabariik. Pariisi rahukonverentsi kehtestab reparatsioonid ja taastab rahvuslikud riigipiirid. Versailles' (Saksamaaga), Saint-Germani (Austriaga) ja Neuilly (Bulgaariaga) rahulepingud. Itaalia Fasistliku Partei asutamine.</p> <p><b>1920</b> Trianoni (Ungariaga) rahuleping. Sèvres'i (Türgiga) rahuleping. Venemaa Kodusõja lõpp. Bolševike võit. Rahvasteliga asutamine. Sõda Kreeka ja Türgi vahel.</p> <p><b>1921</b> Määratakse piir Poola ja Venemaa vahel. Hitler saab Saksamaa Natsionaalsotsialistliku Partei juhiks.</p> <p><b>1922</b> Itaalia fasistide marsš Rooma. Mussolinile tehakse ülesandeks valitsuse moodustamine. NSVL formaalne loomine. Kreeklaste lüüasaamine Izmiri all Türgi vägedelt.</p>	<p><b>1918–1921</b> Ülemaailmne gripilaine tapab miljardeid inimesi. Euroopast Ameerika Ühendriikidesse emigreerujate arv langeb sõjaeelsele tasemele. Euroopasisene rahvastikuränne ületab väljarände Euroopast. Mõned Euroopa riigid alustavad tööhoive ja töötingimuste reguleerimist; Prantsusmaa, Holland ja Hispaania kehtestavad kaheksatunnise tööpäeva. Sõjajärgsed suured muutused demokraatia arengus. 1920. aastal on hääleõigus laienenud enamikes Euroopa maades kõigile täisealistele meestele ja mõnes riigis ka naistele. See tähendab tunduvalt suuremat valijaskonda ja töölisklassi huvidega arvestamist poliitikute poolt. Esimene maailmasõda soodustas rasketööstust – relva ja mootorsõidukite tootmist, uute tehnika- ja tehnoloogiatoodete valmistamist. Enamikus tööstusriikides oli väike majandusbuum. Ameerika Ühendriigid on nüüd maailma juhtiv tööstusriik. Väike majandusbuum raugab 1920. aastal. Kokkulepe Saksamaa makstava reparatsiooni suuruse suhtes (1921).</p>	<p><b>1919</b> Alcocki ja Browni sooritatud esimene vahemaandumiseta lend üle Atlandi.</p> <p><b>1920</b> Edwin Hubble avastab, et universum paisub. Päritlikuse kromosoomiteooria avastamine.</p> <p><b>1922</b> Algavad raadiolekanded. Herbert Kalms leiutab värvifilmi. (jätkub)</p>

Poliitika	Sotsiaalmajandus	Teadus ja tehnika
<p><b>1923</b> Belgia ja Prantsusmaa okupeerivad Saksamaa tööstusdame Ruhr, sest Saksamaa jättis reparatsioonid maksmata. Poliitilised rahutused Saksamaal. Okupatsioonivastased streigid Ruhris. Prantsuse-Belgia vastutegevuse ebaedu. Hitleri ebaõnnestunud riigipöördekatse Münchenis. Kemal Atatürk ja Türgi natsionalistid kukutavad Ottomani režiimi ja asendavad selle kaasaegse ilmaliku vabariigiga. Liitlasjõudude uued läbiraakimised (Lausanne'i kohtumine). Kindral Primo de Rivera kehtestab sõjaväelise diktatuuri Hispaanias.</p> <p><b>1924</b> Stalinist saab Lenini haiguse ajal Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei peasekretär. Peale Lenini surma haarab ta endale täieliku võimu. Albaaniast ja Kreekast saavad vabariigid.</p> <p><b>1925</b> Locarno kohtumine: Saksamaa, Prantsusmaa ja Belgia tunnustavad kehtivaid piire, Inglismaa ja Itaalia garanteerivad neid. Prantsusmaa lubab kaitsta Belgiat, Poolat ja Tšehhoslovakkia Saksamaa rünnaku korral.</p> <p><b>1926</b> Sõjaväeline riigipööre Poolas lõpetab demokraatia. Marssal Piłsudski haarab võimu. Sõjaväeline riigipööre Portugalis. Üldstreik Inglismaal.</p>	<p><b>1921–1924</b> Toiduainete ja toormaterjali hinnad langevad 1920. aastate alul järsult. See on kogu Euroopa farmeritele ja talupoegadele hoop. Kõige rängemini kannatavad need Kesk- ja Ida-Euroopa maad, millel ühelt poolt sulleb kaubanduspiiri Nõukogude Liit ja teiselt poolt kiiresti kasvava inflatsiooni ja majandusseisaku all kannatav Saksamaa. Enamik Euroopa riike elab 1920. aastate algul läbi majanduslanguse koos kasvava tööpuudusega. Saksamaal tekitab hüperinflatsioon, Kesk-Euroopa rahakursse mõjutab selline areng samuti. Enamuses Euroopa riikides stabiliseerub majandus peale 1924. aastat, tööpuudus on keskmiselt 15%, kõrgeim Skandinaavias.</p> <p><b>1925–1928</b> Kullastandardi taastamine Inglismaal ja Saksamaal 1925. Stalin kehtestab esimese viisaastaku plaani Nõukogude Liidus 1928.</p>	<p><b>1923</b> Juan de la Cierva lendab esmakordselt pöörleva tiivaga tiiviklennukiga. Vladimir Zvorokhin leiutab ikonoskoobi – visuaalse informatsiooni ülekande aparaaadi.</p> <p><b>1924</b> Leitz valmistab esimese 35 mm kaamera, Leica.</p> <p><b>1926</b> Ekraanidele ilmub esimene sünkroonse helitaustaga tummfilm <i>Don Juan</i>. John Logie Baird demonstreerib töökindlat televisioonisüsteemi.</p> <p><b>1927</b> Werner Heisenbergi määratuduse printsiip aatomifüüsikas. Esimene helifilm "Džässlaulja". Georges Lemaitre sõnastab universumi tekke Suure Paugu teooria.</p> <p><b>1928</b> Erwin Schrödinger tutvustab lainemehaanikat (kvantmehaanikat). Alexander Fleming avastab penitsilliini antibiootilised omadused. Zworykin patenteerib esimesena värviteleviisoonisüsteemi. (jätkub)</p>

Poliitika	Sotsiaalmajandus	Teadus ja tehnika
<p><b>1929</b> Serblaste, Horvaatide ja Sloveenide Kuningriigist saab Jugoslaavia. Kehtestatakse kuningaperekonna diktatuur. Prantsusmaa hakkab rajama Maginot liini.</p> <p><b>1930</b> Kuningas Carol II naaseb Rumeeniasse. Talude sunniviisiline kollektiviseerimine Venemaal.</p> <p><b>1931</b> Luuakse Briti Rahvaste Ühendus. Hispaania kuulutatakse vabariigiks.</p> <p><b>1932</b> Salazarist saab Portugali peaminister.</p> <p><b>1933</b> Adolf Hitler valitakse Saksamaa kantsleriks. Kantsler Dollfussist saab Austria diktaator.</p> <p><b>1934</b> Eestis ja Lätis kehtestatakse diktatuur. Hitler korraldab puhastuse Natsiparteis. Algavad poliitilised puhastused Nõukogude Liidus.</p> <p><b>1935</b> Mussolini koloniseerib Liibüa. Saarimaa tagastatakse peale rahvahääletust Saksamaale. Nürnbergis kehtestatakse juudivaenulikud seadused.</p>	<p><b>1929–1939</b> Wall Streeti börsikrahhi (Must Teisipäev, 29. oktoober 1929). 1920. aastatel kasvas USA majandus väga kiirelt. 1929. aastaks oli USA kaugelt maailma suurim tööstusmaa, näiteks tootis ta 4,5 miljonit autot aastas, sel ajal kui Saksamaa, Inglismaa ja Prantsusmaa kokku tootsid 0,5 miljonit. Maa elas läbi laenamisel põhinevat tarbimisbuumi.</p> <p>Samal ajal on I maailmasõjas osalenud Euroopa riigid võtnud oma majanduse taastamiseks laene Ameerikast. Peale Ameerika krahhi nõutakse laenu Euroopa majandusele tagasi, firmad lähevad pankrotti, töötute arv kasvab kiiresti.</p> <p>1932. aastal toodavad Saksa vabrikud ainult 60% oma 1928. aasta väljalaskest. 1933. aastal on 44% tööalistest elanikest töötud. Säästude krediidivõimaluse kaotamine kohalikest kauplustest viib nad meeleheitel. Olukord ülejäänud Euroopas on ainult veidi parem. Skandinaavias on töötu umbes üks kolmest töövõimelisest inimesest, Lääne-Euroopas üks viiest. Halvem on olukord Kesk- ja Ida-Euroopas.</p>	<p><b>1930</b> Frank Whittle patendib reaktiivmootori. Avastatakse planeet Pluto.</p> <p><b>1931</b> Raadioastronoomia leiutamine.</p> <p><b>1932</b> Hollandlased kuivendavad Zuider Zee.</p> <p><b>1934</b> F. ja I. Joliot-Curie leiutavad kunstliku radioaktiivsuse.</p> <p><b>1935</b> Konstrueeriti esimene radarisüsteem lennukite avastamiseks. Charles Richter leiutas maavärinate mõõtmise skaala.</p> <p>(jätkub)</p>

Poliitika	Sotsiaalmajandus	Teadus ja tehnika
<p><b>1936</b> Saksa väed okupeerivad demilitariseeritud Reinimaa. Kindral Metaxisest saab Kreeka diktaator. Hispaania kodusõja algus.</p> <p><b>1937</b> Saksamaa ja Itaalia abistavad Francot sõjaliselt.</p> <p><b>1938</b> Saksa väed okupeerivad Austria. Anschluss. Saksamaa annekteerib Sudeedimaa. Kristallöö Saksamaal, rünnatakse juutide poode ja äriettevõtteid.</p> <p><b>1939</b> Ribbentrop-Molotovi pakt Saksamaa ja Nõukogude Liidu vahel. Poola jagamise lepe. Saksamaa okupeerib ülejäänud Tšehhoslovakkia, annekteerib Memeli Leedus. Franco väed hõivavad Barcelona ja Madridi. Hispaania kodusõja lõpp. Itaalia tungib Albaaniasse. Hitler ja Mussolini kirjutavad alla teraspakti. Saksamaa tungib kallale Poolale. Inglismaa ja Prantsusmaa kuulutavad sõja Saksamaale. Venemaa tungib Poola. Poola jagamine. Vene väed tungivad Soome.</p>	<p><b>1930–1939</b> Inglismaa, Skandinaavia ja USA loobuvad kullastandardist. Teised Euroopa riigid järgivad nende eeskju.</p> <p>Nõukogude Liidu tööstustoodang kasvab ülejäänud Euroopaga võrreldes. Euroopa sotsiaaldemokraatlikud valitsused hakkavad rakendada plaanimajandust.</p> <p>1930. aastate keskel hakkavad mõne Euroopa riigi, näiteks Saksamaa ja Rootsi, majandusnäitajad taas tõusma.</p> <p>Eelneva viie aasta kogemusest johtuvalt hakkab enamik riike juurutama hoolekandesüsteeme: põhipension eakatele, töötuskindlustuse skeemid, tööõnnetuste kompenseerimissüsteemid. Mõned skeemid on vabatahtlikud, mõned riiklikult subsideeritud. Sellegipoolest ületasid heategevuslikud toetused tööliste ja vanemaealistele kuni 1960. aastateni selleks otstarbeks riiklikult tehtud kulutused.</p> <p>Selle kümnendi vältel stabiliseerus rahvastiku liikumine maalt linna (1918. aastaks elas suurem osa tööstusriikide elanikest juba linnades ja asulates), kuid linnad hakkasid 1930. aastatel laienema eeslinnade arvel ja rajati raudteevõrk nende teenindamiseks.</p>	<p><b>1936</b> Alan Turing rajab matemaatilise arvutiteooria. Ehitatakse esimese helikopteri mudel.</p> <p><b>1937</b> Whittle ehitab ja testib esimese reaktiivmootori. Leitudakse nailon.</p> <p><b>1938</b> Ungari leiutaja Biro valmistab esimese pastapliiatsi.</p> <p><b>1939</b> Hahn ja Strassman avastavad aatomituuma lõhustumise. Saksamaal ehitatakse esimene reaktiivlennuk.</p>



### 3. tabel. Fašismi õpetamine võrdleval meetodil

#### Fašism: Mis see on?

20. sajandi ideoloogia, mida ei tunta enne 1914. aastat. Propageerib uut, agressiivset rahvuslikku autoritaarset riiki ja rahvuse "taassündi". Korporatiivsed majanduslahendused. Rõhutab ajaloo romantilisi, müstilisi aspekte. Eesmärk oli ühiskonna üldine mobiliseerimine. Sekkumine peaaegu kõigisse ühiskonnaelu aspektidesse. Karismaatiline juht.

#### Kellele ta on suunatud?

Inimestele, kes tunnevad end marginaalsete ja abitudena ebaisikuliste majandusjõudude ja suure äri maailma ees, peavad end valitsuse poolt reedetuiks tunnevad vajadust organiseeruda pooldavad vägivalla legaliseerimist eesmärkide saavutamiseks tahavad uue põlvkonna juhte, kes pole välja kasvanud vana eliidi hulgast.

#### Kui levinud ta oli?

Lisaks Itaaliale ja Saksamaale tekkisid fašistlikud parteid Rumeenias, Inglismaal, Tšehhoslovakkias, Poolas, Hollandis, Belgias, Prantsusmaal. Valijaskonna toetus enamusele oli nõrk. Mõni tegi koostööd okupatsioonivõimudega.

#### Fašistlikud riigid või diktatuurid?

Mõni diktaator, kes kohandas enda jaoks fašistlike režiimide jooni, nagu Franco Hispaanias, Salazar Portugalis, Horthy Ungaris, tuli võimule 1930. aastail, kuid oli samas ulatuses ühiskonna kaasahaaramisega ettevaatlik.

#### Itaalia

Poliitilise ebastabiilsuse ja antiparlamentarismi juured olid juba enne 1914. aastat. Massiline rahulolematumus 1919. aastaks kujunenud olukorraga.

**1919–21: Majandusprobleemid** (kõrge tööpuudus, töötud endised sõdurid, kasvav inflatsioon, viha sõjaegsete spekulantide vastu). **Poliitilised ja sotsiaalsed rahutused:** streigid ja Biennio Rosso (kommunistliku revolutsiooni oht). **Süsteemi poliitiline nõrkus:** korruptsioon, eliidi endaga rahulolu, maa jagunemine põhja- ja lõunaosaks. Uute väikeparteide teke. Raskused stabiilse valitsuse moodustamisega. Fašistlik Partei moodustati aastal 1919 vasakpoolsete poliitikute poolt. Ei võitnud valimistel kohti.

**1921–25:** 1921. aasta valimistel võidavad fašistid 35 kohta. Nihe paremale. Liberaaldemokraadid ei suuda valitsust moodustada. Võimuvaakum. Sotsialistid kuulutavad üldstreigi. Fašistide mars Rooma. Kuningas keeldub riigis välja kuulutamast eriolukorda, valitsus läheb erru. Kuningas palub Mussolinil moodustada valitsus. Fašistid viivad valimissüsteemi sisse muudatused. 1924. aastal võidavad 65% häältest ja enamiku parlamendikohti.

#### 1925–39

Teised parteid on keelatud. Üheparteiline riik. Ametiühingud kaotatakse. Uus "korporatiivne" riik. Esialgsele majanduskasvule järgneb kriis. 1929. aastal tabab majandust krahh. 1930. aastate keskel on palgad Itaalias Euroopa madalaimad.

Abessiinia vallutamine 1935. Sõjaline toetus Francole 1936–39. Pakt Hitleriga 1939.

(jätkub)

### 3. tabel. Fašismi õpetamine võrdleval meetodil

#### *Saksamaa*

Keiser loobub troonist 1918. aasta ähvardava lüüasaamise eel, moodustatakse kodanlik valitsus, rahu-läbirääkimised. Hiljem pidasid paljud sakslased rahulepingu tingimusi endale ränkadeks ja süüdis-tasid kodanlikku valitsust nii selle kui lüüasaamise eest rohkem kui vana režiimi. "Noahoop selga" (Dolchstuss).

**1919–1924:** Weimari vabariik. **Majandusprobleemid:** hüperinflatsioon, saksa marga krahh. See tabas rängalt kindlate sissetulekutega inimesi – pensionisaajaid, endisi sõdureid, keskklassi. Vasakpoolsete ja parempoolsete **poliitilised rahutused** Münchenis ja Berliinis. **Mõned elanikkonna kihid lakkavad toetamast poliitilist süsteemi.** 1919 asutatakse Münchenis natsipartei. Müncheni läbikukkunud õlle-putš 1923. aasta novembris.

**1924–29:** Majandusliku stabiilsuse saavutamine. Natsipartei jääb sel perioodil kaunis tähtsusetuks. 1928. aasta valimistel võidab vähem kui 3% häältest.

**1929–39:** Elanikkonna toetus talle kasvab kiirelt majanduskriisi ajal, mis järgneb 1929. aasta börsi-krahhile. 1932. aastaks on 6 miljonit töötut ja kommunistliku revolutsiooni hirm. 1932 juulis saab natsiparteist Riigipäeva suurim partei.

Hitler võitis 1933. aasta valimised ja põhjendab parlamendi laialisaatmist neljaks aastaks stabiilsuse taastamise vajadusega. Üheparteiline riik. 1933 võetakse kontroll ametiühingute üle. 1934 võtab Hitler endale presidendi kohustused. Armeed annab talle truudusvande.

**Tsensuur ja kutsealased puhastused.** Kontroll noorteorganisatsioonide üle, juutide rassiline tagakiu-samine, kontsentratsioonilaagrite rajamine.

**Taasteke kaasaegses Euroopas.** Miks on ilmunud 20. sajandi lõpul mõnel Euroopa maal ultra-parempoolsed, neofašistlikud ja neonatslikud parteid? Sarnasused ja erinevused.

#### 4. tabel. Nõukogude Liidu lagunemine – tagurpidi kronoloogia

Sündmused Kesk- ja Ida-Euroopas	Sündmused Nõukogude Liidus (1991–1985)
<p><b>Mai 1991:</b> 15 liiduvabariigi juhid on nõus uue liidu moodustamisega.</p> <p><b>Aprill 1991:</b> Gruusia kuulutab end iseseisvaks.</p> <p><b>1990. aasta lõpp:</b> Gorbatšovi läbirääkimised Balti riikide juhtidega jooksevad umbe.</p> <p><b>3. oktoober 1990:</b> Saksamaa taasühinemine.</p> <p><b>Sügis 1990:</b> Baltimaade rahvuslaste vastu kasutatakse sõjalist jõudu, takistamaks NSVL lagunemist.</p>	<p><b>Läbikukkunud riigipöörde anatoomia:</b></p> <p><b>Detsember 1991:</b> Nõukogude Liit lakkab. Venemaa, Valgevene ja Ukraina moodustavad Sõltumatute Riikide Ühenduse (SRÜ).</p> <p><b>25. detsember 1991:</b> Gorbatšov astub tagasi Nõukogude Liidu presidendi kohalt.</p> <p><b>24. august 1991:</b> Gorbatšov taandab end KP Peasekretäri kohalt ja paneb ette likvideerida Kommunistliku Partei Keskkomitee.</p> <p><b>22. august 1991:</b> Gorbatšov naaseb Moskvasse.</p> <p><b>21. august 1991:</b> Riigipöördekatse nurjub. Vandenõulased arreteeritakse.</p> <p><b>20. august 1991:</b> Tuhanded inimesed kogunevad kaitsma Valget Maja ja viskuvad barrikaadidele. Mõned väeosad lähevad üle kaitsjate poolele.</p> <p><b>19. august 1991:</b> Isehakanud komitee kuulutab riigis välja hädaolukorra ja sooritab riigipöördekatse. Nad teatavad, et Gorbatšov on haige. Vandenõulased on kas Gorbatšovi valitsuse hiljutised ministrid või nende abid. Tänavatele ilmuvad tankid ja sõjaväelased. Jeltsin suudab vaevu vältida arreteerimist ja läheb Venemaa Parlamendi hoonesse (Valge Maja). Ta mõistab riigipöördekatse hukka ja kutsub rahvast üles üldstreigile ja toetusele.</p> <p><b>18. august 1991:</b> Krimmis puhkusel viibivat Gorbatšovi külastab valitsuse suvilas rühm poliitikuid, kes nõuab temalt riigis eriolukorra väljakuulutamist. Ta keeldub ja pannakse koduaresti.</p> <p><b>Reform ja kriis</b></p> <p><b>Detsember 1990:</b> Nõukogude Liidu välisminister astub tagasi ja hoiatab, et maa liigub diktaatori suunas.</p> <p><b>Sügis 1990:</b> Gorbatšov taganeb majandusreformidest. Kaotatakse Presidendi nõukogu, selle asemel moodustatakse jäiga kursi konservatiividest (KGB, armee ja miilits) Julgeolekunõukogu.</p> <p><b>Suvi 1990:</b> Gorbatšov ja Jeltsin jõuavad kokkuleppele turumajandusele ülemineku 500 päeva plaanis.</p> <p style="text-align: right;"><i>(jätkub)</i></p>

Sündmused Kesk- ja Ida-Euroopas	Sündmused Nõukogude Liidus (1991–1985)
<p><b>23. august 1990:</b> Ida-Saksamaa Rahvakoda (Volks-kammer) hääletab Saksamaa ühinemise poolt.</p> <p><b>18. märts 1990:</b> valimised Ida-Saksamaal võidab Sotsiaaldemokraatlik Liit.</p> <p><b>11. märts 1990:</b> Leedu parlament deklareerib riigi sõltumatust. Moskva kuulutab selle ebaseadusli-kuks.</p> <p><b>Juuni 1989:</b> Poolas toimuvad vabad valimised. Solidaarsuse suur edu.</p> <p><b>Mai 1989:</b> Ungari valitsus avab piiri Austriaga.</p> <p><b>Aprill 1989:</b> rahva meeleavaldused Gruusia pea-linnas Thbilisis.</p> <p><b>Kevad 1989:</b> Solidaarsus ja Poola valitsus sõlmi-vad kokkuleppe. Solidaarsus legaliseeritakse taas.</p> <p><b>Sügis 1988:</b> Eesti kuulutab end suveräänseks lii-duvabariigiks (esimesena NSVLs).</p>	<p><b>Juuli 1990:</b> Jeltsin astub välja Kommunistlikust Parteist. Helmut Kohl ja Gorbatsšov kohtuvad. Kohl nõustub kärpima Saksamaa vägesid. Gor-batšov nõustub Vene väed Ida Saksamaalt välja tooma.</p> <p><b>Mai 1990:</b> Jeltsin valitakse Vene Föderatsiooni presidendiks.</p> <p><b>Märts 1990:</b> Gorbatsšov valitakse Nõukogude Liidu presidendiks.</p> <p><b>Veebruar 1990:</b> veerand miljonit inimest aval-dab Moskvast meelt kommunismi vastu.</p> <p><b>Oktoober 1989:</b> Gorbatsšov külastab Saksa DV 40. sünniaastapäeva puhul Ida-Saksamaad. Lu-bab Ida-Saksamaa liidritele, et Nõukogude väed ei hakka takistama reformide läbiviimist.</p> <p>USA ja Nõukogude Liidu presidendid kuuluta-vad külma sõja ametlikult lõppenuks.</p> <p><b>Mai 1989:</b> meeleavaldus Moskvast Jeltsini ja radi-kaalide toetuseks.</p> <p><b>25. mai 1989:</b> rahvasaadikute kongressi esimene istung. Ülemnõukogu valimised. Selle koosseis on ülekaalukalt konservatiivne. Jeltsin ja radi-kaalid jäävad välja.</p> <p><b>Mai 1989:</b> Nõukogude väed saavad korralduse toetada Gruusia kommunistlikku valitsust.</p> <p><b>Veebruar 1989:</b> viimased Nõukogude väed lah-kuvad Afganistanist.</p> <p><b>Detsember 1988:</b> Nõukogude Liit loobub Brežnevi doktriinist. Gorbatsšovi kõne ÜROs. Teeb teatavaks Nõuko-gude sõjajõudude ulatusliku kärpimise plaani.</p> <p><b>Mai 1988:</b> Nõukogude armee hakkab lahkuma Afganistanist.</p> <p>Majandusprobleemid terve 1987. aasta jooksul. Kasvav inflatsioon, ebaõnnestunud katsed muu-ta riigiettevõttes efektiivsemaks.</p> <p style="text-align: right;"><i>(jätkub)</i></p>

Sündmused Kesk- ja Ida-Euroopas	Sündmused Nõukogude Liidus (1991–1985)
<p><b>Sügis 1987:</b> ulatuslikud meeleavaldused Balti riikides.</p> <p>Konflikt Kaukaasias kristliku Armeenia ja muhameedliku Aserbaidžaani vahel.</p>	<p><b>Detsember 1987:</b> kirjutatakse alla leping Washingtoni ja Moskva vahel lühikese ja keskmaaulatusega tuumaraketide tootmise vähendamise kohta.</p> <p><b>Oktoober 1987:</b> avalik konflikt Jeltsini ja Gorbatsšovi vahel pärast seda, kui Jeltsin teatab oma Poliitbüroost lahkumise kavatsusest.</p> <p><b>Oktoober 1986:</b> Reykjaviki tippkohtumine, kus Gorbatsšov paneb ette tuumarelvastus täielikult kaotada, kui Reagan lõpetab Tähesõdade programmi. Reagan ei nõustu.</p> <p><b>Aprill 1986:</b> plahvatus Tšernobõli aatomielektrijaamas. Radioaktiivne saaste Nõukogude Liidus, Skandinaavias ja Lääne-Euroopas. Tagasilööb Nõukogude majandusele.</p> <p>Gorbatsšov vahetab välja kaks kolmandikku Kommunistliku Partei juhtfigure ja viib läbi teisi poliitilisi reforme.</p> <p><b>Aprill 1985:</b> Gorbatsšov esitab Keskkomiteele perestroika (majanduse restruktureerimine ja reformimine) ja glasnosti (suurema poliitilise avatuse) kava.</p> <p><b>Märts 1985:</b> Mihhail Gorbatsšov valitakse Kommunistliku Partei peasekretäriks.</p> <p>Mille Gorbatsšov sai päranduseks?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kriisiseisundis Nõukogude majanduse;</li> <li>• Nõukogude Liidu hukutava sõja Afganistanis;</li> <li>• USA president Ronald Reagan on loobunud pingelõdvendusest ja alustab uut võidurelvastumist Nõukogude Liiduga;</li> <li>• kasvava rahulolematuse kommunismiga Kesk- ja Ida-Euroopas.</li> </ul>

## 5. tabel. Nõukogude Liidu, Ameerika Ühendriikide ja Suurbritannia sõjajaegse alliansi lagunemine ning külma sõja puhkemine

### I. Vastastikuse usaldamatuse lätted

Liitlased jätvad Saksa väed pärast 1918. aasta vaherahu okupeerima ida ja balti alasid.

Lääne interventsioon vene valgekaartlaste poolel 1919. aasta kodusõjas.

Lenini maailmarevolutsiooni idee. Ideoloogilised erimeelsused ja vastastikune usaldamatus 1920. ja 1930. aastatel.

Natsi ja nõukogude vastastikune mittekallaletungipakt 1939.

Stalini veendumus, et liitlased viivitasid läänerinde avamisega lootuses, et Kolmas Reich ja NSVL hävitavad teineteise vastastikku.

### II. Nõukogudepoolne käsitus

Nõukogude juhtkond tundis muret NSVL edasise julgeoleku üle.

Ta tahtis olla kindel, et naaberriikide valitsused on kas sõbralikult meelestatud või väljaspool USA mõjupiirkonda.

Nad eeldasid, et järgmisena rünnatakse Nõukogude Liidu läbi Poola ja teiste Kesk- ja Ida-Euroopa riikide.

Nõukogude Liit pidas USA tegevust peale 1945. aastat agressiivseks, potentsiaalselt ähvardavaks ja katseks saavutada maailmas poliitiliselt ja majanduslikult domineeriv seisund.

### III. Lääneriikide käsitus

Peale 1945. aastat nägid paljud inimesed kommunismi levimises USAs ja Lääne-Euroopas ning Nõukogude mõjus Kesk- ja Ida-Euroopale ning kohalike kommunistlike parteide aktiivsuses Lääne-Euroopas NSVL ekspansionistliku välispoliitika avaldust ja maailmarevolutsiooni idee jätkuvat teostamiskatset. Vastuseks kujundas USA oma Nõukogude poliitika, mis jäi selliseks 1980. aastate lõpuni.

Kommunismi globaalset levikut vaadeldi ka ähvardusena USA majandushuvidel, nagu näiteks looduslike toorainete varude tagamisele, USA kaupadele välisturgude säilitamisele, majandusliku surutise vältimisele, nagu see oli juhtunud kahe maailmasõja vahel.

NSVL aatompommi saamine mõjutas USA suhtumist. USA oli eeldanud, et NSVL-il kulub selleks pigem kakskümmend kui viis aastat.

### IV. Sündmuste kulg 1943–1955

**1943** Pingelised läbirääkimised NSVL ja lääneliitlaste vahel Poola tuleviku ja Saksamaa okupeerimise üle.

**1944** Saksa väed tapavad Varssavi ülestõusu ajal 300 000 poolakat, sellal kui juba Poola territooriumil asuv Nõukogude Armee ei võta midagi ette.

**1944–45** NSVL jäetakse kõrvale Itaalia okupeerimisest ning selle impeeriumi lammutamisest.

**Veebruar 1945** Liitlaste läbirääkimised Jaltas. Kokkulepe lüüasaanud Saksamaa okupatsioonitsoonide suhtes. Domineerivad kõnelused Poola tuleviku üle. Kokkulepe, et vabastatud riikide ajutistes valitsustes on esindatud kõik elanikkonna demokraatlikud elemendid.

**August 1945** Potsdami konverents. Äsjavalitud president Truman teatab oma liitlastele, et USA on nüüd aatompomm. NSVL soovib kaasamist Ruhri industriaalregiooni haldamisse Saksamaal ja Jaapani okupeerimisse. USA lükkab tagasi mõlemad taotlused. Lääneliitlased soovivad rohkem sõnaõigust Ida-Euroopas. Stalin lükkab need nõudmised tagasi.

**1945** Peale Jaapani lüüasaamist okupeerivad Nõukogude ja USA väed Korea, jagades maa piki 38. paralleeli.

**1946–1949** Kodusõda Kreekas Lääneriikide toetatud monarhistide ja NSVL, Jugoslaavia ning Bulgaaria toetatud Kreeka kommunistide vahel.

(jätkub)

## 5. tabel. Nõukogude Liidu, Ameerika Ühendriikide ja Suurbritannia sõjaaegse alliansi lagunemine ning külma sõja puhkemine

### IV Sündmuste kulg 1943–1955

1945–1948	Kommunistid saavutavad valimisi kontrollides ülekaalu Kesk- ja Ida-Euroopas.
Märts 1946	Nõukogude väed on ikka veel Põhja-Pärsias (Iraanis). USA esitab kaebuse ÜROs. Stalin tõmbab väed tagasi.
August 1946	Nõukogude Liidu laevastik soovib endale mereväebaase Musta mere väinades. Türgi tunneb end ohustatuna. USA saadab sõjalaevad ja ähvardab kasutada jõudu, kui NSVL jätkab.
Jaauar 1947	Inglismaa ja USA valitsused liidavad oma okupatsioonitsoonid Saksamaal üheks administratiivüksuseks.
1946–47	Majanduskriis peaaegu kõikjal Euroopas: toiduainepuudus, miljonid pagulased, kõrge tööpudus. Poliitilised ja sotsiaalsed rahutused.
Märts 1947	USA president teeb teatavaks Trumani doktriini. USA hakkab teostama Marshalli plaani majandusliku abi osutamiseks Euroopa riikidele. Poola ja Tšehhoslovakkia soovivad seda kasutada, kuid NSVL korraldusel peavad loobuma.
Juuni 1948	Lääs võtab Lääne-Saksamaal kasutusele uue valuuta. Stalin näeb selles veel üht sammu Saksamaa jagamise suunas.
23. juuni 1948	Nõukogude võim blokeerib kõik Berliini viivad maanteed ja raudteed.
Juuli 1948	Lääneliitlased hakkavad Berliini varustama õhuteed kaudu.
Aprill 1949	NATO asutamine.
Mai 1949	NSVL lõpetab Berliini blokkimise. Läänes asutatakse uus riik, Saksa Föderatiivne Vabariik.
1949	Alternatiivina Marshalli plaanile mõtleb NSVL välja VMNi (kommunistlike riikide Vastastikuse Majandusabi Nõukogu).
September 1949	NSVL teatab, et tal on aatompomm.
Oktoober 1949	Idas luuakse teine Saksa riik, Saksa Demokraatlik Vabariik.
Juuni 1950	Põhja-Korea tungib kallale Lõuna-Koreale. ÜRO väed (peamiselt USA sõdurid) suruvad nad piiri taha tagasi. Järgneb Hiina kommunistlike vägede vasturünnak.
Juuni 1951	Algavad läbirääkimised Korea üle.
November 1952	USA katsetab esimest vesinikpomme.
August 1953	NSVL katsetab oma esimest vesinikpomme.
1953	Taastatakse endine piir Põhja- ja Lõuna-Korea vahel.
1955	Lääne-Saksamaa ühineb NATOga. NSVL asutab Varssavi Lepingu Organisatsiooni.

### Võtmeküsimusi arutlemiseks:

- Miks oli keskne läbirääkimisteema kolme liitlasriigi vahel sõja viimases järgus Poola tulevik?
- Kas Nõukogude välispoliitika aastail 1943–1955 oli kaitseiselooga või taotles kommunistliku ideoloogia valitsemist maailmas?
- Kui palju baseerus USA välispoliitika sel perioodil NSVL ohjeldamisele, kui palju oma mõjusfääri laiendamisele või mõju tugevdamisele?

Toetudes siinkirjutatule ja teistele infoallikatele, kuidas mõjutasid võtmeisikute, eriti Stalini ja Trumani isiklikud omadused NSVL ja Lääne vahelisi suhteid?

## 6. tabel. Esmastest allikatest pärit andmed üha suureneva usaldamatuse kohta endiste liitlaste vahel sõjajärgsel ajal

### Winston Churchilli telegramm president Trumanile 12.5.1945

Olen alati toetanud sõprust Venemaaga, kuid nagu Teiegi, tunnen sügavat ärevust Jalta otsuste väärast tõlgendamise üle nende poolt ja suhtumise pärast Poola, nende ülekaaluka mõju pärast Balkanil, kui Kreeka välja arvata, raskuste pärast, mida nad võivad valmistada Viinis, kombinatsiooni pärast, mille moodustavad Venemaa võimsus ja tema kontrolli all olevad või okupeeritud alad ühendatult kommunistliku tehnikaga nii paljudes riikides ja eelkõige nende võime pärast hoida väga suuri armeesid pikka aega lahinguväljal. Milliseks kujuneb olukord aasta või kahe pärast, kui Briti ja Ameerika armeed on kokku kuivanud ja kui Venemaa võib endale lubada kahe- või kolmesaja diviisi pidamist tegevteenistuses?

### Stalini õigustus Nõukogude Liidu välispoliitikale, esitatud märtsis 1946

Ei maksa unustada, et Saksamaa ründas NSVL läbi Soome, Poola, Rumeenia, Bulgaaria ja Ungari. Saksamaal oli võimalus sissetungiks, sest neis mais eksisteerisid Nõukogude Liidule vaenulikud valitsused. Tulemusena kaotas Nõukogude Liit mitu korda rohkem inimelusid kui Suurbritannia ja Ameerika Ühendriigid kokku. Mõned inimesed võivad ehk unustada Nõukogude rahva määratud ohvrid, kuid Nõukogude Liit ei tohi seda teha. Ja mis on siis üllatavat tõigas, et oma edasise julgeoleku pärast muret tundev Nõukogude Liit soovib näha, et nende maade valitsused oleksid Nõukogude Liidule lojaalsed. Kuidas võib üldse keegi, kes pole kaotanud reaalsusetaju, kirjeldada neid Nõukogude Liidu rahuarmastavaid püüdlusi ekspansionistlike tendentsidena?

### USA president teeb Kongressile teatavaks Trumani doktriini 12. 3. 1947

Käeoleval ajaloohetkel peab peaaegu iga rahvas valima alternatiivsete arenguteede vahel. Esimene tee põhineb enamuse tahtel ja seda iseloomustavad vabad kodanikuühendused, esinduslik valitsus, vabad valimised, üksikisiku tagatud vabadused, sõna- ja usuvabadus, vabadus poliitilisest survest. Teine tee põhineb enamusele vägivallaga pealesurutud vähemuse tahtel. Selleks kasutatakse terrorit ja survet, kontrolli ajakirjanduse ja raadio üle, võltsitud valimistulemusi ja isikuvabaduse allasurumist. Ma usun, et Ameerika Ühendriikide poliitika peab toetama neid inimesi, kelle on orjastanud relvastatud vähemus või väline surve. Usun, et peame aitama vabu inimesi ise oma saatust valida.

### Nõukogude Liidu esindaja Andrei Ždanovi rünnak Kominformi konverentsil 1947. aasta septembris USA välispoliitika vastu

Nii Trumani doktriin kui Marshalli plaan on osa Ameerika plaanist orjastada Euroopa. Ameerika Ühendriigid on asunud ründama põhimõtet, mille järgi iga rahvas otsustab ise oma tee üle. Nõukogude Liit, vastupidi, on väsimatult pooldanud tõelise võrdsuse ja sõltumatuse põhimõtet iga rahva puhul, olenemata selle suurusest. Nõukogude Liit teeb kõik kinnitamaks, et Marshalli plaan on määratud läbikukkumisele. Prantsusmaa, Itaalia, Suurbritannia ja teiste maade kommunistlikel parteidel on selles oma osa.



## 7. tabel. Majanduslanguse alanev spiraal

1920. aastail oli raadio veel uudisese ja igäüks soovis seda. Kaks ameerika elektriinseneri tegid oma raadiotehase. Stardirahaks võtsid nad pangalaenu.

Nad olid väga edukad. Nõudmine oli suurem, kui nad valmistada jõudsid. Nad vajasisid rohkem töölist ja kapitali suurema ettevõtte ehitamiseks. Nad pikendasid pangalaenu. Nad müüsid ka oma kompanii osakuid New Yorki aktsiaturul (Wall Street).

Paljud inimesed ostsid osakuid. Raadiote tootmine laienes, kompanii kasum kasvas, aktsiaomanikud said oma investeeringu soodsalt tagasi. Hästi läks ka teistel raadioid valmistavatel kompaniidel.

Mõne aja pärast tõdes kompanii, et uute raadiote müük ei suurene enam. Enamik inimesi tahtis ainult ühte raadiot. Kompanii uuendas mudeleid, et ahvatleda inimesi ostma teist või kolmandat raadiot.

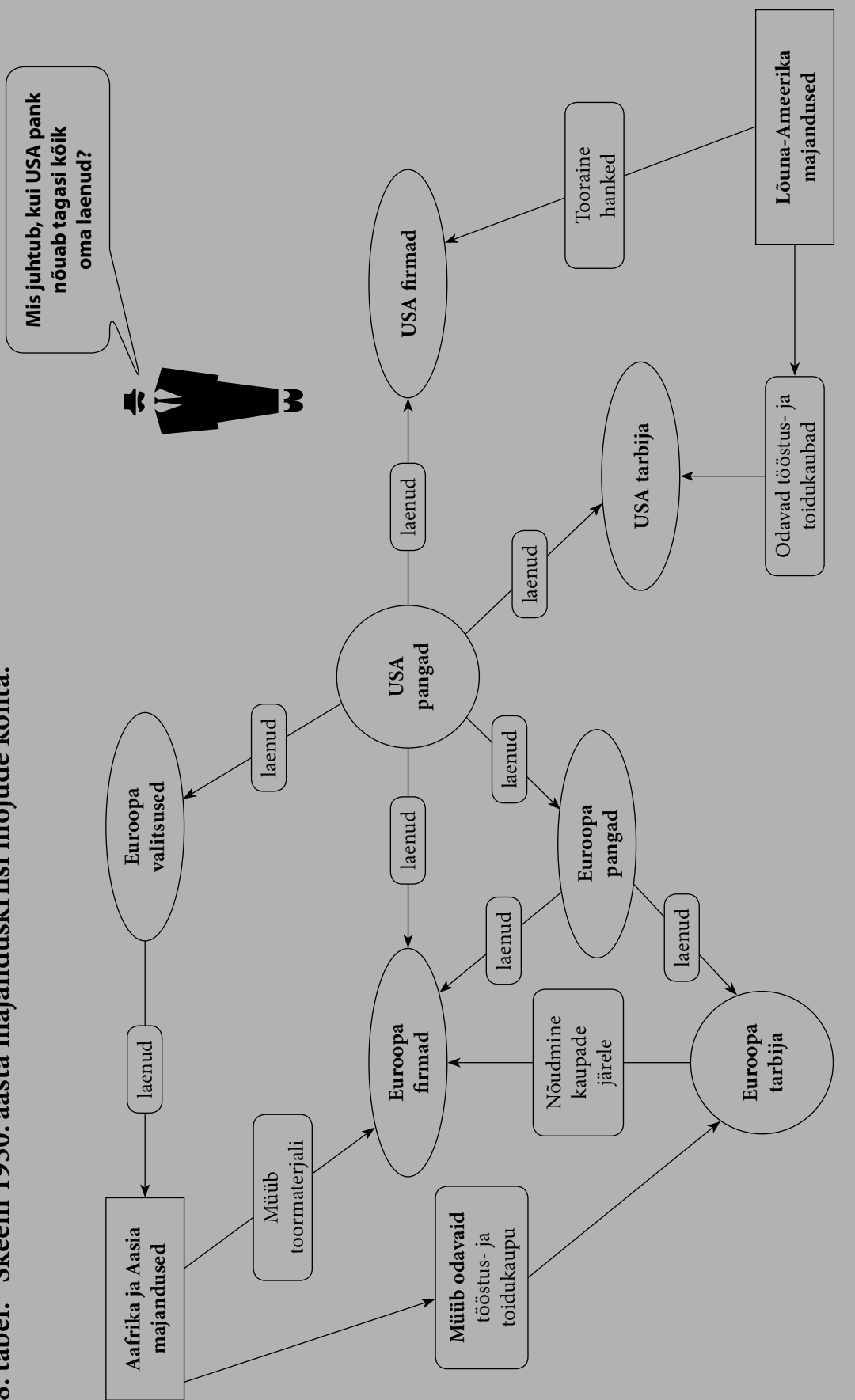
Müüginumbrid tõusid taas mõnda aega, kuid hakkasid siis langema. Aeg muutus karmimaks ja inimesed ostsid esmatarbe-, mitte luksускаupu. Kompanii vähendas tööliste arvu.

Kasum vähenes, kompanii osakute väärtus langes ja mõned aktsionärid hakkasid oma osakuid müüma, et mitte liiga palju raha kaotada. See tekitas paanika, üha enam aktsionäre müüs aktsiad ja hind langes veel.

Pank, mis oli omanikele firma rajamiseks raha laenanud, nõudis laenu tagasi. Kompanii ei suutnud võlgu maksta ja kuulutas välja pankroti. Kõik töötajad kaotasid töö. Laostusid ka aktsionärid, kes olid laenanud firmasse investeerimiseks raha.

Kujutlege nüüd, mis juhtus samal ajal tuhandetes Ameerika ja Euroopa kõikvõimalikke tooteid valmistavates firmades aastail 1928–1931.

8. tabel. Skeem 1930. aasta majanduskriisi mõjude kohta.



## 4. PEATÜKK

### VALITUD TEEMADE KÄSITLEMINE

---

Mõned keskkooli ajaloo ainekavad on üles ehitatud temaatilisel põhimõttel<sup>1</sup>. Seda põhimõtet rakendatakse erinevates kombinatsioonides järgmistel põhjustel:

- teemasid, probleeme ja protsesse saab analüüsida piiratud arvu üksikjuhtumite abil, mis pakub samas võimaluse süvauuringuks;
- temaatiline lähenemine seondub mõneti võrdleva meetodiga ajaloo õpetamisel. Teisisõnu, keskendumine teemadele või probleemidele võimaldab õpetajal ja õpilastel sarnaseid ja vastandlikke mudeleid paremini ära tunda kui kogu perioodi sündmuste võrdlemine;
- selline ülesehitus tuleb kasuks, kui ainekava üks eesmärk on aidata õpilasi orienteeruda kaasaja sündmustes. Ta annab õpetajale vabaduse võtta vaatluse alla pikem ajavahemik, kui seda võimaldab tavapärase kronoloogiline ainekava, mis on sageli killustatud kaunis meelevaldseteks ajalõikudeks. Nii võib leida vaadeldava sündmuse lätteid mitme sajandi tagant ja mõista paremini järjepidevuse ja muutuste protsessi;
- sellise ülesehituse puhul on ajaloo uurimismeetodeid õpilasele tutvustada hõlpsam, kui tavapärase kronoloogilise ülevaate abil. Rohkem jääb aega erinevate allikmaterjalide kasutamiseks, alternatiivsete ajalootõlgenduste uurimiseks, ajaloolise faktimaterjali kogumiseks, klassifitseerimiseks ja uurimiseks ning ajaloo teaduse analüütiliste võtmemõistete rakendamiseks.

Varjatud tugevusena suudab selline ülesehitus pakkuda ajaloo protsessist dünaamilise ülevaate – muutumist ja järjepidevust kätkevaid tegureid ja nende vahelisi pingeid igal antud hetkel, samuti pikaajalisi arengumudeleid, mis sageli kanduvad kronoloogiliste ülevaadete aluseks olevatest meelevaldsetest ajalõikudest kaugemale. Ta pakub pigem sügavust kui avarust. Teisalt kardavad sellise lähenemise kriitikud, et see ei taga piisavalt aja ja ajaloolise perspektiivi tunnetamist ning õpilastel võib ajaloo kujuneda killustunud ettekujutus. See tähendab nähtavate seosteta teemalt teemale hüplemist. Palju oleneb siin sellest, kuidas õpetaja ja õppematerjalid oskavad teemasid ühendada, vältimaks sellist killustumist.

---

<sup>1</sup> Selle peatüki esimene osa on võetud autori ühest teisest publikatsioonist. Vt R. Stradling, *The European content of the school history curriculum*, Council of Europe, Strasbourg, 1995, pp. 28–30.

See käsiraamat pole ainus Euroopa Nõukogu projekti "Õppides ja õpetades 20. sajandi Euroopa ajalugu" väljund. Lisaks on koostatud mitu õppepaketti, millest iga keskendub kindlale ajalootemaale: natsionalism, migratsioon, naised Euroopas, holokaust ja 20. sajandi film.

Need paketid ei paku üksnes allikmaterjale, tunniplaane, soovitatavaid õppetegevusi ja ideid konkreetsete teemade hindamiseks, ajalooõpetajad võivad neid kasutada ka eeskujuna teiste teemade käsitlemisel. Olen selles käsiraamatus püüdnud esiteks määratleda, mida õpilane võiks 20. sajandi tähtsamate ajalootemate abil õppida ja teiseks olen otsinud viise, kuidas mõnda neist teemadest lõimida kronoloogilisel printsiibil koostatud ainekavva.

20. sajandi ajalootemate käsitlemist võib kasutada õpilase ajaloomõistmise arendamiseks vähemalt neljal viisil. Esiteks aitavad teemad õpilasel tunda ära hetkesuundi ja mudeleid läbi aegade kõikjal Euroopas. Sellistena näitavad teemad õpilastele kirjelduste tagamaid, et neid analüüsida, võrrelda ja vastandada.

Teiseks kätkevad teemad iga perioodi kujundanud olulisi ideid. On ilmne, et teadmisteta sajandi peamistest ideoloogiatest – liberalismist, sotsialismist, kommunismist, kapitalistlikust vabaturumajandusest – ja nende mõjust 20. sajandi ajaloosündmustele ei mõista keegi sajandi ajalugu tervikuna. Võime täheldada ka teiste fundamentaalsete ideede mõju poliitikale, majandusele, sotsiaal- ja kultuurisfäärile. Näiteks on suurt mõju avaldanud kogu sajandi ajaloole rahvaste enesemääratluse idee. See väljendub nii rahulepingute sõlmimises kui peamiste poliitiliste jõudude välispoliitikas, samuti on selliste rahvusvaheliste organisatsioonide aluseks nagu Rahvaste Liiga või Ühinenud Rahvaste Organisatsioon. Samal ajal on veendumus, et see on kõigi rahvaste võõrandamatu õigus, olnud kõigi konfliktide põhiline allikas läbi sajandi nii Euroopas kui kogu maailmas. Teised sajandit kujundanud ideed on moderniseerumine, poliitiline ja majanduslik koostöö, idee, et riik peab tagama inimeste põhivajaduste katmise, idee, et on olemas teatud universaalsed inimõigused, mida peab kaitsma riikliku seadusandlusega ja vajadusel rahvusvahelise tegevuse abil. Idee, et progress on lahutamatu seotud teaduse ja tehnika arenguga jne.

Lisaks annavad teemad perioodile ühtsuse.<sup>2</sup> See tähelepanek näib käivat varasemate ajaloo-perioodide kohta. Kõrvuti kuningate, impeeriumide, vallutuste, sõdade ja dünastiatülidega õpime ka üldteemasid nagu feodalism, renessanss, reformatsioon, valgustus ja revolutsioonide ajastu. Teemad toovad iga perioodi puhul lühidalt olulise esile. 20. sajand on nii suurte muutuste aeg, et ainekavade koostajad ja õpikute eest vastutajad jagavad sajandi sageli suhteliselt lühikesteks lõikudeks, keskendudes nende perioodide võtmesündmustele ja protsessidele. Ometi muudavad 20. sajandi ajaloo ühtseks just need teemad, mis keskenduvad muutustele, ebakindlusele, struktuuride ja piiride ajutisele olemusele, traditsioonilise elulaadi kiirele kadumisele.

Lõpuks, teemade käsitlemisel ilmnevad selgemalt sajandit kujundanud jõud, mida oleks tunduvalt raskem esile tuua keskendudes üksnes probleemidele ja sündmustele nende ajalises järgnevuses.

Need olid mõned mõtted, kuidas struktureerida tunde ja õppetegevusi 20. sajandi teemade käsitlemisel. Õpilastele peaks aga võimaldama:

- koostada tabelleid ja skeeme mingil ajal toimunud põhiliste muutuste kohta;
- näha antud riigi või regiooni suundade üldisust või erilisust;

---

<sup>2</sup> Ludmilla Jordanova, *History in practice*, Arnold, London, 2000, p. 134.

- tunda ära mudeleid ja suundi ning eristada nende eri tüüpe (näiteks rahvusliikumised, migratsioon, poliitiline koostöö jne);
- uurida suundade ja mudelite ajendeiks olnud poliitilisi, sotsiaalseid, majanduslikke ja kultuurilisi tegureid;
- selgitada välja nende otsesed ja kaudsed tagajärjed inimeste elule;
- uurida inimeste ettekujutuste ja ideede muutumist ajas mingite nähtuste kohta ja välja selgitada eri teemade tähendus inimestele 20. sajandil.

Võtkem näiteks teema, mis näib eriti hästi sobivat nii kaasaegse Euroopa ajaloo kui päeva-sündmuste kajastamiseks – natsionalism. 20. sajandi viimasel veerandil on taas tekkinud natsionalism ja väga erinevais vormes rahvusliku identiteeti probleemid.

Esiteks on toimumas mõne Lääne-Euroopa väikerahva või suuremasse rahvusriiki nagu Prantsusmaa, Hispaania või Suurbritannia juba ammu imbunud rahvakildude kultuuriline (keeleline, muusikaline, kirjanduslik, traditsioonide ja pärimuste) renessanss. Enamusel juhtudel on kultuuriline liikumine andnud tõuke ka poliitilistele nõudmistele mingil tasandil autonoomia ja iseseisvuse saavutamiseks. Vahel on need poliitilised liikumised olnud pluralistlikud, peegeldades kogu poliitiliste positsioonide ja ideoloogiate spektrit. Mõnikord tekivad spetsiifilised rahvusparteid nagu *Plaid Cymru* Wales'is või Šoti Rahvuspartei Šotimaal. Enamasti propageeritakse pigem kodaniku- kui etnilist natsionalismi, kodanikkonna määraks uues sõltumatus riigis on pigem alaline elupaik ja lojaalsus kui esivanemad ja sugulusliinid, kajastades sageli nende rahvaste etnilist, keelelist ja usulist erinevust. Mõnel juhul püüab poliitiline liikumine saavutada autonoomiat oma diplomaatilise tegevusega, mõnel juhul nagu ETA Baskimaal või IRA Põhja Iirimaa – füüsilise tegutsemise ja vägivalla abil.

Teiseks on tekkinud Lääne-Euroopa riikidest näiteks Austrias, Belgias, Prantsusmaal, Saksamaal, Itaalias ja Inglismaal rahvuslikke parteisid ja neonatslikke organisatsioone, mis õhutavad vastu-kaaluks tööjõu sissevoolule, pagulastele ja sisserändajatele endistest kolooniatest elanikkonnas rassistlikke ja ksenofoobilisi hoiakuid.

Kolmandaks, mõnes endises Euroopa Põhja-Aafrika koloonias ning Lähis-Idas on alates 1945. aastast kujunemas keeruline identiteetide paljusest tingitud olukord, kus poliitilised liidrid apelleerivad sõltuvalt olukorrast erinevatele identiteetidele, õhutades etnilist, ilmalikku, kodanlikku natsionalismi, islamismi, panaraablust või panafrikanismi.

Neljanda 20. sajandi lõpu natsionalismi ilmingu leiame postkommunistlikest Kesk- ja Ida-Euroopa riikidest. Lääne vaatljad on mõistnud, et sealsetele 20. sajandi arenguprotsessidele ja sotsiaalsele liikumistele rakendatud natsionalismi mõisteid ei saa kergelt kohaldada Ida-Euroopas valitsevale etno-poliitilisele segadusele, kus samal territooriumil võivad võistelda rahva toetuse eest natsionalismi vastandlikud vormid. See tähendab, et toetuses uuele sõltumatule demokraatlikule riigikorrale samal territooriumil elanikke ühendav kodaniku- või riiklusnatsionalism võistleb sageli nii poliitiliste muutuste suunda või kiirust kartvate inimeste rahulolematusest lähtuvate natsionalismi vormidega kui ka mitmete etniliste natsionalismidega, mille juured on samuti sel territooriumil elavate etniliste, keeleliste või usuliste vähemuste püüdlustes, hirmudes ja lojaalsuses.

Koolis on ajaloo õpetamise eesmärk aidata noortel orienteeruda kaasaja sündmustes ning siin võib ainekava olulise elemendina mõjuda 20. sajandi lõpu Euroopa natsionalism. Samuti tuleb leida vahendeid, et õpilane mõistaks:

- olukorra kogu keerukust (hoolimata, kas vaadeldakse natsionalismi Lääne- või Ida-Euroopas);

- erinevaid kohalikest oludest ja suundadest sõltuvaid 20. sajandi lõpu natsionalismi vorme;
- erinevate natsionalistlike liikumiste külgetõmbe põhjusi elanikkonna erinevatele rühmadele;
- laiemaid sotsiaalseid ja poliitilisi tegureid, mis on loonud toetavad tingimused natsionalistlikele liikumistele.

Sündmuste detailsete kirjelduste esitus ajalises järgnevuses (näiteks Tito surmast 1981. aastal praeguse olukorran endise Jugoslaavia alal) võib olla vajalik, kuid sellest ei piisa sealtoimuva mõistmiseks. Arusaamine vajab kirjeldusega samavõrra analüüsi. Mõisted nagu natsionalism (või revolutsioon, demokraatia, majanduslik areng jne) on võimsad analüütilised vahendid. Nad aitavad meil ära tunda, millist infot me otsime, korrastada juba olemasolevaid materjale ning teha üldistusi ja tajuda nende ulatust. Seega kõike võrdluseks vajalikku. Võrdlema peab nii ajas kui ruumis (eespool nimetasime neid horisontaalseks ja vertikaalseks mõõtmeks). Lääneeurooplaste ettekujutus natsionalismist on tugevalt mõjutatud fašistlikest ja natsionaalsotsialistlikest avaldustest kahe maailmasõja vahel. Ehkki mõnes aspektis see eriomane käsitlus kehtib – näiteks etnilise konflikti ja etnilise puhastuse puhul –, ei saa selle abil mõista enamuses Ida-Euroopa riikides praeguse arengu teisi aspekte.

Kuidas ärgitada sedalaadi võrdlevaid analüüse piiratud aja ja õpetajale kohustusliku sisutiheda ning kronoloogiliselt struktureeritud ainekava puhul? Õpetaja peab Euroopa ja üldajalugu tundma vähemalt nii palju, et ta suudaks tuua arutlustesse sündmuste ja arengute üle võrdlusmaterjali. Näiteks: riigis X juhtunu sarnaneb, kuid mõneti ka erineb riikides Y ja Z samal ajal toimunuga. Või: olgugi, et väliselt on riigis X tekkinud natsionalistlikul liikumisel sarnaseid jooni sama riigi 1936. aasta liikumisega, erinevad seda kujundanud pinged ja jõud toonastest väga.

Teine, süstemaatilisem lähenemine, haarab võrdluste tegemisse õpilasi. Enamik õpilasi on keskkoolis ühe või kahe aasta jooksul tutvunud eri vormes avalduvate natsionalismi ilmingutega (vt allpool **1. tabelit**, mis sisaldab paljude Euroopa koolide ainekavade vorme). Ei saa eeldada, et õpilased suudaksid õppeaja vältel ettenähtud mahus ise võrrelda. Peame hoolitsema, et õpilased sõandaksid lugedes küsimusi esitada ja püüaksid neile ka vastata (näiteks peame suunama neid õpikutes üle lugema vastavaid kohti varasemate natsionalismiilmingute kohta nii rahvuslikul kui Euroopa tasandil) nii individuaal- kui rühmatööna ja hindele harjutustes. Natsionalism on teema ja üldmõiste, mis puudutab igat (ajaloolast, õpetajat, õpilast), kes süüvib 20. sajandi ajalukku. Seega nõuab see käsitlemist erinevatest vaatepunktidest. Teisisõnu, lisaks selle tekke kirjeldamisele ja selgitamisele, üksikute rahvuslike liikumiste käsitlemisele eri aegadel ning nende tagajärgede ja ajaloolise tähenduse mõtestamisele on oluline küsida: milline rahvuslik liikumine see oli? Või: mis mõttes oli see liikumine rahvuslik? Kas oli see püüd ühendada erinevad vähemused rahvuseks? Kas oli see omariikluseta rahvuse või rahva katse leida toetust poliitilisele iseseisvusele? Kas oli see katse mobiliseerida rahvas sõjaks? Kas oli see katse halvustada vähemust ja süüdistada teda riigi probleemides?

Üks võimalus on lasta õpilastel uurida natsionalismi mõiste muutumist teatud perioodil. Eespool, vaadeldes õpilaste erinevaid võimalusi saada ülevaade, soovitasime neil peale perioodi või sajandi läbivõtmist kanda tabelisse olulisemad muutused käsitletud perioodil. Mida pikem on vaadeldav ajavahemik, seda tõenäolisemalt keskendub õpilase töö ulatuslikele suundadele ja mudelitele. Neid kajastavad teemad nagu natsionalism, demokraatia, majandusareng, poliitiline koostöö, teaduse ja tehnika areng.

Natsionalismi kui ajaloooteema kohta öeldu kehtib paljus ka elanikkonna rände kohta. Esiteks on käesolevad sündmused ja areng mõnes Ida-Euroopa osas muutnud paljudes Euroopa riikides immigratsiooni teema erinevais nüüdisaegseis vormes põletavaks küsimuseks. Teiseks, tavaliselt käsitletakse ainekavades ja õpikutes 20. sajandi erinevaid rahvaste rändeid pigem üksikteema-

## 1. tabel. Rahvusliku liikumise põhivormid ajavahemikul 1800-2000

18. sajandi lõpus ja 19. sajandi alguses hakatakse rahvusriikides nagu Inglismaa, Prantsusmaa, Holland ja Ameerika Ühendriigid, kus lojaalsus riigile on esikohal, üha enam toonitama rahvusliku identiteedi tähtsust.

1848. aasta revolutsiooniliste liikumiste laine Kesk- ja Ida-Euroopas, eriti Habsburgide impeeriumi aladel, milles oli oluline koht peamiselt intellektuaalse eliidi juhitud rahvuslikul vabadusliikumisel.

1860. aastail Itaalia ja Saksamaa ühendamise ajal tekkinud riikluse või ühendav rahvuslus, mida ilmselt on kõige paremini kirjeldanud Massimo d'Azeglio taasühendatud Itaalia kuningriigi parlamendi esimesel istungil: "Me tegime Itaalia, nüüd peame tegema ka itaallased"<sup>3</sup>.

Keele ühtlustamine, rahvuslike kujundite ja sümbolite kasutuselevõtt ja rahvusliku identiteedi tugevdamine haridussüsteemi abil moderniseeruvates riikides 19. sajandi lõpul, 20. sajandi algul.

Lühiajalised rahvusliikumised peale I maailmasõda, mil rahulepingute ja Vene revolutsiooniga lammutati vanad impeeriumid Kesk- ja Ida-Euroopas ning tekkis arvukalt uusi rahvusriike.

Fašism ja natsionaalsotsialism Itaalias ja Saksamaal ning autoritaarsete natsionalistlike riigikordade teke mujal Euroopas kahe maailmasõja vahel.

Eri vormes rahvuslike vabastusliikumiste kasv kolooniais 1920. ja 1930. aastail ning ajavahemikul 1945-1960. aastate lõpp.

Uusrahvuslike liikumiste teke mõnes Lääne-Euroopa riigis, mis kajastavad väikeste omariikluseta rahvuste ning rahvusvähemuste kasvavaid nõudmisi suuremale poliitilisele autonoomiale.

Äärmusparempoolsete natsionalistlike parteide kasv, kes kasutavad ära mõnede majanduslanguse tagajärjel kannatavate elanikkonnakihtide hirmu, frustratsiooni ja suureneva rahulolematuse, heaolu-riikide kriisi ning immigrantlike kogukondade vastase antipaatiat.

Rahvusliikumiste teke postkommunistlikes Kesk- ja Ida-Euroopa maades.

dena kui sajandi iseloomulikema teemana. Isegi olukorras, kus migratsiooni vaadeldakse vaid piiratud mahu, on võimalik lasta õpilastel mitte üksnes leida milliselt maalt, kuhu ja kui palju elanikke siirdus, vaid ka analüüsida ühiskondade sisedünaamikat, mis on viinud migratsioonitaseme suurenemise või vähenemiseni.

Ka poliitilise paguluse juhtumeid saab uurida pigem probleemi- kui teemapõhise ainekava ülesehituse puhul. Näiteks võib väita, et Ida-Euroopa juutide ja Tsaari Venemaa ning teiste Ida-Euroopa revolutsionääride ja aktiivsete poliitikute põgenemine 1890. ja 1917. aastate vahel johtus eelkõige nende ühiskondlikust survest ja pingeist, mitte üleeuroopalistest mõjuritest. Samuti võib Balkani sõdade tagajärgedest põhjustatud pagulaste probleemid näha pelgalt selle perioodi fenomeni, ka võõrtöajõu sissevool Euroopa lõunapoolsetelt ääre- ja piirialadelt ning endistest kolooniatest on vaadeldav vaid Euroopa majanduse kolmekümneaastase kasvu ilminguna aastail 1945–1970.

Olgugi, et neid erinevaid elanikkonna rände juhtumeid 20. sajandi Euroopas võib vaadelda eraldi mingi kindla perioodi või kümnendi piires, on nende sotsiaalsed, poliitilised ja majanduslikud tagajärjed Euroopale tunduvalt pikemad. Mõned neist toimivad seni. Ka väga tiheda

<sup>3</sup> Op. Cit. Eric Hobsbawm, *Nations and nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 44.

probleemipõhise ainekava puhul oleks hea leida aega, laskmaks õpilastel vaadelda nende järjekuste migratsioonilainete mõju Euroopa eri regioonidele pikema aja vältel.

Vähemalt üht elanike rände vormi saab vaadelda ainult pikema perioodi vältel, kuna see on dia-krooniline ja arenguline. See on elanikkonna siseränne maapiirkonnist linnadesse, mis toimus eri kiirusega kõigis Euroopa riikides. Protsessi suur mõju inimeste elulaadile (põhjalikud muutused pereelus, töös, poliitikas; keskkonna saaste, üha suurenev lõhe keskuste ja äärealade vahel nii üksikutes maades kui kogu Euroopas jne) tähendab, et see on oluline ja eluline küsimus enamikule 20. sajandi ajaloo õppijaist ning puudutab neid rohkem kui 60 aasta eest alanud sõda või 40 aastat tagasi allkirjastatud rahulepingud.

Kui ainekava ülesehitus jätab ruumi mõne 20. sajandi teema põhjalikumaks käsitlemiseks, siis ühe sellise teemana soovitaksin migratsiooni (nagu ka tehnika, esindusdemokraatia või massikultuuri arengut), mille suundi ja mudeleid saab kirjeldada lainete kujundi abil, hõlmates pikemat perioodi (vt **3. tabelit** peatüki lõpus). Mõistmaks "lainete" mõistet, peab õpilane teadma peamisi 20. sajandile iseloomulikke migratsioonivorme:

- üle ookeani siirduv majanduslik migratsioon;
- Euroopa-sisene majanduslik migratsioon;
- poliitilised pagulased;
- elanikerühmade või kogukondade vägivaldne migratsioon (näiteks Nõukogude Liidus Stalini ajal);
- migratsioon maapiirkondadest linnadesse;
- migratsioon endistest kolooniatest arenenud majandusega Euroopa riikidesse<sup>4</sup>.

Samuti peavad õpilased mõistma, et erinevaid rahvastiku rände vorme põhjustasid erinevad tegurid ja tingimused ning ka nende poliitilised, sotsiaalsed ja majanduslikud tagajärjed erinesid.

Siin soovitatud lähenemine aitab õpilasel kanda tabelisse rahvastikuvooge läbi sajandi, analüüsida nende liikumapanevaid jõude ja näha nende sotsiaalseid, poliitilisi ja majanduslikke tagajärgi nii kogu Euroopale kui õpilase enda maale, regioonile või elukohale (vt **2. tabelit** allpool).

Nagu selles peatükis mainisime, on mõned teemad suhteliselt abstraktsed ja keerulised ning üsna kuivad. Nii võib migratsioonivoogude käsitlemine kergelt taanduda statistiliste tabelite ja noolega tähistatud kaartide vaatlemiseks. Keskkooliõpilastele on oluline leida siin inimlik mõõde. Ainekava võiks kätkeka ka:

- Atlandi ületanud emigrantide algupäraseid kirjeldusi nende rännakust või esimesest aastast uuel maal;
- maalt linna siirdunud inimeste algupäraseid kirjeldusi elust linnas või endise põlluharija kirjeldusi tööst vabrikus;
- esmakordselt Euroopasse saabunud immigrantide algupäraseid kirjeldusi;

---

<sup>4</sup> Laiema diskussiooni kohta 20. sajandi migratsiooni tüüpide üle vt. Danielle Leclerc'i ettekannet "Migration flows in 20<sup>th</sup> century Europe and their impact on school life", Doc. Decs /edu/ inset donau(98), Council of Europe. Ettekanne sisaldab ka kasulikke ideid õppemeetodite kohta.



## 2. tabel. 20. sajandi Euroopa majandusmigratsiooni voogude dünaamika

Maapiirkondade ja ülerahvastatud alade majanduslangus ning vaesus sunnib inimesi mõtlema emigreerumisele või linnasiirdumisele.



Teises piirkonnas või riigis kaasneb majanduskasvuga nõue lisatööjõu järele.



Võimalus tööks ja paremaks eluks majanduslikult enamarenenud regioonis või riigis, mida sageli toetab ametlik propaganda, tõukab tagant või ahvatleb majandusmigrante.



Migratsioonivoog kasvab, kuni pidurdub või pole enam nõudmist migrantide järele.



Majandusmigrantidele atraktiivsed riigid või regioonid seavad sisse immigratsioonikvoodid või teised piirangud.

*NB! Majanduslanguse ajal süüdistatakse sageli tööpuuduse ja majandusraskuste tekitamises hilismigrante.*

- suulise allika projekti läbiviimist, kogumaks teavet rahvastikumuutuste kohta mingis kogukonnas. See võib olla tundlik teema ja nõuab hoolikat õpetajapoolset ettevalmistust. Mõnes olukorras, näiteks seal, kus on tekkinud sotsiaalsed pinged kogukonnas sündinud ja hiljem sisse rännanud inimeste vahel, võib olla parem projektist loobuda või keskenduda pigem välja- kui sisserändele (vt peatükki suulise ajaloo kohta);
- Tösielufilmi kavandi kirjutamist televisioonile – näiteks poliitiliste pagulaste olukorrast Kosovos või Lääne-Euroopa riikide ametlikust hoiakust majandusmigrantide suhtes;
- arvustuse kirjutamist päevakajalisest telesaatest nimetatud teemadel (ideid võib leida peatükist Telesaated kui ajalooallikad);
- Euroopa migratsiooni kõrgajal valminud karikatuuride analüüsi.

Taolise tegevuse abil õpetamine ja õppimine läheneb keerulistele küsimustele inimlikust vaatepunktist, st toob esile sõjaohvri või poliitilise tagakiusatu läbielamised ning repressioonide ja majanduslanguse sotsiaalsed tagajärjed. Ühtlasi leiab õpilane esmaseid ja teiseseid allikaid, millega nad võivad kontrollida igat ulatuslikust suunast või mudelist johtuvat üldistust.

Mõned teemad on diakroonilised. See tähendab, et arengumudel on jälgitav pikema aja vältel. Ilmekas näide on 20. sajandi tehnika arengu teema. Ka siin toimib suundade ja mudelite kirjeldamisel lainete kujund. Spetsiifilised tehnoloogilised muutused võivad erineda, kuid muutuste protsesside dünaamika on sarnane. Näiteks:

- uute tehnoloogiate ja tehnikate teke;
- nende kasutuselevõtt;

- see loob uusi turge ja kiirendab tootmiskasvu;
- arendatakse välja tehnoloogia uued kasutusalaad;
- uued kasutusalaad ammenduvad;
- turu üleküllastus;
- tootmiskasv aeglustub;
- algab uus tehnoloogilise arengu laine.

Teema diakrooniline olemus määrab tema käsitusviisi tunnis. Esiteks, see teema ei sobitu hõlpsalt kindlate perioodidena koostatud ajaloo ainekava kunstlikesse raamesse. Ei saavutata just palju (ja võidakse palju kaotada teema mõistmisel), kui tehnika arengu käsitlemist alustatakse aastast 1900 lihtsalt seetõttu, et õpitakse 20. sajandit.

Teiseks tuleb lahti mõtestada tehnoloogilise muutuse idee ise. Mis määral on tehnoloogilised muutused olnud revolutsioonilised või evolutsioonilised? Mõnes õpikus ja teatmeteoses esitatakse 20. sajandit ajastuna, kus toimub revolutsioon tavainimese elus. Tõendid selle kohta näivad rabavad: keskmise eluea pikenedamine tänu tervishoiu ja hügieenitingimuste paranemisele; olulised muutused paljude inimeste (eriti arenenud majandusega riikides) elustandardites ja -kvaliteedis, suured muutused maa-, mere- ja õhustranspordis, kaugside, automatiseerimine, kosmoseajastu jne. Teisalt näivad paljud aset leidnud muutused pigem evolutsioonilistena kui revolutsioonilistena. Enamik tehnilisi uuendusi on edasiarendused. Moodne tehnika avaldaks ilmselt tugevat muljet auto, televisiooni ja kaamera leiutajatele, kuid nad tunneksid siin siiski ära oma leiutiste põhielemendid.

Kolmandaks ei toimu tehnoloogilised muutused vaakumis. Neil on sotsiaalsed ja majanduslikud tagajärjed, samuti sõltub uue tehnoloogia levik ja kasutuselevõtt suurel määral teistest samaaegsetest ühiskondlikest muutustest: hariduse ja kutsehariduse korraldamisest, üldisest kirjaoskusest, tööharjumustest ja töökorraldusest, urbaniseerumisest jne. Tehnoloogilist arengut tuleb vaadelda poliitilises, majanduslikus ja sotsiaalses kontekstis, uurida tuleb nende nelja mõõtme omavahelisi suhteid.

Viimane teema, millest tahaksin siin rääkida, on naine 20. sajandi Euroopas. Seda mitmel põhjusel. Esiteks, liiga kaua pole enamuses ainekavades ja õpikutes (ja tegelikult ka enamuses akadeemilistes käsitlustes) naiste osale ajaloo tähelepanu pööratud. Liiga sageli piirdub see mõne põgusa vihjega valimisõiguse saamisele, uusima aja kuulsatele naistele või naiste osale 1914–1918 ja 1939–45 aastate sõdades.

Kuigi mõnel maal on naisajalugu kooli ainekava kohustuslik osa, tuntakse enamuses Euroopa riikides puudust spetsiaalselt keskkooliklassides kasutamiseks mõeldud abivahendeist naisajaloo õpetamiseks. Kõlab irooniliselt, sest teiste sajanditega võrreldes on just 20. sajandil elanud naiste kohta säilinud terve hulk otseseid ja kaudseid allikmaterjale, mis ainult ootavad ajaloolasi ja ajalooõpetajaid: elulood, päevikud, testamendid, suulised allikad, audiovisuaalsed materjalid, dokumendid, statistika ja fotod.

Kolmandaks, Ruth Tudor<sup>5</sup> on koostanud erakordselt hea ja keskkooliõpilastele naisajaloo õpetamise seisukohalt läbimurdelise õppepaketi.

---

<sup>5</sup> Ruth Tudor, *Teaching 20<sup>th</sup> century women's history: a classroom approach*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000.

Ning lõpuks – see teema pole tegelikult suurel määral üldse teema. Kaasaegse naise ajaloo käsitlemine probleemina või teemana kätkeb selle jätkuva marginaliseerimise ohtu. Otstarbekam oleks mõelda naise osa õpetamisele ajaloos lõimituna ajaloo ainekavva kui tervikusse. Ainekava, õpikute ja õpetamispraktika muutmine sellises ulatuses nõuab aga aega. Seni tuleks tasakaalu saavutamiseks alustada mõne praktilise sammuga.

Teisal on Ruth Tudor väitnud, et “naisajaloo õpetamisel on hädavajalik nihe avalikult, sageli poliitiliselt ajaloolt, mis Euroopas on juba loomuldasa meeste valitsusala, eraelu ajaloole”. See täiendus kutsub üles 20. sajandi poliitilise, majandus-, sotsiaal- ja kultuuriajaloo tasakaalustatumale õpetamisele. Oma õppepaketi soovitab ta nelja ulatuslikumat teemavaldkonda, kuhu võiks naisajaloo lõimida:

- töö (hõlmab ka majanduselu, tootmise, hariduse, kutsekoolituse);
- perekond (hõlmab ka emaduse, soojätkamise, tarbimise);
- kultuurielu (hõlmab ka seksuaalsuse, soolise identiteedi, eneseväljenduse, kunsti, kirjanduse, muusika, religiooni ja moraali);
- sõda ja konfliktid (hõlmab ka vastupanu, püsijäämise, holokausti, sõja ja töö, sõja ja perekonna).

Pakett sisaldab õppetegevusi ja allikmaterjale, mida saab kasutada kõigi nelja teema puhul.

Siin esitatud naisajaloo käsitlemisel, kus rõhutatud on nii eraelu kui avalikku sfääri, tuleb esile tuua kaht pedagoogilist momenti. Esiteks, õpetajad peavad kasutama äärmiselt avarat allikateringi (paljud neist kohalikku päritolu), mis hõlmab kirju, päevikuid, fotosid, arhiiviallikaid, eeskätt aga mälestusi; õpilased peavad õppima sedalaadi allikaid analüüsima ja tõlgendama (vt 2. peatükki). Teiseks peavad õpetajad naisajaloo käsitlemisel leidma erinevaid vaatenurki. On küll endastmõistetav, kuid sageli õpikuis unustatud tõik – naised ei moodusta ühtset elanikkonna rühma –, pärinedes erinevatest sotsiaalsetest kihtidest, religioossetest ja kultuurilistest rühmadest ning põlvkondadest. Õpetamisel selle eiramine ainult tugevdab naisajaloo marginaliseerimise tendentsi.

Lõpuks, kas üldse on võimalik õpetada naisajalugu, kui paljud õpetajad peavad toime tulema niigi ülekoormatud ainekavaga, mis piirab uute küsimuste ning teemade käsitlemist? Kas leidub vähemalt õppetegevus, mis aitab õpilastel uurida 20. sajandi naise elukogemuse vaatenurgast? Enne väitsime, et õpilasi tuleb 20. sajandi ajaloost ülevaate saamisel aidata ja et üks viis selleks on küsimuse, teema või isegi sajandi käsitlemise asendamine suurte küsimustega sajandi jooksul toimunud muutuste kohta. Võib väita, et möödunud sajandi naisajaloost aitavad õpilastel ülevaadet saada kaks suurt küsimust.

- Kuidas on sajandi jooksul muutunud naise staatus ning mis määral on toimunud muutused üldised, mis määral seotud mingi kindla Euroopa regiooni või naiste sotsiaalse kategooriaga?
- Kuidas on naised saavutanud 20. sajandil oma elu üle suurema kontrolli ja kui üldine on see muutus?

Neid küsimusi soovitab Ruth Tudor käsitleda uurimuslikult, keskendudes muutustele läbi sajandi või kahel eraldi ajavahemikul või läbi kolme või nelja kümnendi, valik sõltub õpilaste vanusest, võimekusest ja varem õpitust (vt lõiku “Naine ja muutused suures plaanis”). Töötades väikeste rühmadena ja kasutades allikmaterjale, saavad õpilased juurelda sajandi eri aspektide üle. Võimalike uurimisaladena soovitab Tudor järgmisi: rahvusvahelised sündmused, töö, tehnika areng,

jõudeaeg, rahvuspoliitika, demograafia, migratsioon, pereelu, tervis, haridus. Kui iga rühm on oma järeldused esitanud, võiks lasta õpilastel hinnata muutuste tähendusi järgmistes aspektides.

- Kui, siis kuidas on naiste staatus paranenud?
- Milliseid eeliseid on muutused naistele andnud?
- Kas naiste olukord oli mingis suhtes ebasoodsam?
- Millisest sotsiaalsest kategooriast naised said eeliseid ja millisest mitte?

## **Epiloog**

Peatüki eesmärk polnud loetleda kõiki keskkooli ajaloo ainekavades käsitlemiseks soovitatavaid küsimusi ja teemasid. Ajaloolasena, kelle erihuvi on Euroopa uusim ajalugu, tervitaksin kindlasti suuremat rõhuasetust Euroopa mõõtmele kooli ainekavas, kui see on valdavalt rahvuslikule või üldajaloole keskendunud kursustes, nagu on tavaks paljudes Ida-Euroopa maades. Ajaloo õpetamise käsiraamatu avaldamine iseenesest ei muuda veel olukorda. Seetõttu on siin asetatud rõhk pigem küsimuste ja teemade käsitusvõimalustele kui püütud esitada alternatiivset ajaloo ainekava suurema rõhuasetusega Euroopa ajaloole. Sellest lähtuvalt on oluline lugeda järgnevat osa "Meetodid ja lähenemised".

### 3. tabel. Euroopa migratsiooni lained 20. sajandil

	Majandusmigratsioon	Poliitilised pagulased
<b>Kuni 1914</b>	<p>Väljaränne üle ookeani USAsse, Kanadasse, Austraaliasse, Argentinasse ja Brasiiliasse.</p> <p>1891–1920 emigreerus üle 27 miljoni eurooplase, peamiselt Iirimaa, Itaalia, Hispaania ja Ida-Euroopa maapiirkondadest. 1920. aastaks oli peaaegu iga seitsmes Ameerika kodanik sündinud Euroopas.</p> <p>Euroopa sisemigratsioon toimus vaesematest maapiirkondadest majanduslikult enamarenenud riikidesse nagu Suurbritannia, Prantsusmaa ja Saksamaa, asendades sageli üle Atlandi rännanud britte, prantslasi ja sakslasi.</p>	<p>Juudid põgenevad judivastaste pogrommide eest Tsaari-Venemaalt ja Ida-Euroopast.</p> <p>Tsaarirežiimi vastu astunud poliitilised aktivistid lahkuvad Venemaalt, peamiselt Lääne-Euroopasse.</p>
<b>1920. aastad</b>	<p>Väljaränne Euroopast langes sõjaeelse tasemega võrreldes kolmandiku. USA ja Kanada kehtestavad piirangud sisserändele.</p> <p>Paljud emigrandid naasid 1929. aasta majanduskriisi mõjul Euroopasse. 1930. aastaks ületas Saksamaale naasvate inimeste arv sealt lahkuvate oma.</p>	<p>Peamine pagulaste probleemi põhjus oli Balkani sõdades. Moslemi pagulased põgenesid Türki, sellal kui Põhja- ja Lääne-Türgist rändasid välja Kreeka pagulased.</p> <p>Ka I maailmasõja tagajärjed ja 1919. aastaks kujunenud poliitiline olukord tõid kaasa migratsiooni Euroopas, hõlmates juutide rände Palestiinasse (Briti territoorium).</p> <p>Revolutsiooni järel lahkus Venemaalt palju pagulasi. 1921. aastaks oli Euroopas üle 800 000 vene emigrandi. Probleem oli nii tõsine, et Rahvasteliigas moodustati vene pagulasküsimustega tegelemiseks ametlik esindus.</p>
<b>1930</b>	<p>Sisserännet õhutas üksnes Prantsusmaa, kus nõudlus tööjõu järgi ületas pakkumise. Kuid 1930. aastate keskel hakkas Prantsusmaa veenma üht osa võõrtööjõust naasma päritolumaale.</p>	<p>Poliitilised ja rassilised tagakiusamised Kolmandas Reichis tõid kaasa naaberriikidesse lahkuvate pagulaste laine, kellest paljud siirdusid hiljem Ameerika Ühendriikidesse.</p> <p>Sel perioodil siirdusid mõned Euroopa juudid Palestiinasse.</p> <p>1930. aastate lõpul suurenes Hispaaniast lahkuvate vabariiklaste arv.</p> <p>Tervete rahvaste ja elanikkonna sotsiaalsete kihtide vägivaldne ümberasustamine Nõukogude Liidus kollektiviseerimise ja stalinski terrori ajastul.</p> <p>1938. aastast hakkas Prantsusmaa valitsus poliitilistele põgenikele laagreid asutama.</p> <p style="text-align: right;"><i>(jätkub)</i></p>

	<b>Majandusmigratsioon</b>	<b>Poliitilised pagulased</b>
<b>1940.–1960. aastad</b>	<p>Sõjajärgse majanduskasvuga arenenud Lääne-Euroopa riikides suurenes taas majandusmigrantide hulk Lõuna-Euroopa maadest (eriti Portugalist, Kreekast ja Lõuna-Itaaliast), kes otsisid tööd Põhja-Itaalia, Prantsusmaa ja Saksamaa linnades ja tööstuskeskustes. Mõned Euroopa riigid viisid sisse spetsiaalsed võõrtööliste programmid, et meelitada väheste oskustega või üldse oskusteta töölisi vaesematest Euroopa riikidest. Suurimad programmid viidi läbi Prantsusmaal, Saksamaal ja Šveitsis. Näiteks Saksamaal kasvas võõrtööliste arv 9000-lt 1956. aastal 2,6 miljonile 1973. aastal.</p>	<p>1945. aastal oli miljoneid ümberasunuid, sh koonduslaagritest vabanenud ning Kesk- ja Ida-Euroopast Lääne-Saksamaale siirduvad etnilised sakslased.</p> <p>Sisemigratsioon Nõukogude Liidus.</p> <p>1950. aastaist nihkus pagulaste probleemi kese Euroopast Aafrikasse ja Aiasiasse, kus impeeriumi lagunemine tõi kaasa etnilisi ja ideoloogilisi konflikte.</p> <p>1930. aastail alanud Euroopa juutide emigreerumine Palestiinasse kasvas Iisraeli riigi asutamisega 1948. aastal. Ligi 800 000 araablast sunniti lahkuma vastasutatud Iisraeli riigi territooriumilt.</p>
<b>1940.–1960. aastad</b>	<p>1950. aastaist alates kasvab sisseränne kolooniatest ja endistest kolooniatest Aafrikas, Aasias ja Kariibi mere rannikul, eriti Suurbritanniasse ja Prantsusmaale. 1945–1970 tuleb sel viisil Lääne-Euroopasse üle 30 miljoni immigrandi.</p> <p>Kahe maailmasõja vahelise ajaga võrreldes kahekordistub ka väljaränne Euroopast. Ajavahemikul 1945–1965 emigreerus umbes 10 miljonit eurooplast USA-sse, Austraaliasse, Argentiinasse ja Brasiiliasse.</p> <p>Saksa Demokraatlik Vabariik (Ida-Saksamaa) alustas võõrtööjõu sissetoomist mõnelt vaesemalt kommunistlikult maalt, sh Vietnamist.</p>	
<b>1975–2000</b>	<p>1980. aastate äkiline majandus vähendas vajadust tööjõu järele. Enamik võõrtööliste programme peatati ja osa töölisi saadeti maalt välja.</p> <p>Majandusmigrandid vaesematest riikidest alustasid töötötsingutega pigem Lähis-Idas, Jaapanis, Singapuris, Taivanis ja Lõuna-Koreas kui Euroopas.</p>	<p>Aafrika kodusõdade tagajärjel ilmus miljooneid pagulasi (praegu elab umbes 5 miljonit rahvusvaheliste abiagenteuride toetatud laagrites).</p> <p>Ka muutused Venemaal ja Ida-Euroopas tõid kaasa nii sise- kui riikide ja regioonide vahelise migratsiooni.</p> <p>Sündmused Bosnias ja Kosovos tekitasid samuti põgenike probleemi. Kosovo kriisi ajal põgenes üle 700 000 albaanlase naaberriikide pagulaslaagritesse, osa neist siirdus hiljem Lääne-Euroopasse.</p>

## **TEINE OSA**

### **MEETODID JA KÄSITLUSVIISID**





## 5. PEATÜKK

### SISSEJUHATUS

---

Teine osa jaguneb üheksaks peatükiks, millest iga keskendub erinevatele 20. sajandi Euroopa ajaloo õpetamisega keskkoolis seonduvatele pedagoogilistele vaidlustele või probleemidele. Igas peatükis on lühikommentaar konkreetse lahkeli või probleemi kohta ja erinevad illustreeritud lähenemisviisid. Käsitletakse järgmisi probleeme:

- oskustel põhineva õppeviisi liitmine ülekaalukalt teadmistel põhinevasse õppekavva. Tavaliselt tuuakse peamiseks põhjuseks, miks õpetajad ei saa keskenduda õpilaste ajaloooskuste arendamisele, ainekava ülekoormatust. Siin vaadeldakse mitmeid võimalusi, kuidas juurutada neist ettekirjutusist lähtuvalt oskustel põhinevat õppetööd;
- vastuoluliste ja tundlike – eriti rahvusliku või grupiidentiteediga, teiste riikide, eelkõige naaberriikide suhetega, vähemusgruppide kohtlemise ning sõja ja sõjalise okupatsiooniga seonduvate – teemade käsitlemine.
- 20. sajandi visuaalset arhiivimaterjali, sh propagandamaterjali lugema õpetamine. Uudised ja ajaloosündmuste fotod ei ole kujuta tõelust neutraalselt. Uudistesaadet ja dokumentaalfilmid ei ole vaid teiste allikatega kontrollitavad faktikogud. Tõendid neis on valitud, toimetatud ja esitatud vastavalt väärtustele, mis erinevad elukutselise ajaloolase või ajakirjaniku omadest. Väärtused vastavad millelegi, mida peetakse heaks tele- või raadioprogrammiks või filmiks. Materjali kriitiliseks lugemiseks peavad õpilased neid väärtusi ja eelistusi mõistma;
- simulatsioonide ja rollimängu kasutamine ajaloo õpetamisel. Selline aktiivõpe aitab tõhusalt selgitada motive, asjaolusid, pingeid ja eelistusi, mis viisid inimesed selleni, et nad käitusid nagu nad käitusid. Siin on tulemuslikkuseks vaja teha eel- ja järeltööd;
- sama sündmuse või nähtuse kohta mitmete vaatenurkade analüüsi ja tõlgendamise õpetamine võrreldes ajaloolaste erinevaid lähenemisviise; pealtnägijate selgituste võrdlemine nende omadega, kel on võimalus sündmuse tagantjärele analüüsida; võrdlemine, kuidas eri rahvad (või eri grupid samas rahvas) näevad või tõlgendavad sama sündmust jne;
- koolivälise õppevõimaluste, nagu muuseumide, arhiivide ja näituste, tõhusa kasutamise tagamine ja sidumine õppetööga klassis;

- ajaloo õpetamisel uue tehnoloogia kasutamine. Hoolimata kasulike veebisaitide arvust kõnealuse küsimuse või teema kohta vajab õpilane (ja ajaloo õpetaja) tõhusat otsingustrateegiat. Üks siin käsitletud probleem uurib selle strateegia ning õpilaste otsimisoskuste arendamist;
- viimaks, eelkirjeldatud meetodite ja lähenemiste rakendumisel on suur osa ajalooõpetajal ja sellel, kuidas ta oskab neid meetodeid sihtide ja eesmärkide saavutamisel tegelikult kasutada. Seega lõpeb teine osa arutlusega nende probleemide tähtsusest ja tähendusest õpetajate koolitamisel.

## 6. PEATÜKK

### OSKUSTE JA MÕISTETEST ARUSAAMISE ARENDAMINE

---

Keskkooli ajaloo uue ainekava arendamise ja ajaloo õpetamise eest vastutajaile on peaküsimus: milliseid ajaloo teadmisi ja -mõisteid võiksid õpilased mäletada kümme või viisteist aastat pärast kooli lõpetamist?

Alates 1989. aastast on Kesk- ja Ida-Euroopa haridusministeeriumid oma ajaloo ainekavu uuendanud. Paljudes maades, eriti neis, mis on sajandeid kogunud anneksiooni ja okupatsiooni, on tingimusteta arvatud, et ajaloo ainekava peaks kujundama rahvuslikku identiteeti. See on mõistetav, kuid ambitsioonikas eesmärk, arvestades, et neis mais õpivad vaid üksikud õpilased keskkoolis ajalugu üle kahe tunni nädalas. Paljude uuendatud ainekavade autorid on akadeemilised ajaloolased, kel puudub igasugune koolis õpetamise kogemus. Tihti on nende koostatud ainekavad faktidega koormatud ja rõhuga kronoloogilises järjekorras esitatud rahvusajaloole. Neist mõnel maal töötatakse praegu välja nn teise põlvkonna ajaloo ainekavu ja vaidlused selle üle, mis peaks olema tähtsaimad ajaloo teadmised ja kuidas ajalugu tuleks keskkoolis õpetada, jätkuvad. Mõnes Ida-Euroopa riigis, eriti seal, kus haridussüsteem on detsentraliseeritud, ei ole õpetajad ikka veel kindlad, mida ja kuidas õpetada.

Enamus Lääne- ja Põhja-Euroopa maades on 1980. aastate keskelt alates ajaloo ainekavu oluliselt muudetud. Vahel on tulemuseks sisutihedad ainekavad, vahel antakse õpetajale vabadus otsustada, mida ainekavas toodud peamiste suundade raames õpetada. Enamasti on õpetajail suurem vabadus määratleda *kuidas*, mitte *mida* tuleb õpetada. Arvan, et küsimus on nihkunud probleemilt, kas õpetada sisu või oskusi, sellele, kuidas integreerida peamiselt teadmistel põhinevasse ainekavva oskustel põhinevat õppimist.

Küsimus, mida me tahaksime, et õpilased mäletaksid ka kümme aastat pärast kooli lõpetamist, on oluline kõigis arutlusis õppemeetoditest ja -lähenemistest. Arvan, et 20. sajandi Euroopa ajaloo (kuigi soovitan sama valikut ka rahvusliku ja maailma ajaloo õpetamisel) õpetamise järel peaks õpilastel jääma:

- huvi ajaloo vastu, mis ei piirne vaid rahvus- või etnilise kogukonna ajalooga;
- avar ja tõlgendav ülevaade 20. sajandi ajaloost, mis on osalt kronoloogiline, osalt temaatiline. Õpetatavad teadmised on kui ehitusklotsid, millest saab luua ülevaate või raami, ja ehk polegi nii tähtis, et ajaga üksikasjalikud faktid ei ununeks. Õpilased teavad, kust vajadusel infot leida, ja mis veel tähtsam – nad teavad, kuidas seda tõlgendada ja luua seoseid korrastamata ajaloolise teabe vahel;

- sajandid kujundanud mudelite ja muutuste dünaamika mõistmine;
- arusaam peasuundadest ja -arengutest, mis iseloomustavad suuremat osa Euroopast või teatavaid piirkondi, sealhulgas rahvuslikke või regionaalseid erinevusi peegeldavaist;
- ajalist mõõdet arvestav arusaam kaasaegsest maailmast, mis tunnistab, et tänaste sündmuste ja arengute juured asuvad minevikus (tihti kauges) ja et need ei ole vaid hiljutiste sündmuste vili;
- analüütilised ja tõlgenduslikud oskused, mis aitavad õpilastel tulevikus mõista maailma, milles nad elavad ja muutusi, mida nad kogevad, ning mis võimaldavad neil hinnata massimeediat ja muudest allikatest saadavat infot.

Ajaloo õpetamisel nende avarate eesmärkide saavutamiseks peab mõtlema, kuidas on õpilastele hõlpsam õpetada neid oskusi ja mõtteviise ning arusaamist ajaloo võtmemõisteist, mis annavad neile analüütilise ja tõlgendamisoskuse raamistiku.

### *Võtmemõisted*

Mõisted tagavad:

- ajalooteadmiste korrastatuse;
- ajalooideede korrastatuse;
- üldistuse tegemise (näiteks: see on näide...)
- sarnasuste ja erinevuste äratundmise;
- mudelite äratundmise;
- seoste loomise.

On oluline mõista, et võtmemõisteist arusaamise ning nende rakendamise õpetamine vajab teistsugust lähenemist, kui kronoloogilist põhimõtet rõhutav "suurele narratiivile" keskenduv õppetöö. Et õpilased oskaksid neid mõisteid rakendada, peavad nad võrdlema ja üldistama, tunnetades samas üldistamise piire ja suutma liikuda ajas edasi ja tagasi, mõistes, et eri ajaloolistel nähtustel on tavaliselt erinevad ajaraamid (see tähendab, et mõnda nähtust saab uurida vaid sündmuse või üksikjuhtumina, teist aga vaid pikemat ajaperioodi vaadeldes).

Vahel väidavad ajalooõpetajad, keda on õpetatud edasi andma "suurt narratiivi" (ja ka mõned, kellele seda pole õpetatud), et mõisted ja kontseptuaalsed raamistikud on õpilastele liiga abstraktsed ja mahukad. Kahtlemata on õpilasi, eriti erinevate võimetega õpilaste rühmas, kel on probleeme nende mõistete mõistmisel ja rakendamisel, ning kes eelistaksid teadmispõhist lähenemist ajaloolole. Kuid see ei ole heidutanud teiste ainete õpetajaid õpetamast abstraktseid ideid ja mõisteid, näiteks loodusteaduses relatiivsusteooria või kvantmehhaanika, matemaatikas arvutamine või keerukad ruumilised mudelid, mida kasutatakse sageli nii füüsilises kui inimgeograafias.

Üldjoontes on siin kaht liiki mõisteid. Esimest tüüpi nimetakse põhimõisteteks või esmatasandi mõisteteks. Tüüpilised näited nende kohta 20. sajandi Euroopa ajaloos oleksid: sõda, kodusõda, revolutsioon ja kontrrevolutsioon, imperialism, emantsipatsioon, iseseisvus, sõltuvus ja vastastikune sõltuvus, kapitalism, natsionalism, sotsialism, fašism, kommunism, konservatism, liberaaldemokraatia, diktatuur, totalitarism, kolonialism, dekolonisatsioon, vastupanu, terrorism, külm sõda, healuühiskond, glasnost ja perestroika, koostöö. Need mõisted aitavad meil mõista nii ajaloo

suundi ja mudeleid kui konkreetseid sündmusi. Mõned, võibolla enamus, on üle võetud teistelt teadusharudelt seoses protsessiga, mis süvenes 20. sajandil, kui ajalooteadus ja õpetamine laienes, haarates endasse ka majandus-, ühiskonna- ja kultuuriajaloo.

Kas ajaloolased kasutavad põhimõisteid samuti nagu teiste teadusharude asjatundjad? Nagu politoloogia (millega on tal palju ühiseid mõisteid), on ka ajalugu eklektiline valdkond. Oleks üllatav, kui neil poleks ühiseid tõendusmaterjale. Mõnes mõttes kasutavad ajaloolased mõisteid politoloogidest ja sotsioloogidest konkreetsemalt. Nagu Peter Lee on öelnud, näevad ajaloolased "kommunismi osalt sellena, mida kommunistid teinud on"<sup>1</sup>. See on mõiste ajalooline dimensioon.

Kuigi selliseid mõisteid rakendatakse pigem kindlatele ajaloolistele sündmustele või nähtustele, sõltub meie arusaamine neist (ja nende väärtus meie ajaloomõistmisele) nende kasutamisest: kas nendega ilmestatakse erinevaid ajaloolisi asjaolusid või juhitakse meie tähelepanu sellele, mis on üldine ja mis ainuomane antud sündmusele või selgitatakse sündmustejada konteksti.

Need esmatasandi mõisted eristuvad spetsiifilisematest mitte ainult nende üldistusvõime poolest, vaid protsessidega seostumise tõttu.

Võtame näiteks mõiste "revolutsioon", nagu seda on kasutanud ajaloolased Venemaal ajavahemikus 1900–1918 toimunud sündmuste kontekstis. Lääne ajaloolased kasutavad mõistet revolutsioon 1917. aasta märtsis ja oktoobris toimunud muutuste seletamiseks, samuti 22. jaanuaril 1905. aastal Verise Pühapäevaga alanud sündmuste kohta, mil politsei ja ratsavägi ründasid relvastamata ja rahumeelseid protestijaid, kulmineerudes sama aasta detsembris üldstreigi mahasurumisega. Kuni revolutsioon ühiskondlikus ja poliitilises mõttes tähistab katset muuta radikaalselt kehtivat režiimi ning ühiskonna poliitilist, sotsiaalset ja majanduslikku struktuuri, on kolme revolutsiooni vahelised erinevused ilmsed. 1905. aasta sündmused sarnanevad poliitilisele ülestõusule, ehkki polnud ühtset opositsiooni ja jääb segaseks, mis ulatuses nad tahtsid süsteemi kukutada või reformida. Teatud määral, ja vaid ajutiselt, tsaarivalitsus tugevnes. 1917. aasta veebruarirevolutsioon näib olevat laiaulatuslikum, sest sellega varises kokku tsaarirežiim. Enamik ajaloolastest ja kaasaja uurijaist nõustub, et veebruarirevolutsioon oli ennekõike spontaanne, mitte plaanitud ega organiseeritud ja sealne vastupanu oli väike. Ainult bolševistlikud ajaloolased väitsid, et veebruari ja oktoobri sündmused olid proletaarse revolutsiooni kaks faasi. 1917. aasta oktoobrirevolutsioonil olid mitmed riigipöördele iseloomulikud jooned, kuigi järgnenud poliitilised, sotsiaalsed ja majanduslikud muutused oli selgelt revolutsioonilised.

Üldmõiste "revolutsioon" kasutamine nende konkreetsete sündmuste puhul (vastandatuna sündmuse nimetusele) keskendab meie tähelepanu nii alusprotsessidele kui sündmuste järjepidevusele ja määratletavatele kohestele ja keskmise pikkusega põhjustele; protsess, mis algas enne 1905. aastat (reaktsioonina 1880. aastatel alanud repressiivsele poliitikale) ja jätkus peale 1917. aastat. See juhatab meid ka vaatama, kuidas inimesed sel perioodil sündmusi ümber hindasid. Miks üllatas revolutsionääre 1905. ja 1917. aasta märtsis jälle sündmuste kiirus? Miks ei tahtnud tsaari kindralid, poliitikud ja konservatiivid võidelda 1917. aasta veebruaris süsteemi päästmise eest? Miks olid kõik revolutsioonilised parteid peale bolševike perioodil veebruar-oktoober 1917 valmis koostööks ajutise valitsusega?

Ajaloolased ja ajalooõpetusega tegelejad kasutavad ka protseduurilisi või teise tasandi mõisteid. Nagu esmased mõisted, ei kuulu ka need tingimata ainult ajaloo juurde. Kuid need aitavad meil mõista, kuidas ajaloolased töötavad, millest nad huvituvad ja kuidas ajalooteadmised ja -mõistmine kujundatakse ja konstrueeritakse. Nende mõistete hulka kuuluvad: järjepidevus, muutus, kronoloogia, põhjuslikkus, võrdlus ja tõendusmaterjal.

<sup>1</sup> Peter Lee, "Why learn history" in A. Dickinson, P. J. Lee and P. Rogers (eds) *Learning history*, Heinemann, London, 1984, p.1.

### *Järjepidevus ja muutus*

Ajaloo mõistmise arendamiseks on vaja õpilasi julgustada teemade või perioodide vaatlemise lõpul või diakrooniliste teemade (nagu rahvastik, tehnoloogia või kultuuriline areng) käsitlemise järel mõtisklema järjepidevuse ja muutuste üle. Selleks peavad nad mõistma järgnevat.

Esiteks, järjepidevus ei ole sama, mis paigalseis. Korreksem oleks öelda, et otsides tõendusmaterjali järjepidevusele, peavad nad otsima märke takistusteta või kasvavast evolutsioonilisest arengust. Seevastu on tõendusmaterjalid muutusest siinses kontekstis märgid ilmset katkestusest minevikus. Näiteks muutused, mis toimusid Lääne-Euroopa riikide ja nende kolooniate vahelistes suhetes pärast Teist maailmasõda, esindasid selget katkestust imperialistlikust minevikust, ehkki suhete jäljed püsisid kaubanduslikes sidemetes, diplomaatilistes kontaktides, immigratsioonis jne. Sarnaselt esindas Vene revolutsiooni järel kerkinud režiim ilmset katkestust minevikust, kuigi ajaloolased võisid uues režiimis leida minevikujälgi suhtumises naabreisse, rahvuslikesse ja etnilistesse vähemustesse jne. Mitmed sajandi jooksul inimeste elus toimunud arengud näivad seevastu pigem pikkade evolutsiooniliste protsesside kui dramaatiliste muutustena. Urbaniseerumise protsess on olnud püsiv ja etteaimatav. Aastal 1900 elas iga kümnes inimene linnas. Sajandi lõpuks elas seal enamik inimesi. Tehnoloogiline areng, mis vahel toimus ka revolutsioonilisena, on tegelikult eelkõige pikaajaline protsess. Kosmosereis võis olla tähelepanuväärne tehnoloogiline muutus, kuid bensiinimootoriga auto on olemas juba terve sajandi.

Teiseks peavad õpilased mõistma, et muutus ei tähenda tingimata progressi; progressi mõiste on hinnanguline, seotud väärtustega, mis võivad ühiskonniti ja kultuuriti erineda.

Kolmandaks peavad nad mõistma, et muutuste määrad erinevad, sõltudes sellest, kas me vaatleme poliitilist, majanduslikku, sotsiaalset või kultuurilist sfääri. Endine Briti peaminister on öelnud, et "nädal on poliitikas pikk aeg". Seevastu muutused inimeste kommetes, ühiskondlikes tavades ja uskumustes on palju pikaajalisemad ning tulemusena kestavad mõned traditsioonid veel kaua pärast seda, kui nende põhjused on kadunud.

Mõistete "järjepidevus" ja "muutus" avamine ei kohandu kergelt traditsioonilise ajaloo ainekava tava-pärasesse kronoloogilisse struktuuri, välja arvatud siis, kui neid rakendatakse konkreetsetele sündmustele. Ometi toodeti 20. sajandi lõpus ja millenniumivahetusel palju möödunud sajandile ülevaadet pakkuvaid raamatuid, ajakirju ja telesaateid. Võibolla on nüüd esmakordselt palju materjali, millega saab õpilasi aidata nii järjepidevuse kui muutuste uurimisel sajandi lõikes poliitilises, majanduslikus, sotsiaalses, kultuurilises, religioosses ja intellektuaalses sfääris. Millised on tähelepanuväärsed muutused võrreldes maailma 1900. ja 2000. aastal? Mis on muutunud vähe? Millistes muutustes kajastub dramaatiline katkestus minevikust ja millised väljendavad pikaajalise arengu protsessi?

### *Kronoloogia ja narratiiv*

Oleme harjunud mõtlema ajaloolisest minevikust narratiivi, järgnevuse, daatumi ja kronoloogia termineis ning hakanud arvama nagu olekski need mineviku omadused. Tegelikult loomulikult need seda ei ole. Püüdes aru saada sündmustest ning anda kuju ja vorm terviklikele arenguile, proovime neid korrastada, tõlgendada, otsustada, mis on ja mis ei ole tähtis, ning seejärel põimime sellest kokku ühe loo. Ajaloolased teevad seda; samuti politseinike küsimustele vastavad kuriteotunnistajad. Kuid tegelikus elus ei koge me sündmusi ja arenguid nii, nagu nad jutustustes on. Enamasti kogesime me katkendlike sündmuste jada, mis muutub mõistuspäraseks alles tagantjärele analüüside. Ajaloolased teevad seda enamuse aega. Kronoloogiline narratiiv on nende vahend, nagu ka sellele kuju ja vormi andmiseks mineviku järjestikusteks lülideks jagamise protsess.

Suurem osa ainekava arendajaid ja õpikute autoreid teeb enamasti sama. Kuningaid, sõdu, valutusi ja poliitilisi kriise õppides on suhteliselt kerge määrata daatumeid, teha järeldusi ning ära

tunda põhjusi ja tagajärgi, see on palju raskem sotsiaalset ja kultuurilist ajalugu õppides. Kultuurimudeleid ja arenguid ei ole kerge sündmusteks ja olukordadeks jaotada. Need on protsessid ja seetõttu pole nii lihtne määrata asjade korda ja järgnevust ning nende daatumeid. Sageli on kultuurilised protsessid tsüklilised ning muutused pigem aeglased ja sügavad kui ookeanihoovused, nagu ajaloolane Marc Bloch öelnud on. Poliitilises ajaloos on tihti olulised konkreetsed isikud. Me usume või eeldame õigesti või valesti, et Hitleri või Stalini loomus ja mõtteviis vastavad meie arusaamale tollal tehtud otsustest. Kuid kultuuri- ja sotsiaalajaloo puhul ei ole tavaliselt niivõrd tähtsad või olulised isikud, vaid nende tegevuslava.

Kultuuriajaloo puhul tegeleme pigem sündmuste seostamisega kui uurimisega, mis toimus enne ja mis pärast või põhjuste ja tagajärgede piiritlemisega. Kuid eelkõige püüame teada saada, mida teatud sotsiaalsed ja kultuurilised muutused tolle aja inimestele tähendasid.

Mõnes ajaloo ainekavas, eriti 20. sajandi omas, on sellega püütud arvestada. Ometi on keskkooli ajaloo ainekavas tänapäeval levinuim segmenteeritud struktuur, kus 20. sajand on jagatud 10–20aastasteks perioodideks; printsiip, mis sobis paremini poliitilisele ajaloole, kui sotsiaal-, kultuuri- või isegi majandusajaloole.

On põhjus väita, et ajaloo õpetamise üks eesmärk peab olema õpilaste kronoloogilise mõtlemise arendamine. Selleks peavad nad mõistma, et kronoloogia, järjepidevus ja narratiiv on mõistekonstruktsioonid, mida on minevikule rakendatud, ning perioodid, milleks ainekava jaotatud on, võivad olla mõnevõrra arbitraarsed.

Teine ainekava koostajale iseloomulik arvamus on, et parim on õpetada ajalugu alustades algusest ehk esiajast ning seejärel järk-järgult materjali läbi töötades kaasajani jõudes. Tulemusena õpetatakse pea kõigis Euroopa haridussüsteemides 20. sajandit vanimale õpilasarühmale. Ometi pole selleks ühtegi pedagoogilist põhjust. Nagu täheldas John Slater: "20. sajandi ajalugu ei ole iseenesest raskem 14. sajandi või Rooma Impeeriumi ajaloost."<sup>2</sup>

Muidugi oleks hariduslikult kasulik õpetada noorematele õpilastele lähiajalugu, kuna see on nende jaoks vahetum ja selgem, ning samal ajal vanematele õpilastele Antiik-Kreeka ja -Rooma ajalugu või esiaega. Kuna nii tehakse harva, puuduvad meil tõendid, kas õpilastel tekiks ajas tagasi liikudes kronoloogiatunnetus sama kergelt kui alustades "algusest" ja liikudes ajas edasi. Võib väita, et õpilastel on kergem mõelda kronoloogiliselt (st mõelda kontseptuaalselt, mitte pelgalt mäletada kuupäevi), kui nad on ajarändurid, kes "suudavad liikuda minevikus edasi ja tagasi, [pigem] mõnest perioodist üle hüpates ja minnes tagasi teiste juurde, kui kangekaelselt kõmpides kaugest minevikust sinna, kuhu iganes kell või tunniplaan meil minna võimaldab"<sup>3</sup>.

20. sajandi ajaloo õppimise puhul tähendab see, et mõistmaks praegu Euroopa eri osades toimuvat ei pea õpilased suutma mitte ainult analüüsida lähiajaloo sündmusi ja põhjuslikke tegureid, vaid ka ajas juurte juurde tagasi liikuma. Traditsioonilise perioodideks jaotatud ainekava struktuur eeldab, et õpilased loovad seoseid selle vahel, mida nad õppisid kuus kuud või aasta või kaks tagasi ja mida nad praegu õpivad. Selle oletuse toetuseks pole veenvaid tõendeid. Lähiminevikku õppides peavad nad seoseid uuesti looma.

### *Põhjuslikkus*

Püüdes selgitada konkreetset sündmust või olukorda, keskendub ajaloolane kolmele omavahel seotud küsimusele: miks see juhtus?; miks see juhtus just siis?; millised olid olulisimad põhjused?

<sup>2</sup> John Slater, *Teaching history in the new Europe*, Casell, London, 1995, p.123

<sup>3</sup> John Slater, *ibid*, p.123

Kuidas saame sel moel aidata õpilasel põhjuslikkuse tähendust käsitleda? Kui eesmärk on kujundada õpilastel ajaloomõistmine, mitte pelgalt sildistada "pika-" või "lühiajalisi põhjusi", siis soovib ajalooõpetaja Gary Howells õpetajal välja valida nn suur küsimus. Näiteks: miks puhkes Esimene maailmasõda 1914. aastal? Või miks nõustus Stalin Molotov-Ribbentropi paktiga, kui ta teadis Hitleri kavatsusi Nõukogude Liidu suhtes? Või miks purunesid liitlaste sõjakaegsed suhted peale 1945. aastat nii kiiresti, viies külma sõja puhkemiseni?

Howells kirjeldab oma lähenemist "mõistmiskihtide ülesehitamise" termineis. Ta soovib alustada aidates õpilastel luua mõtteline pilt või ülevaade käsitletavast sündmusest<sup>4</sup>. 20. sajandi ajaloo käsitlemisel soovib ta kasutada visuaalseid ja audiovisuaalseid allikaid ja vahendeid. Järgmine samm on luua mõistmiskiht kõnealuse teema kontekstist, eriti selle pikaajalistest põhjustest. Howells väidab, et need muudavad teemad õpilasele arusaadavamaks. Seejärel liigitavad õpilased pikaajalised põhjused tähtsuse järgi, põhjendades oma otsuseid. Siis uurivad nad ajendeid või konkreetseid sündmusi, mis need põhjused esile kutsusid. See võimaldab neil vastata küsimusele "miks see just siis juhtus?". Lõpuks uurivad õpilased sündmuste vältimatust, arutledes küsimuste üle nagu "kas kui see oli juhtunud, oli järgnev vältimatu?". See aitab neil mõista kahte asja. Esiteks, et eri hetkil saab otsustaja valida eri võimaluste vahel ja sageli teevad nad valiku piiratud või vale info põhjal ja teiseks, et ka juhusel oli oma osa.

Õpilased lõpetavad oma uurimuse, viies kogutud informatsiooni analüütilisse seosesse.

Mõne ajaloolise sündmuse puhul on oluline eristada pika- ja lühiajalisi põhjusi ning ajendeid; ning uurides arenguid ja protsesse tuleb lisada "peamiste toetavate mõjurite" kategooria. Võtame näiteks külma sõja. Vastupidiselt ägedale sõjale nagu maailmasõda ei ole sel selget ajalist piiristust. Siin on pikaajalisi põhjusi, mis ulatuvad aastasse 1919, mil Ameerika, Suurbritannia ja Prantsusmaa maabusid toetamaks vene valgete armeed oma vägedega Murmanskis, Arhangeliskis, Vladivostokis ja Krimmis. Siia võib lisada ideoloogilised erinevused, Lenini panuse maailmarevolutsioonile ja vastastikuse usaldamatuse, mis 1930. ja 1940. aastatel järkjärgult kasvas.

Lühiajalised põhjused hõlmaks ilmselt Jalta lepingu eri tõlgendusi, sõjajärgseid dispuute Saksamaa ja Poola tuleviku kohta, aatompommi loomist, Nõukogude poliitikat Iraanis, lääneliitlaste soovimatust anda Nõukogude Liidule mingitki osa Jaapani või Ruhri okupeerimisel ja Nõukogude Liidu soovimatust lasta Läänel osaleda Ida-Euroopa poliitikas.

Ajendite seas oleksid kahtlemata kommunistide võimuletulek Poolas, Bulgaarias, Rumeenias, Ungaris ja Tšehhoslovakkias ajavahemikus 1945–1948, Marshalli plaan ja Truman doktriini vastuvõtmine, Berliini blokaad ja NATO moodustamine.

Kahe bloki vaheliste suhete selgitamine järgneva 40 aasta jooksul nõuab mõne lisamõjuri analüüsi: esilekerkivad mõjusfäärid mitte ainult Euroopas, vaid terves maailmas, üksteise kavatsuste tajumise põhjustatud vastastikune usaldamatus, ideoloogilised erinevused, kahe superriigi majanduses toimuvad muutused, võidurelvastumine jne.

### *Tõendusmaterjalid*

Liikudes kaugemale ilmsetest ja banaalsetest faktidest, mis aastal toimus lahing, võeti vastu seadus või suri juht, näeme, et ajaloolased ei tegele ennekõike ajaloolise *tõe* vaid ajalooliste *tõendusmaterjalidega*. Sageli on need tõendid puudulikud ja ajutised, samuti võib nende tõendusmaterjalide tõlgendamine olla ajutine ning selle võivad vaidlustada samu materjale kasutavad ajaloolased.

---

<sup>4</sup> Gary Howells, "Being ambitious with the causes of the first world war" in *Teaching History*, August 1998, Issue 92, pp.16–19.



On tähtis, et õpilased seda mõistaksid, eriti ajal, mil mõned poliitilised rühmitused mõnel maal püüavad kasutada ja väärkasutada ajalugu riiklikel eesmärkidel. Isegi kui see pole nii, on õpilaste ajaloomõistmise arendamiseks tähtis, et neil oleks selge arusaam, kuidas ajaloolased töötavad. Et iga ajaloosündmuse uurimisel ajaloolane:

- valib andmed vastavalt oma arusaamale sellest, mis on asjakohane ja tähtis (kuid see ei tähenda tema ideede ja teooriatega vastuolus olevate andmete täielikku väljajätmist);
- seejärel uurib nende andmete vahelisi seoseid;
- korrastab need andmed sidusaks seletuseks või väiteks;
- kui faktilises infos on lünki, võib ajaloolane püstitada teadusliku hüpoteesi või oletada olemasoleva info alusel. Ajaloolased teevad seda tihti, üritades ajaloolise tegelase mõtteid lugeda. Selleks võivad nad otsida käitumismustreid või võrrelda selle inimese käitumist mõne teise inimese käitumisega sarnases situatsioonis jne.

Nii muudavad ajaloolased valitud andmed tõendeiks (st andmed, mida kasutatakse teatud väite, teooria või juhtumi tõlgenduse toetuseks).

### *Võtmeoskused*

Peatükis on pühendatud palju rohkem ruumi mõistetele kui oskustele. Mitte sellepärast, et esimesed oleksid teistest tähtsamad. On kaks põhjust. Esiteks pole kuskil mujal selles käsiraamatus ajaloo võtmemõisteid eksplitsiitselt uuritud, ehkki loodan, et lugejale on ilmne, et vajadus arendada õpilaste kontseptuaalset mõistmist on raamatu läbiv teema. Teiseks on teine osa ja enamik kolmandast suurel määral seotud õpilaste analüütiliste ja tõlgenduslike oskuste ning ajaloolise mõtlemise arendamisega.

Seega piirdun siin mõne üldise punktiga õpilaste ajalooskuste arendamisel. Esiteks, ehkki juba aastaid kestab väitlus oskustel põhineva ajaloo ainekava õpetamise ja õppimise soovitatavuse ja võimalikkuse üle, samuti selle tähendusest ajalooteadmiste õpetamisel ja õppimisel, ei ole praegu ega kunagi olnud küsimus, kas valida üks või teine. Küsimus on olnud selles, kuidas saavutada õpilaste ajaloo-oskuste arendamise, ajalooliste tõendite kriitilise analüüsi, tõlgendamise ja hindamise arendamise ning ajaloomõistmise (sh arusaam, kuidas ajaloolised teadmised loodud on) vahel kohane ja toimiv tasakaal.

Teiseks, mõeldes, kuidas aidata õpilastel arendada asjakohaseid oskusi ja mõtteviise, on oluline omaks võtta, et ajalooliselt mõtlema õppimine erineb klaverimängust või matemaatikaga tegelemisest, kus kõrgema tasandi oskuste omandamine sõltub alama taseme oskuste ja operatsioonide õppimisest. Pole sugugi selge, milliseid eelduslikke teadmisi ja oskusi õpilane vajab näiteks määrata mõne tõendusallika usaldusvärsust või dokumendi autori vaatenurka.

Kolmandaks on selge, et erinevaid tõendusallikaid tuleb analüüsida ja hinnata erinevalt. Ajaloolane läheneb ülesandele erinevalt ja esitab foto või pildi kohta teistsuguseid küsimusi kui dokumendi või filmiarhiivist pärineva kinokroonika kohta.

Neljandaks saab tõendusallikaid (esmaseid ja teiseseid, sh õpikuid) analüüsida kahest üsna erinevast vaatenurgast. Ühest küljest saab esitada põhiküsimusi allikasisu kohta ja selle kohta, kuidas seondub see uuritava sündmuse või olukorraga. Teisalt, protseduurilisi ja üldistavaid küsimusi saab esitada iga allika kohta: kes selle tegi, millal, miks, kellele, millisest vaatepunktist, kui usaldusväärne see on, kuidas võib see olla erapooletu, milliste teiste allikatega saab seda kontrollida.

Neile tähelepanekuile vaatamata – kas on võimalik kindlaks määrata tuumuskused, mis põhjendaksid oskusi ja mõtteviise liitvat ajalooõpetamist ja -õppimist? Arvan, et ajaloo õpetamine, mis püüab arendada nii õpilaste analüütilisi oskusi kui nende ajalooeadmisi, peab ergutama õpilastes järgmisi võimeid ja omadusi:

- oskust koostada asjakohaseid küsimusi;
- ajaloo vaidlusteemade või küsimuste uurimist ja võimalike küsimuste esitamist;
- oskust uurida võimalikke infoallikaid ja eristada esmaseid infoallikaid teisestest;
- oskust anda allikaile hinnang vaatenurga, eelarvamuse, täpsuse ja usaldatavuse järgi;
- enda vaatenurkade ja eelarvamuste märkamist ning nendega arvestamist olemasolevate tõendite tõlgendamisel;
- allikate kasutamist, eristades asjakohast informatsiooni, mis aitab vastata küsimustele;
- konkreetse sündmuse või olukorra info järjestamist (mis juhtus algul ja pärast, mis toimus samaaegselt jne);
- informatsiooni kontekstualiseerimist, seostades seda informatsiooniga, mis neil perioodi kohta juba on: samaaegsed sündmused jne;
- olemasolevast allikmaterjalist põhjuste ja põhjustajate otsimist ning oskust neid tähtsuse alusel järjestada;
- järelduseni jõudmist selle kohta, mis ja miks juhtus ning oskust seda põhjendada;
- suulise või kirjaliku loogilisel analüüsil põhineva selge kokkuvõtte koostamist.

Selliste oskuste arendamine sõltub kindlasti sellest, kuidas õpetaja õpetab ja tema rolli tajumisest tunnis. See eeldab näiteks rõhku aktiivsele, mitte passiivsele õppele, õppimist uurides ja avastades, võimaluste loomist nii väiksematele gruppidele, iseseisvale õppimisele kui ka terve klassi õpetamisele ja arutlemisele, õpilastele juurdepääsu tagamist erinevaile allikaile kus iganes võimalik. Selliste lähenemiste üle arutletakse järgnevatel peatükkides.

## 7. PEATÜKK

### VASTUOLULISED JA TUNDLIKUD KÜSIMUSED

---

20. sajandi ajaloo – nagu igasuguse ajaloo õpetamise eesmärk – on aidata õpilastel mõista oleviku ning kuidas me oleme jõudnud sinna, kus me oleme, seetõttu on vastuoluliste ning tundlike küsimuste õpetamine möödapääsmatu. Küsimus pole selles, *kas me peaksime*, vaid *kuidas me peaksime neid õpetama*.

20. sajand pakub käsitlemiseks palju erinevaid vastuolulisi ning tundlikke küsimusi: holokaust, etnilised puhastused, pogrommid, sõjakuriteod, koostöö okupatsioonivägedega, lepingute rikkumised, kodusõjad, deporteerimised, mustlaste (romide) kohtlemine, välistööjõud ja põgenikud, sõjaväelised okupatsioonid, inimõiguste rikkumised, religioosne tagakiusamine ja sektidevahelised konfliktid, kolonialism jne. Igal Euroopa riigil on vastuolulisi ning tundlikke teemasid.

Peatükis vaatleme mõne vastuolulise ja tundliku küsimuse käsitlemist ja kuidas seda koolitunnis tehtud on. Enne koolis kasutatavate lähenemiste juurde asumist on kasulik üle vaadata mõned üldisemad küsimused.

#### **Mis on vastuolulised ning tundlikud küsimused?**

Suur osa ajalooõpetusest on omamoodi vastuoluline; vaieldakse, mis juhtus ja miks, samuti selle tähtsuse üle. Sageli on vastuolud puhtakadeemilised: kaks ajaloolast või koolkonda tõlgendavad sama materjali erinevalt. Vahel eristab suhtumine nendesse küsimustesse rühmi, terveid ühiskondi või naaberriike. Vaieldakse selle üle:

- mis juhtus?
- miks juhtus?
- kes alustas?
- kellel oli õigus?
- kel on parimad argumendid?
- kes on olnud tõendusmaterjali suhtes kõige valivam?

Vastuolulised küsimused, mis lõhestavad sotsiaalselt või tekitavad rahvustevahelisi lahkhelisid, on enamasti ka *tundlikud*: nad häirivad või ärritavad inimeste tundlikkust, esitavad väljakutse nende lojaalsusele ning tekitavad eelarvamusi. Seetõttu võivad need küsimused olla ka õpetajale tundlikud, kuna osa vanemaid, nende lapsed, mõned poliitikud või survegrupid seavad küsimuse alla, kas antud teemat on vaja õpetada või isegi, kas mingi õpetaja võib üldse selle õpetamist jätkata.

Mitte kõik tundlikud küsimused pole vastuolulised seetõttu, et peegeldaks kaasaja sotsiaalseid ja poliitilisi lõhesid ühiskonnas ja rahvaste vahel. Need on tundlikud, sest seonduvad eriliselt valulike, traagiliste, alandavate või rahvast eri leeridesse jagavate aegade riigi ajaloos ja kuna püsib hirm või mure, et nendele küsimustele viitamine ajalootunnis avab vanu haavu, uuendab lahkhelisid ning toob tagasi palju valulikke mälestusi.

### **Miks õpetada ajaloos vastuolulisi ning tundlikke teemasid?**

Alustasime sellest, et õpilased peavad õppima vastuolulisi ja tundlikke teemasid mõistmaks paremini maailma, kus nad elavad. See iseenesest on vaeva väärt hariduslik eesmärk ajaloo õpetamisel.

Ajaloo õppijad peavad tutvuma selliste küsimustega ka seetõttu, et 20. sajandi Euroopa ajaloos on üldse väga vähe aspekte, milles kõik ajaloolased ühel meelel on. Seega aitavad vastuolulised küsimused õpilastel mõista ajaloo kui teadusharu olemuslikku loomust: et peaaegu iga ajalooline sündmus või areng on avatud erinevaile tõlgendusile. See ei ole protsess, kus kõigi faktide kuhjumise järel tõde avaneb. Faktid peab kokku seadma aruandeks või väiteks. Samad faktid toetavad sageli eri tõlgendusi ning ajaloolasele kättesaadav info või tõendusmaterjal on tihti puudulik, jättes teistsugustele tõlgendustele veel enam võimalusi. Kindlustamine, et õpilased seda mõistavad, on samuti väärtuslik hariduslik eesmärk.

Ometi on võimalik õpetada õpilastele ajaloo vastuolude vaatlemiseks teatavaid protseduurilisi oskusi ja võimalusi, mida saab rakendada erinevaile küsimustele. See seisab peamiselt tõendite ning nende tõlgenduste kriitilises analüüsis, esitades hulga analüütilisi küsimusi ja analüüsides kõnealusele probleemile viitavate inimeste keelt.

Esiteks, **allikate kriitiline analüüs** ja interpreteerimine seisneb:

- küsimuse arvesse võtmises terviklikuna (st seda ei taandata lihtsale dihhotoomiale, mustale ja valgele jne);
- eri rühmade ning asjaga seotud üksikisikute (või eri ajaloolaste) väidete välja otsimises;
- relevantse ja irrelevantse taustinformatsiooni eristamises;
- potentsiaalsete infoallikate tuvastamises;
- olemasolevas infos lünkade märkamises;
- selle info piiride äratundmises;
- infoandjate võimalike eelarvamuste hindamises;
- küsimuse seletustes sisalduvate sarnasuste ja erinevuste väljasortimises;
- vastuoluliste tõendite ning toimunu seletuste käsitlemises.

Avalike teadaannete, ajaleheartiklite ning poliitikute, ajakirjanike ja teiste küsimusest huvitatud osapoolte filmides või meedias antud kommentaaride kohta võib **esitada järgnevaid analüütilisi küsimusi**:

- Mis motiivid võivad nende inimeste seisukohti toetada?
- Mis kasu võivad nad saada pakutavast lahendusest, tegutsemisviisist või väitest, kui see omaks võetaks?
- Mis põhjusi nad olukorrale või vaidlusele omistavad?
- Millist asjakohast infot on väitest, artiklist, filmist jne välja jäetud?
- Kui üldse, siis millistel motiividel võisid nad selle info tahtlikult välja jätta?
- Kas nad rõhutavad oma väites mõnda punkti ning jätavad teised tagaplaanile? Mis põhjusel võivad nad seda teha?
- Milliseid tegutsemisviise, lahendusi või soovitusi on nad probleemi lahendamiseks välja pakkunud?
- Mis eeldustel nende väited põhinevad?
- Kui õigustatud need eeldused on?

Hariduslikult võib nende küsimuste esitamine olla vastuste leidmisest palju olulisem. Keelekasutuse analüüsi probleemidest kõneledes tuleks uurida järgnevat:

- valede analoogide toomist;
- stereotüüpide kasutamist;
- apelleerimist ajaloo õppetundidele;
- emotsionaalse keele kasutust;
- apelleerimist lugeja, kuulaja või vaataja eelarvamustele.

Alltoodud näiteis ilmneb valik strateegiaid. Need võib kokku võtta järgnevalt:

- õpilaste varustamine samade sündmuste kohta erinevaid vaatenurki pakkuva mitmekesise allikmaterjaliga;
- vaatlemine, kuidas ajastu ja kultuur on mõjutanud ajaloolisi tõlgendusi ja selgitusi;
- teistes riikides ja kogukondades paralleelselt toimunud sündmuste võrdlemine ning vastandamine;
- rollimängude ja simulatsioonide korraldamine aitamaks õpilastel näha asju teistsuguste kogemuste ja vaatenurkadega inimeste pilguga;
- ajaloosündmustes osalenute isiklike arvamuste võrdlemine ajaloolaste tõlgendustega;
- õpilaste enda ootuste testimine olemasoleva materjali põhjal (varasemate mõtete ja ootustega vastuoksliku materjali avastamine on valgustav kogemus).

## **Tundlike küsimuste arutamine tunnis**

*Lõpuks mõni strateegia tundlike küsimustega toimetulekuks klassis.*

*Distantseeruvad strateegiad:* kui teema on antud ühiskonnas liiga tundlik, tekitab liiga palju emotsioone või lõhestab klassi, võib mahajahutamiseks kõnealuse olukorra arutamise katkestada ning uurida analooge ja paralleele või minna aruteluga ajas tagasi tundliku teema juurte juurde.

*Tasakaalustavad strateegiad:* neid võib rakendada, kui õpilaste kindlad veendumused rajanevad teadmatusel või kui enamus nõrgestab või diskrimineerib vähemust või kui klass pooldab kõhklematult ja üksmeelselt ühte sündmuste tõlgendust. Ses olukorras võtab mõni õpetaja juhtiva rolli: mängides "kuradi advokaati", tuues esile vasturääkivusi õpilaste vastustes või demütologiseerides populaarseid tõekspidamisi. Teised asetavad koorma õpilaste enda õlule arutamaks nende omadest teistsuguseid vaatenurki, koostades poolt- ja vastuargumentide nimekirja või vahetades rolle (töötades rühmas, et luua alternatiivne väide vaatepunktist, millega õpilased ise tegelikult nõus on).

*Empaatilised strateegiad:* neid saab kasutada, kui teema hõlmab mõne õpilase või kõigi silmis eba populaarset rühma või rahvust või kui teema kätkeb mõne rühma (rahvusvähemuse, usurühma või koguni tervet ühiskonda haarava sektori, nt naiste) peidetud diskrimineerimist või kui teema on õpilaste elust kaugel. Siinsed meetodid võivad sisaldada ka eelkirjeldatud, näiteks rollivahetust, poolt- ja vastuargumentidest koosneva nimekirja koostamist, samuti rollimänge ja simulatsioone ning asenduskogemusi läbi romaanide ning mängu- ja dokumentaalfilmide.

*Uurimuslikud strateegiad:* neid saab kõige tulemuslikumalt kasutada siis, kui teema ei ole selgelt defineeritud või kui õpetaja eesmärk pole pelgalt teemast arusaamise arendamine, vaid ta tahab seda kasutada vahendina analüütiliste oskuste arendamisel. Sel juhul võib teha tööd projektidega, uurida inimeste päevikuid ja mälestusi ning viia läbi suulise ajaloo projekte aitamaks õpilastel avastada tundlike ning vastuoluliste küsimuste laiemaid tagamaid.

## 1. tabel. Põhja-Iirimaa ja “probleemid” – vastuolulise küsimuse näide

### *Taust*

Inglased alustasid Iirimaa vallutamist 1169. aastal (täpsemalt – invasiooni alustanud inimesed olid pigem normannid, kui inglased). Järgnev polnud niivõrd kavandatud koloniseerimine, kui normannidest parunite sõjakäikude seeria otsimaks maad, võimu ning rikkust. Inglise troonil oli tollal enam kui küll probleeme sisemiste rahutuste ja teiste naabritega: Walesi, Šotimaa ja Prantsusmaaga. Olukord muutus dramaatiliselt reformatsiooniga. Läbi 16. sajandi toimus rida mässe, kulmineerudes 1595. aastal ülestõusuga, mida juhtis Ulsteri (Iirimaa põhjapoolne maakond) keldi pealik Hugh O’Neill. Ülestõus suruti lõplikult maha 1603. aastal ning Inglise kuningas James I ajas kohalikud Ulsteris elavad iiri katoliiklased nende maalt, asendades nad peamiselt Šotimaalt pärit protestantidest asunikega. Pärast mõnda katset asunikke maalt välja ajada surus Oranje Wilhelm – hilisem Inglise kuningas William III – 1690. aastal Boyne’i lahinguga maha viimase suure Iiri mässu. Nn Ulsteri “plantation”, maade jagamine protestantidele, sai alaliseks, luues maakonnas kaks vaenulikku kogukonda.

19. sajandi lõpul püüdsid Briti parlamenti valitud iirlased veenda Suurbritannia valitsust, et viimane annaks Irimaale Briti impeeriumi piires autonoomia, eelnõu on tuntud kui Home Rule. Sellele seisid vastu Ulsteri protestandid, kartes kaotada Rooma-Katoliku kiriku võimu all oma usu- ning kodaniku vabadused. 1920. aastal jagas Suurbritannia valitsus Iirimaa kaheks, kinnitades peamiselt katoliiklastega asustatud Iirimaa lõuna- ning loodeosale oma valitsuse ning peamiselt protestantidega (kaks kolmandikku) asustatud Ulsterist sai eraldi parlamendi ja valitsusega Põhja-Iirimaa. Järgneva poole sajandi jooksul välistas protestantlik enamus katoliikliku vähemuse pääsemise Põhja-Iiri valitsusse, seda isegi piirkonnas, kus valijaskond koosnes peamiselt katoliiklastest. 1968. aastal löid katoliiklased Ameerika Ühendriikides levinud kodanikuõiguslaste liikumise eeskujul Põhja-Iirimaa kodanikuõiguslaste liikumise ja vallandus kogukondade vaheline sõjategevus. Algselt rivistati Briti sõjavägi katoliikliku vähemuse kaitseks, kuid aja jooksul hakati neid nägema vaenuliku okupatsiooniväena ning mõlemad pooled moodustasid poolsõjaväelisi organisatsioone. Kokku hukkus üle 3000 inimese.

### **Põhja-Iirimaa ajaloo õpetamine**

See on mitmel põhjusel vastuoluline teema. Esiteks tuleb enamik õpilasi ajalootundi tugevate eelkujunenud vaadetega ning riigitruudena. Kahel kogukonnal on kõrgelt arendatud ja omavahel vasturääkivad ajalootõlgendused. Kummalgi poolel on oma erilised sündmused, millest säilinud mälestused on talletatud lauludesse, loosungitesse, marssidesse ning piltidele majaseintel. Paljude õpilaste ja nende perede elu on mõjutanud otsesed kokkupuuted tulistamise, pommiplahvatuste ja teiste poolsõjaväeliste organisatsioonide tegevustega. Hiljutiste ja kaasaegsete sündmuste kohta saadud info on erapoolik, ebatäielik ja sageli vastuokslik. Tõenäoliselt vallandab lähimineviku sündmuste käsitlemine mõne õpilase tugevalt emotsionaalse vastukaja. Mõni ajalooõpetaja ja kooliinspektor on märganud, et “õpilased, kelle veendumused pärinevad nende kogukonnast, oskavad suurepäraselt hoida lahus kooli formaalset akadeemilist õpetust sellest, mida nad tajuvad tõelise tänavaeluna”<sup>1</sup>.

Põhja-Iirimaa on jaganud ka haridussüsteemi kaheks ning enamik protestantide lapsi käib protestantide koolis ja enamik katoliiklaste lapsi katoliiklikus koolis. Sageli peegeldab kummaski koolis õpetatav ajalugu selle kogukonna traditsiooni, mida antud kool teenib. Siiski otsustati 1990. aastate alul sisse viia üleriigiline õppekava kõigile lastele. Ajalugu osutus õppekava arendavale komisjonile (mille liikmed esindasid mõlemat kogukonda ja traditsioone) suurimaks probleemiks. Kuidas anda õpilastele üldine lühike ülevaade provintsi ajaloost, kui riigis konkureerivad omavahel kaks erinevat ajalugu?

*(jätkub)*

Selle asemel valisid nad uurimuspõhise lähenemise, millega õpilased omandaksid oskusi ning võtme-mõisteid Põhja-Iirimaa ajalugu puudutavate allikmaterjalide tõlgendamiseks. Allikmaterjalid hõlmavad dokumente, ajaleheartikleid, meediaülekandeid, fotosid, suulist ajalugu, memuaare ja mälestusi. Õpilastel palutakse hinnata allikaid, toetudes kogu neile kättesaadavale teabele. Nad peavad otsustama erinevate tõendusmaterjalide usaldusväärsuse üle. Mõned kasutatavatest õpikutest on kirjutatud mõlema kogukonna autorite koostööna. Ka mõned eri kogukondadest pärit õpetajad on teinud koostööd Põhja-Iirimaa ajaloo õpetamise pedagoogika alal.

Suutes uurida esmaseid allikaid, mida pole õpilastele enne tõlgendatud ega struktureeritud, mõistavad õpilased, kuidas poliitikutelt, huvigrupidelt, ajakirjanikelt ja teistelt isiklikest huvidest lähtuvailt isikult saadud info võib olla selektiivne, lihtsustatud ning pigem veenmiseks kui seletamiseks loodud. Õpilasi õpetatakse ridade vahelt lugema.

Ometi on mõni küsimus emotsionaalselt väga laetud ja õpetajad peavad ülihooolsalt õpilaste tunnetega ümber käima. Olukorras, kus poliitilised tundlad on alati valvel, so. mitte ainult lapsevanemad ja poliitikud, vaid ka vanemad õpilased, on õpilastel mõnel puhul raske analüüsida alusmaterjale ratsionaalselt objektiivsel ja erapooletul meetodil, mis tunnustab ning võtab arvesse ka alternatiivseid vaatenurki. Sel juhul võib olla vaja kasutada õppetegevusi, milles õpilased peavad püüdma mõista teise kogukonna esindajat või käia tema kingades, mõistmaks kuidas tema tõlgendab teatud sündmusi ja otsuseid. Seda saab teha erineval kujul:

- arutlusena kõigi vaidluse poolte otseste seletuste üle, selgitamaks, mida nad mõtlesid ja tundsid ning miks nad vastavalt käitusid. Huvitavamad on need seletused, milles inimesed vaatavad tagasi pikale perioodile ja mõtisklevad selle üle, kuidas ja miks on nende vaated aja jooksul muutunud;
- televisiooni (või raadio või ajalehe) uudistetoimetuse simulatsioonina, milles õpilased saavad otsustada, kuidas edastada kõnealust sündmust nii, et see vastaks telejaamade tasakaalukriteeriumele: kuidas diktor teema sisse juhatab, mida reporter räägib, milliseid küsimusi ta esitab, keda intervjuerib, mis kaadreid näidatakse ja mida mitte? Jne;
- üks Põhja-Iirimaa toimunud projekt lõi rollimängu väljamõeldud külast, mille abil said õpilased tundma õppida elanikevahelisi pingeid ja konflikte. Rollimängul olid paralleelid Põhja-Iirimaa otseste viideteta tegelikele probleemidele.

Teine võimalus on siin tuua sisse Euroopa mõõde vaadeldes konflikte, mis jagavad kogukondi ja rahvaid ning õpilased saavad analüüsida kohalikku konflikti teiste kogukondadega juhtunu kontekstis – näiteks Küprosel, Baskimaal, Bosnias ja Hertsegoviinas, Kosovos, Tšetšeenias.



## 2. tabel. Holokaust – näide tundlikust teemast.

### *Taust*

Mõiste “holokaust” viitab enam kui 16 miljoni inimese hävitamisele Kolmanda Reichi poolt aastail 1933–1945. Ohvrest ligi kuus miljonit olid juudid, moodustades kaks kolmandikku Euroopa juutide rahvaarvust. Veerand ohvrest olid lapsed. Ülejäänud olid Poola, Venemaa ning Ukraina tsiviilisikud ja sõjavangid, mustlased, sotsialistid, homoseksuaalid ja vaimsete ning füüsiliste puuetega inimesed. Ametlik juutide tagakiusamine Kolmandas Reichis algas 1935. aastal Nürnbergi seaduste vastuvõtuga, mille alusel ei olnud juutidel teiste saksa kodanikega võrdsed õigusi. Vara sundvõõrandati ja paljud saksa juudid emigreerusid. Peale sõja algust ei olnud väljaränne aga enam võimalik, osalt liitlaste blokaadi tõttu ja osalt seetõttu, et võõrvägede tungimine Poolasse seadis miljonid sealsed juudid sakslaste kontrolli alla. Esmalt lasti käiku isolatsioonipoliitika, millega koondati juudid, mustlased ja teised asotsiaalseteks tembeldatud inimesed ning saadeti elama märgistatud getodesse.

Idarinde avamine 1940. aastal viis spetsiaalsete SS surmarühmade – tuntud ka kui *Einsatzgruppen* – saatmiseni värskest okupeeritud territooriumele, et mõrvata juute ning kommuniste, sageli kohaliku politsei ning teiste kollaboratsioonistide abil. Need rühmad tegutsesid Poolas, Balti riikides, Ukrainas, Valgevenes ja Rumeenias. Kampaania esimestel kuudel tapeti mitmeid tuhandeid inimesi. 31. juulil 1941 käskis Hermann Göring Riigi Turvalisuse Peaameti juhil valmistada ette operatsioon Lõpplahendus. 1942. aasta jaanuaris kohtusid SS-laste juhid, sealhulgas Adolf Eichmann, Berliini lähedal Wannsees, määramaks efektiivseimad massihävitusmeetodid. Kohe algas ka koonduslaagrite muutmine surmalaagreiks mürkgaasi abil. Esimene surmalaager Poolas Oswiecimi linna lähedal, mida sakslased nimetasid Auschwitziks, valmis mõne nädalaga.

Lõpplahendus kestis süsteemselt kolm aastat, alustati vallutatud Poola territooriumil kolme miljoni juudiga ning leviti teistele vallutatud maadele ja aladele. Noori ja tugevaid kasutati orjatööks – nad töötasid kuni surid. Ülejäänud, sealhulgas poolteist miljonit last, saadeti otse gaasikambrisse ja siis kremeeriti. Nende juuksed, kingad, prillid ja isegi kullast hambaplommid korjati kokku ning saadeti ümbertöötlemisele. Operatsioon lõpetati alles siis, kui liitlaste väed vabastasid laagrid.

### **Holokausti õpetamine**

Euroopa Nõukogu töötab välja holokausti õppepaketti, mis esitab holokausti viiekümnes eri kontekstis alates Saksamaa ajaloost juutide ajalooni. Natsistliku ja natsionaalsotsialistliku Euroopa juutide hävitamise eripära vaadeldakse kõrvuti teiste genotsiidide ning inimsusevastaste kuritegudega nagu mustlaste, invaliidide ja homoseksuaalide vastu suunatud inimsusevastased kuriteod, õigustades see läbi üldmõistet “holokaust”.

Sellise õppepaketi koostamine on äärmiselt oluline. Paljud õppekavad ja ajalooõpikud vaevalt puudutavad teemat. Harva paigutatakse holokaust laiemasse ajaloolisse ja Euroopa konteksti. On ülioluline, et selline õppepakett sisaldaks esmaseid ja teiseseid allikmaterjale, mida õpilased võiksid analüüsida, hinnata ning tõlgendada samuti nagu soovitati Põhja-Iirimaa probleemide sarnaste vastuoluliste küsimuste õpetamisel. Ent holokaust sisaldab ka üht lisamõõdet. Holokaust on tundlik teema, mis mõjutab õpetajate pedagoogilist lähenemist.

Esiteks võib igas klassis olla õpilasi, kes samastavad end tugevalt rühmadega, mis sattusid natside tagakiusamise ohvriks, ning see nõuab teemakäsitlusel õpetajailt erilist tundlikkust. Teiseks, nagu osutas

(jätkub)

Carrie Supple: “Holokausti õpetades on liiga lihtne halvata õpilane piltide ja teabega, mida on võimatu sulandada tavalisse tähendusraamistikku.”<sup>2</sup> Kolmandaks võivad mõned õpilased (eeskätt poisid) olla haiglaselt lummatud laagrijuhtide, kannatanute peal meditsiinilisi eksperimente sooritanute või surmarühmade liikmete jöhkruusest ja sadismist. Ning viimaks, mõned õpilased ei suuda holokausti selle loomu ja suuruse tõttu mõista, sellal kui teisi jätavad need õudused külmaks – kas sellepärast, et nad on šokis või pideva vägivalga (töelise ja lavastatud) nägemise tõttu massimeedias.

Nii Euroopa Nõukogu holokaustiteemaliste publikatsioonide autorid kui haridustöötajad Yad Vashemist – holokausti mälestamiskeskusest Iisraelis – nõustuvad, et see ülesanne on õpetajaile raske. Nad peavad olema ettevaatlikud õpilaste ja samuti enda reageeringutega, mis tähendab ka mõtlemist, kuidas vastata õpilaste erinevatele reaktsioonidele. Mõlemad ekspertgrupid on ühel meelel ka selles, et ainult ohutuna näivate üldistuste – sündmuste, kuupäevade, statistika – õpetamine ei pruugi aidata õpilastel juhtunut mõista. Paljud õpilased lihtsalt ei suuda mõista tohutuid arve või fotosid gaasikambritest ja elus ning surnud ohvritest laagrite vabastamise ajast. Aru saadakse alles püüdes mõista üksikisikute kogemusi nende tunnistuste, biograafiate, kirjade, päevikute, luule ning juttude kaudu. Yad Vashem haridustöötajad soovivad õpetajatel julgustada õpilasi inimlike dilemmade uurimisel. Näiteks omad. 1930. aastail pidasid juudid end ühiskonna loomulikuks osaks. Peaksid nad jääma või lahkuma? Kuidas peaksid nad paigale jäädes toime tulema perekonna üha halvenevate tingimustega? Lahkudes aga, kuhu nad peaksid minema ja mida tegema, kui mõni pereliige otsustab jääda? Kuidas säilitada getos elades normaalset elu, oma inimlikkust ja väärikust? Jäädes ellu laagris, kuidas saavad nad leppida juhtunuga ja ehitada oma elu uuesti üles?

Samuti saab vaadelda vastuhakkajate, kõrvaltvaatajate, aidata püüdjate (vahel nimetatud päästjateks või õiglasteks), kollaboratsioonistide ja täideviijate dilemmasid. Holokausti kohta on palju materjale, millest suur osa kaasatakse Euroopa Nõukogu õppepaketti, mis võiks olla aluseks taoliste dilemmade käsitlemisel<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Geoffrey Short, Carrie Supple ja Katherine Klinger, *The Holocaust in the school curriculum: a European perspective*, Euroopa Nõukogu Kirjastus, Strasbourg, 1998, lk 35.

<sup>2</sup> Mõned viimase lõigu ideed on pärit autori isiklikust kirjavahetusest Yad Vashemi pedagoogika direktori ning eriprojektide assistendi Sulamit Imberiga.

## 8. PEATÜKK

### VISUAALSE ARHIVIMATERJALI „LUGEMINE“

---

#### *Fotod*

Ehkki Joseph Niepce ilmutas esimese foto kaheksatunnise säriajaga 1826. aastal ja Louis Daguerre turustas esmakordselt dagerrotüüpiat 1839. aastal, ei märgatud fotograafia potentsiaali ajaloo salvestajana enne Krimmi sõda (1854–56) ja Ameerika kodusõda (1861–56). Paljud esimestest fotograafidest olid õpetatud kunstnikud ning otseselt mõjutatud tollastest kunstikonventsioonidest. See ilmnis paljudes sõja alguse dagerrotüüpides. Kuna dagerrotüüpide säriaeg oli pool tundi, pidi fotod lavastama ning seetõttu peegeldasid nad sõja ehtsust vaid harva. Kuid säriaegade lühenedes ja fotoaparaatide väiksemaks ja käepärasemaks muutudes asendusid sõjakunstnikud järkjärgult fotoreporteritega.

Palju arenes fotode kasutamine ajaloosalvestistena aastal 1888, mil George Eastman arendas Kodaki fotoaparaadi, mille lühemad säriajad ja suurem mobiilsus muutsid fotograafia spontaansemaks ning laiendasid fotograafi silma alla sattuvate objektide hulka ja muutsid uudiste kajastamise iseloomu.

Läbi 20. sajandi on visuaalsed kujutised, nii fotod, joonisfilmid kui liikuvad pildid kujundanud meie kujutlust endast ja meid ümbritsevast maailmast ning varustanud meid lähimineküla mäletamise materjaliga. Nagu täheldas üks kogenud ajalehetoimetaja, “meie muljeid tähtsamatest ja komplekssetest sündmustest võib alatiseks kujundada üks uudisfoto.” Ning tõesti on teatav hulk fotosid, mida võib näha pea igas suures ajalooteoses ning enamikus Euroopa ja maailma lähiajaloo õpikutes. Enamik all **1. tabelis** toodud näiteist on tuttavad. Mõned neist on lavastatud fotod, teised juhuslikud; keegi (amatöör või professionaal) juhtus fotoaparaadiga õigel ajal õiges kohas olema.

Ühest küljest on need fotod vaid visuaalsed jäljed lähimineküla sündmustest. Teisalt äratavad need meis emotsionaalse reageeringu kajastatavate sündmuste kohta ning annavad sündmustele tähenduse ilma eelneva analüüsita. See tähendab, et nagu enamikku teistest ajalooallikatest, tuleb ka neid tõlgendada või “lugeda”. Vähesed ajaloolise tähtsusega fotod on neutraalsed. Objekti ja vaatenurga valik, manipuleerimine valguse, tooni, kontrasti ja tekstuuriga, teadlik ja alateadlik manipuleerimine vaataja emotsionaalsete reageeringutega ja täiendav pealkiri juhatavad foto teatud tõlgendamisele.

Võibolla sellepärast tunnevadki paljud ajaloolased visuaalse allika kasutamisel esmase allikana ebamugavust ja kasutavad fotosid vaid illustratiivsetel eesmärkidel ning allutavad neid harva

kriitilisele analüüsile, mida nad rakendavad kirjalikele dokumentidele. Neid on õpetatud tõlgendama ja analüüsima kirjalikke allikaid, kuid vaid väheseid on õpetatud analüüsima ja tõlgendama fotosid, filme ja videot.

Peatükil on kaks peamist eesmärki. See püüab uurida võimalikke viise, kuidas 20. sajandi Euroopa poliitilise, sotsiaal-, kultuuri- ja majandusajaloo õpetamise ja õppimise juures saaks tulemuslikult kasutada suurt hulka õpikutes, muuseumides, Internetis ja CD-ROMidel leiduvaid arhiivifotosid ning pakub mõne võimaluse, kuidas õpetada ajalooõppijaid tõlgendama ja lugema ajaloolise tähtsusega fotosid.

#### *Mõned võimalikud kasutusala fotodele 20. sajandi Euroopa ajaloo õpetamisel*

Järgnev pole mõeldud ammendava nimekirjana võimalustest. Valik ei illustreeri mitte ainult fotode kasutusvõimalusi toena teatud teemade ja sündmuste õpetamisel, vaid ka kuidas neid saab kasutada õpetades õpilasi tõlgendama ja analüüsima 20. sajandi sündmuste ja arengute tähtsat esmast allikat. Ehkki see on kindlasti lihtsam kui pääs ajalehearhiivi või võimalus laadida Internetist asjakohastelt veebisaitidelt alla ajaloolisi või uudisfotosid, saab palju korda saata ka muuseumi poodidest, kohalikest ajalehearhiividest või turismikauplustest saadavate kohalike fotodega. Võib kasutada ka ainult õpikufotosid, aidates õpilastel neid analüüsida ning mitte võttes neid kui teksti illustratsioone. Järgnevalt esitatakse mitmeid soovitusi, kuidas ajaloo õpetamisel fotosid analüütiliselt kasutada:

- kasutage fotosid eri perioodidest uurimaks sotsiaalseid suundi, näiteks moes, meelelahutuses, pereelus, noorukieas, töökohas, naiste muutuvates rollides. Siin oleksid kasulikuks allikaks reklaamfotod sajandi eri perioodidest. Millised reklaamitegijate eeldused ajastu ühiskondliku elu kohta ilmnevad? Kellele on need suunatud? Keda nähakse võimaliku tarbijana? Milliseid tooteid peetakse luksus-, milliseid esmatarbekaupadeks? On seal varjatud sõnumeid? Kuidas ja miks on sama toote reklaamid pika aja jooksul muutunud?
- Kasutage fotosid kaardistamiseks sajandi jooksul toimunud arenguid, näiteks tehnoloogias, transpordis, arhitektuuris, kunstis, hariduses. Nii võib eri aegadel tehtud fotode jada uurimine valgustada mõnda lähiajaloo peamist diakroonilist teemat;
- uurige mingi kindla perioodi fotoseeriaid (nt tänavapildid, turuplatsid, tökohad, matused, inimeste koduinterjöörid) otsimaks vihjeid ajastu ühiskondliku elu eri aspektide kohta. Näiteks kuidas olid inimesed riides tööl ja kuidas vabal ajal? Kas erinevusi sotsiaalsete klasside vahel võib märgata ka tänavapildis? Kes käivad poes? Milliseid erinevaid poode leidub?
- Näidake õpilastele eri ajal samast nähtusest tehtud fotosid või postkaarte ja laske neil otsida sarnasusi ja erinevusi. Siin on esmane eesmärk ajaloo võtmemõistete – muutuse ja järjepidevuse – praktiline uurimine. Meetodit kasutatakse eelkõige järjepidevuse ja muutuste uurimisel sotsiaalajaloos. Näiteks võib võrrelda samal tänaval, kuid 20. sajandi eri aegadel tehtud fotosid või fotosid sama hoone erinevatest kasutustest eri aegadel. Sama meetodit võib kasutada korduvate nähtuste puhul nagu põgenemised, töölistreigid, vähemuste diskrimineerimine, massiprotestid ja valimised.
- Võtke väga üksikasjalik foto (nagu tänavapilt, lahingustseen, kohtumine või tehase interjäär), millelt on eemaldatud kuupäev, pealkiri ja allikas. Paluge õpilastel asetada fotole läbipaistev 3 x 3 ruudustik ja kirjeldada detailselt, mida nad näevad erinevais ruudustiku lahtreis. Seejärel peaksid nad detailse kirjelduse põhjal püüdma vastata küsimustele foto kohta: näiteks, mis perioodiga on tegemist? Milline päevaaeg parajasti on? Milline aastaag? Kus see on? Jne. Iga vastuse juures peaksid nad nimetama vihjed, millele nad toetusid ja põhjendama oma arvamust. Uurimise jaoks on vaja koguda toetav materjal, näiteks ajajoon, kohased õpikud või

kasulike veebisaitide nimekiri. Seejärel peaksid õpilased hindama skaalal 1–5, kui kindlad nad oma vastuste täpsuses on.

- Andke õpilastele üks neist tähtsa ajaloolise sündmuse fotodest, mis on aidanud kujundada maailma kujutlust sündmuse kohta (nagu fotod, mis on toodud all **1. tabelis**) ning laske neil võrrelda tollaste ajalehtede pealkirju ja kommentaare. Oleks hea, kui saab kasutada näiteid erinevate ideoloogiliste või poliitiliste positsioonidega ja/või eri maade ajalehtedest. Kindlasti on seda kergem teostada lähiaja sündmuste kohta, eriti pääsedes ajalehearhiivi või ajalehtede ja pressiagentuuride veebisaitidele. Diskussioon ei peaks keskenduma üksnes sarnasustele ja erinevustele, vaid ka sellele, miks just see foto ja sel moel esindab kõnealust sündmust.

### 1. tabel. Näited fotodest, mis on aidanud kujundada meie ettekujutust Euroopast 20. sajandil

Gavrilo Principi vahistamine Sarajevos 28. juunil 1914
Lenin esinemas rahvahulgale veoki kastis Petrogradis 1917. aasta novembris
Sakslane rahatähti täis käsikäruga hüperinflatsiooni ajal 1920. aastatel
Põlenud Köningsbergi sünagoog Kristallöööl 10. novembril 1938
Hitler Pariisis Eiffeli torni taustal 1940. aastal
Stalingradi äärelinna tänavalahing 1942. aasta detsembris
Buchenwaldi koonduslaagri vabastamine 1945. aastal
Stalin, Truman ja Churchill Potsdami konverentsil 1945. aastal
Jan Masaryki matused 1948. aastal
Stalini hiiglasliku kuju mahavõtmise Budapestis 1956. aasta novembris
Hruštšov ÜROs 1960. aasta mais
Ida-Saksa sõdur jooksmas Ida-Berliinist Lääne-Berliini 15. augustil 1961
Õpilased Wenceslasi väljakul Prahast 1968. aastal lendlehti jagamas
Iisraeli majutuskoha ründamine Olümpiakülas Münchenis 1972. aastal
Lech Walesa rääkimas laevatehase töötajatega Gdanskis 1980. aasta augustis
Relvastatud sõdurid Cortesis Madridis ettekavatsetud sõjaväelöögi ajal 1981. aastal
Berliini müüri lammutamine 1989. aasta novembris
Jeltsin kõnelemas tankil Valge Maja ees Moskvast 1991. aasta augustis
Salaja tehtud foto Bosnia moslemitest Serbia vangilaagris 1992. aastal

Võimalusel valida ajalooliste fotode vahel soovitaks otsida fotosid, mis vastavad mõnele järgnevatest kriteeriumidest:

- neid on lihtne siduda mõne muu allikmaterjali või tõendusega (nii esmaste kui teisestega);
- need võivad teha küsitavaks alla konventsionaalse teadmise või õpilaste ootused ning endast mõistetavaks peetud eeldused, stereotüüpse taju;

- need esindavad mõnda vastuolu või mitmetähenduslikkust, mida on vaja selgitada või lähemalt uurida;
- need tõstavad küsimusi, millele saab vastata vaid teiste allikate abil;
- neis ilmneb midagi sellist, mida fotod erinevalt teistest allikmaterjalidest pakuvad (nt mis fotograafi või tema toimetaja meelest inimesi eriti huvitaks; suhtumised ja emotsioonid, mille tekitamiseks see loodud on jne).

### *Ajalooliste fotode lugema õppimine*

Fotod on vaid üks paljudest allikatest, mida saame kasutada sündmuse, arengu või ajaloolise nähtuse analüüsimiseks ja tõlgendamiseks. Vahel võivad fotod osutada ainsaks pealtnägija tõendusmaterjaliks (näiteks salaja tehtud fotod Varssavi geto igapäevaelust 1943. aastal), kuid tavaliselt on ka teistlaadi tõendeid ja tihti peab foto täielikuks mõistmiseks ka neid arvestama.

Me ei väida siin, et ajalooõpetajad peaksid välja töötama spetsiifilise ajaloofotosid käsitleva õppekava osa. Fotosid saab täielikult analüüsida ja tõlgendada tõesti vaid siis, kui neid kontekstis uuritakse. Kuid me väidame, et õpilased peavad omandama analüütilise raamistiku, mille abil saab ajaloolisi fotosid süstemaatiliselt uurida ja tõlgendada, samuti peab võimaldama neil seda raamistikku kasutada, harjutades analüütilisi ja tõlgenduslikke oskusi.

### *Mida peavad õpilased teadma?*

*Esiteks, et ajalookandjana säilitatud fotod on läbinud intensiivse ja mitmetasandilise valikuprotsessi.* Pildistamisel pidi fotograaf otsustama teema või teemade, pildi kompositsiooni, kaameranurga, tausta ja esiplaani üle. Negatiivide ilmutamisel valis fotograaf, mida säilitada ja mis välja praakida. Seejärel tegi toimetaja valiku selle põhjal, kas fotod ületavad uudisekännise, kuidas need kindla uudislooga seostuvad ning kuidas sobivad ajalehe hoiakuga vastavasse teemasse või sündmusse. Ning viimaks valis arhivaar, milliseid fotosid peaks järgnevatele põlvetele säilitama; see valik võib peegeldada arhivaari arusaama, millised fotod on ajaloolise tähtsusega ja millised mitte või lihtsalt seda, millised sobivad paremini juba olemasolevasse kollektsiooni.

*Teiseks, et fotod peegeldavad peaaegu alati oma ajastu konventsioone ja ootusi.* Näiteks kurtis väljapaistev briti fotograaf Frank Sutscliffe, et sajandivahetusel oli sageli väga raske inimesi tööl pildistada, kuna nad ei soovinud tööriivais pildile jääda. Nad tahtsid pildile selga panna oma "pühapäeva parimad" rõivad (s.o nende parimad ülikonnad või kleidid). Seepärast võib ajalooliste fotode võrdlev lähenemine valgustada: nii sama perioodi fotode võrdlus kui ka eri aegadel tehtud sarnaste tegevustega fotode võrdlus.

*Kolmandaks on fotod kergelt toimetatavad ja manipuleeritavad.* Ajaloolane Norman Davies läks oma raamatus Euroopa ajaloost isegi nii kaugele, et väitis: "Fotoaparaat, nagu ka ajaloolane, valetab alati"<sup>1</sup>. Davies toob välja staliniaegse fotode retušeerimise, viidates Trotski eemaldamisele kõigilt ametlikelt fotodelt. On ka tõendeid, et Stalin paigutati fotodele näitamaks, et ta oli Leninile lähedane ja seega tema ilmne järeltulija. Davies viitab ka Gorbatsšovi sünnimärgi eemaldamisele ametlikelt fotodelt koguni 1985. aastani. Kui ajaloo õppijad fotosid ajalooallikana kasutavad, peavad nad mõistma, et sellised poliitiliselt motiveeritud näited on vaid jäämäe tipp. Fotode käsitlemine neid kärpides, kellegi või millegi eemaldamine pildilt või kellegi meeldivamaks muutmine, tausta suurendamine ja vahetamine ning manipuleerimine valguse ja varjuga on peaaegu sama vanad kui fotoajakirjandus ise. Digitaalfotograafia kasutuselevõtt suurendab fotograafi ja uudiste-toimetaja tegevusvälja fotode toimetamisel ja muutmisel veel.

---

<sup>1</sup> Norman Davies, *Europe, a history*, OUP, Oxford, 1996, p.770.

Mõnes õpikus on häid näiteid, mis sobiksid tunnis diskussiooni aluseks. Kui õpetaja pääseb Interneti, tasub kindlasti fotosid mõnest veebi fotoarhiivist alla laadida. Mõnel veebisaidil on fotosid Vene revolutsioonist, kuhu on lisatud Stalin. Kui õpetajal on võimalik kasutada ka fototöötlusprogrammi (nt Microsoft Photo Editor), oleks kasulik Internetist alla laadida mõni huvitav ajalooline foto, seda programmi abil mitmeti töödelda ja seejärel arutleda fotode erinevate variantide põhjal nende tähendusest ajaloolasele ja uudiste vaatajaile.

Veel parem, kui ka õpilased pääsevad fototöötlusprogrammi. Paluge neil teha see harjutus kodutööna ja kirjutada selle tagamõtteist. Siin on kaks diskussiooni võtmeküsimust. Esimene on fotode muutmise lihtsus. Teine ja keerulisem küsimus on, kuidas foto vähene muutmine (näiteks pikkuse või laiuse muutmine, fookuse teravdamine või nõrgendamine, valguse ja pimeduse vahelise tasakaalu muutmine, tausta ähmasemaks ja teravamaks tegemine) mõjutab sellel kujutatul nägemist ja tõlgendamist.

*Neljandaks peavad õpilased mõistma, et fotograafil võis olla otsene mõju pildistatud sündmustele. Termin "fotovõimalused" võib olla suhteliselt hiline, kuid selle praktiseerimine mitte. Seega on oluline, et õpilased mõtleksid fotosid tõlgendades, miks fotograaf seal oli. On dokumente, mis tõendavad, et mõnel varasel fotol kujutatakse pikkade sariaegade tõttu vaid sündmuste rekonstruktsioone, mitte tegelikku elu. Sajandi viimasel veerandil on hakatud teadvustama ka eetilisi küsimusi, mis seonduvad fotograafi, teleoperaatori ja produtsendi rolliga. Näiteks kas fotograafide kohalolek on vahel ajendanud poliitilise vägivalda ilmnemist? Kas fotograafid, olles tunnistajaks avalikele või privaatesetele tragöödiatele või vägivaldale, lasevad soovil saada "head pilti" ületada inimlikkuse piirid (nt ohvrite pildistamine nende aitamise asemel)? Kas pressi- ja vabakutselised fotograafid tungivad kommertseesmärkidel liialt inimeste eraellu? On tähtis, et ajaloofotode analüüsil mõtleks õppija ka fotograafi motiividele ja põhjustele just seal olemiseks ja sellise pildi tegemiseks.*

#### *Analüütilise raamistiku väljaarendamine*

Ehkki iga foto on ainulaadne, on hulk üldisi küsimusi, mida saab esitada iga ajaloolise foto kohta, nagu toob all välja **2. tabel**. On soovitatav, et küsimused seonduksid järgmiste analüütiliste protsessidega<sup>2</sup>:

- kirjeldamine,
- tõlgendamine ja järeldused,
- seostamine varasemate teadmistega,
- lünga leidmine tõendusmaterjalis,
- täiendava informatsiooni leidmine allikast.

<sup>2</sup> Antud käsitus kasutab ja arendab edasi foto analüüsimise juhendit, mis on välja antud National Digital Library Educators Institute poolt Washington DC-s õpetajate programmi "Ameerika sajandivahetusel (1900)" jaoks.

## 2. tabel. Ajalooliste fotode analüüsimise raamistik

Kirjeldus: kirjeldage täpselt, mida näete. Sel etapil ärge proovige oletada.

**Näiteks:**

- Kirjeldage inimesi ja seda, mida nad teevad ja/või pildil kujutatud objekte.
- Kuidas on inimesed ja/või objektid grupeeritud?
- Kirjeldage, mida näete taustal, esiplaanil, keskel, vasakul ja paremal. (Vajadusel kasutage läbipaistvat kilest ruudustikku).

Tõlgendus	Tõendusmaterjal Kuidas te seda teate?	Kui kindlad te olete?
Mis teie arvates sel fotol toimub?		
Kes või mis on fotol?		
Umbes millal see teie arvates pildistati? (Aasta? Ajajärk? Sündmus?)		
Mis aastaeg see on?		
Kas see on loomulik või lavastatud foto?		

(jätkub)



## 2. tabel. Ajalooliste fotode analüüsimise raamistik

Loetlege teisi ajalooallikaid, mis aitaksid kontrollida foto kohta tehtud järeldusi.

Mida olete fotol kujutatuga samal ajal toimunud sündmuste kohta varem õppinud?

Kas see foto tõstis küsimusi, millele tahaksite vastust leida?

Võimaldamaks lugejal väljapakutud küsimuste raamistikku kasutada, on lisatud kolm fotot Esimesest maailmasõjast (1914–1918). Need fotod valiti välja mitmel põhjusel. Esiteks on need üles võetud kolmel erineval võitleval maal (Serbia, Venemaa ja Saksamaa) ning näitavad ajalooõppijatele, et Esimeses maailmasõjas oli erinevaid rindeid, mitte ainult Läänerinne Belgias ja Prantsusmaal. Samuti pakuvad need fotod seoseid laiemate Esimese maailmasõjaga seotud küsimuste ja teemadega ning seavad küsimuse alla konventsionaalsed või stereotüüpsed arusaamad sõjast, näiteks muutused sõjatehnika arengus (ratsaväest ja jalgratturite rühmast tankide, soomusmasinate ja lennukiteni), naissõdurite värbamine Venemaal ning fakt, et konfliktid mõnel teisel rindel (näiteks Balkanil) ei toimunud lihtsalt kahe kaevikutega eraldatud jalaväe vahel.

Fotod pakuvad ka vihjeid ja edasisi küsimusi, millele õpilane saab teisi allikaid kasutades vastata.

## Pildid Esimesest maailmasõjast

Allikas: WWI Photo Archive, University of Kansas  
Courtesy of Ray Mentzer



*Serbia vabatahtlikud*



*Saksa jalgratturid-luurajad puude vahel vahti pidamas*



*Vene naisnekrutid paraadil. Naiste Surmapataljoni liikmed.*

## Ajaloolised karikatuurid

### Taust

Ühiskondlikud ja poliitilised karikatuurid on ilmunud trükis alates 18. sajandi algusest, mil nende eesmärk oli näidata sündmusi ja ühiskondlikke tegelasi ülekaalukalt kirjaoskamatule rahvale. Hiljem võimaldasid koomiksid karikatuuride, liialdamise, sümbolite, huumori ja ironia kaudu vihjata asjule, mida olnuks teisiti poliitiliselt ohtlik või rumal trükkida. Selles mõttes on karikaturistid etendanud Shakespeare'i kojanarri sarnast rolli. 20. sajandil värvati – eriti sõjaolukorras ja muude rahvuslike kriiside ajal – karikaturiste visuaalse propaganda tegemiseks.

Nagu fotosid, tõlgendavad ja analüüsivad ka karikatuure vaid vähesed ajaloolased esmaste allikadena. Enamasti lisavad nad karikatuure oma raamatuisse vaid illustratiivsetel eesmärkidel. Ometi – kui ajaloolane võtab arvesse karikatuuri iseloomulikke tunnuseid (erinevate tehniliste võtete kasutus, sh moonutamine ja liialdamine, teatud küsimuse, sündmuse või avaliku elu tegelase kohta ühepoolse arvamuse esitamine), võib karikatuur osutada – eriti enne rahvaküsitlusi – efektiivseks materjaliks avaliku arvamuse uurimiseks kõnealusel ajal kas kindla poliitilise suunitlusega inimeste või terve rahva hulgas. Ehkki võib väita, et karikatuur esindab vaid karikaturisti arvamust, tuleb arvestada, et karikatuur avaldati alles siis, kui toimetajad olid karikatuuri üle vaadanud ja otsustanud, et see on kooskõlas ajalehe lugejaskonna arvamusega.

Ajaloolistel karikatuuridel võivad ajalootunnis olla ka järgmised väärtused:

- need näitavad õpilasele (nagu ka elukutselisele ajaloolasele), kuidas inimesed tollal mõtlesid;
- tihti koondavad need teema sama efektiivselt kui tekst (mõnikord isegi paremini);
- nende tähendus tuleb piltidelt välja lugeda;
- kuna neid tuleb tõlgendada, võimaldavad need õpilasel kasutada oma varasemaid teadmisi pildil kujutatud sündmusest, lahkelist või isikust. Seetõttu sobib karikatuur kõnealuse teema kokkuvõtteks peatüki lõpus, kui õpilastel on juba vajalikud teadmised karikatuuris toodud vihjete äratundmiseks, lahtimõtestamiseks ning karikaturisti kavatsuste tõlgendamiseks.

### Peamised allikad

Kaasaegseis õpikuis illustreerib konkreetseid teemasid tavaliselt valik karikatuure ning mõni, eriti 20. sajandi maailmaajaloole keskenduv õpik sisaldab eri maade karikatuure. Ka kohalikes raamatukogudes võib olla ajalehearhiive ja mikrofilmil säilitatud plakateid. Teine kasulik allikas on Internet. Paljudel Euroopa ajaloo ja näiteks Esimese ja Teise maailmasõja teemalistel veebisaitidel, millest tuleb juttu 12. peatükis, on karikatuuriarhiivid. On ka spetsiaalseid saite, kust saab just õppeeesmärkidel karikatuure alla laadida. Näiteks veebileht ajaloolistest postkaartidest, mida haldab Horus H-GIG. (<http://click.ucr.edu/h-gig/hist-preservation/postc.html>), Princetoni Ülikooli karikatuurikogu perioodist 1890–1950 Seeley G. Muddi Raamatukogus (<http://www.princeton.edu/~mudd/>) ja ka Kenti Kesklinna Ülikooli arhiividest Pilapiltide ja Karikatuuride Uuringust (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartoons>).

### Mida peavad õpilased teadma?

Esiteks oletab karikaturist lugeja taustateadmisi ja vahel ka poliitilisi suunitlusi. Peenemate karikatuuride täielikuks mõistmiseks peavad õpilased neist oletustest aru saama.

Teiseks pakuvad karikatuurid enamasti arvamusi, mitte faktilist teavet. Karikaturistil on eelarvamused ja ta ei üritagi teemale pakkuda tasakaalustatud või paljust vaatepunkti.

Kolmandaks põhinevad karikatuurid suuresti liialdustel ja moonutustel. Need võivad olla nii negatiivsed kui positiivsed. Näiteks võib karaktereid joonistada usaldusväärsete või ebausaldusväärsetena, tugevate või nõrkadena, kindlameelsete või kahtlevatena, patriootiliste või reetlikena. Tihti toetuvad karikaturistid stereotüüpidele, et nende sõnum rahvale kohale jõuaks – selleks kasutavad nad ülelihtsustatud üldistusi ning sageli alavääristavad konkreetset sotsiaalset gruppi või rahvust.

Neljandaks peab karikatuur efektselt mõjumiseks jälgima kaasaegseid ühiskondlikke konventsioone selle kohta, mis on ja mis pole naljakas, ning mis on ja mis pole aus mäng karikatuuris ja satiiris. Pilk 20. sajandi eri perioodide karikatuuridele näitab, et need konventsioonid on muutunud. Samuti erineb Euroopa eri osades see, mida peetakse karikatuuri puhul naljakaks ja sobivaks.

Viiendaks põhineb enamik karikatuure ivani jõudmiseks sümbolitel. Kõige ilmsemad on rahvuslikud sümbolid: Marianne esindamas Prantsusmaad, John Bull või inglise bulldog Suurbritanniat, vene karu Venemaad ja onu Sam Ameerika Ühendriike. Korduvaid sümboleid inimseisundi eri aspektide kohta võib märgata üle Euroopa, näiteks kogunevad tormipilved; valgete puuristide read sõjaohvrite kujutamiseks; surmatont üle maa marssimas; eri *pieta*-temaatika variandid kujutamaks tragöödiat ja õnnetust; müürid, tarad ja kraavid kujutamas ühiskondlikke lõhesid; rahutuvi. Karikatuuri mõttest arusaamiseks peab neid sümboleid mõistma ning vahel mõne sümboli kasutamine lõpeb, näiteks ei kasutata tonti ja *pieta*'d enam nii tihti, kui seda tehti 19. sajandil ja 20. sajandi esimesel poolel.

### *Analüütilise raamistiku arendamine*

Soovitav üldine raamistik karikatuuride analüüsimiseks ei erine oluliselt ajalooliste fotode jaoks pakutust. Erinevused ilmnevad vaid karikatuuride “lugemiseks” moodustatud küsimuste detailides. Nagu fotoanalüüsil, vajavad õpilased ka siin võimalusi raamistiku kasutamiseks, enne kui saavad seda iseseisvalt teha.

### **3. tabel. Ajalooliste karikatuuride analüüsimise raamistik**

Kirjeldus: **lihtsalt kirjeldage** täpselt seda, mida näete. Sel etapil ärge proovige oletada.

#### **Näiteks:**

- Kirjeldage karikatuuril kujutatud tegelasi. Kuidas on nad riietatud? Mida nad teevad?
- Kas tegelased on joonistatud realistlikult või liialdustega? Kui liialdustega, siis kuidas?
- Kirjeldage kõiki karikatuuril kujutatud esemeid. Kas need on joonistatud realistlikult või liialdades?
- Kirjeldage, mida näete karikatuuri taustal, esiplaanil, keskel, vasakul ja paremal. (Vajadusel kasutage läbipaistvat ruudustikku).

(jätkub)

### 3. tabel. Ajalooliste karikatuuride analüüsimise raamistik

Tõlgendus	Tõendid Kuidas te seda teate?	Kui kindlad te selles olete?
<p>Kas tunnete karikatuuril kujutatud tegelased ära? Kui need on reaalsed inimesed, siis nimetage nende nimed ja positsioonid karikatuuri joonistamise ajal.</p> <p>Kontrollige karikatuuri joonistamise aastat ja kuupäeva. Millisele sündmusele või tüliküsimusele see karikatuur viitab?</p> <p>Mida teate sellest sündmusest või tüliküsimusest, mida karikatuuril kujutatakse?</p> <p>Mida tähendab pealkiri? Kas see peaks olema humoorikas või irooniline? Kui nii, siis kuidas?</p> <p>Tundke ära karikatuuril kasutatud sümbolid. Miks on karikaturist kasutanud just neid kindlaid sümboleid?</p> <p>Kas karikatuuril kujutatakse tegelasi positiivselt või negatiivselt?</p> <p>Kuidas suhtub karikaturist oma karikatuuri teemasse? Positiivselt või negatiivselt? Meelitava või kriitiliselt?</p>		<p style="text-align: right;">(jätkub)</p>

### 3. tabel. Ajalooliste karikatuuride analüüsimise raamistik

Nimetage teisi ajaloolisi allikaid, mille abil saaksite kontrollida oma järeldusi selle karikatuuri kohta.

Kui tõhusalt see karikatuur oma eesmärki täidab?

Kas see karikatuur on muutnud teie enda tõlgendust teemast, tüliküsimusest või inimesest, millele või kellele see viitab?

## 9. PEATÜKK

### SIMULATSIOONIDE JA ROLLIMÄNGUDE KASUTAMINE

---

Nagu viitab ka termin, simulatsioon on mudel, mille abil aimatakse järele või taasluuakse teatud olukorra, sündmuse või protsessi tingimusi. Mõned simulatsioonid proovivad taastada mingeid kindlaid tingimusi, näiteks lennusimulaatorid, mehaaniliste katsete asemed, tuuletunnelid. Kuid ajalooõpetamise puhul kipuvad harivad simulatsioonid olema vaid tegelikkuse lihtsustatud mudelid. Sündmused toimuvad pigem piiritletud perioodil kui reaalses ajas, aktiivsete osalejate arv piirneb vaid kindlate võtmetegelastega ja mis kõige tähtsam, simulatsioonis osalejail on tagantjärele tarkus – nad teavad, kuidas lugu lõppes. Haridusliku simulatsiooni tähtsus ajalooõpetamisel on, et see vähendab olemasoleva maailma ja tegeliku elu situatsioonide keerukust, võttes tegelikkusest vaid õppekava ja õppeeesmärgi jaoks vajalikud elemendid ja faktorid.

Ajalookaardid on simulatsioonid, tegelikkuse mudelid, kus kujutatakse tähtsaks peetud iseloomulikke jooni sümbolite abil ja ebatähtsad jäetakse välja. Kuid 20. sajandi Euroopa ajaloo kontekstis keskendub enamik hariduslikke simulatsioone neljale valdkonnale.

Esimene on ajaloolised kriisid või suured pöördepunktid lähiajaloo, kus poliitilised või sõjaväelised juhid pidid silmitsi seisma erinevate võrdselt keeruliste valikutega, millest igaühel võisid olla ebasoovitavad tagajärjed. Näiteks otsustada, kas jah või mitte:

- moodustada teiste riikidega liit;
- sekkuda sõjaliselt teise riigi siseasjusse;
- toetada üht riiki selle suhetes teisega;
- katkestada normaalsed demokraatlikud protsessid sisemise valitsuskriisi tõttu jne.

Teine valdkond on nende lähiajaloo otsustavate protsesside taasloomine, kus võeti vastu Euroopale kohese ja pikaajalise mõjuga otsuseid. Näiteks simulatsioonid:

- 1919. aasta Pariisi rahukonverentsist;
- Rahvasteliidu nõukogu kohtumisest, kus arutati Itaalia invasiooni Abessiniasse 1935. aastal;
- Jalta konverentsist 1945. aastal;

- ametlikest ja mitteametlikest otsustusprotsessidest Moskvast ja lääneliitlaste vahel Berliini blokaadi ajal 1949. aastal, mis viisid NATO moodustamiseni, (läänes) Saksa liitvabariigi ja (idas) Saksa Demokraatliku Vabariigi moodustamiseni;
- võitlusest Nõukogude Liidu juhtimise ümber 1991. aastal;
- NATO-sisestest otsustest Kosovo üle valitseva Serbia suhtes.

Simulatsioonid võivad keskenduda ka juurdlustele ja uurimistele. Eelmised kaks ajaloosimulatsiooni kategooriat keskenduvad pigem Euroopa ja globaalpoliitikale ning diplomaatiale. Ka mõni juurdluse simulatsioon, näiteks sõjakuritegude tribunali oma, sobib neisse kategooriasse. Simuleeritud juurdlused, milles viidatakse ametlike komisjonide poolt avalikustatud tõenditele ja järeldustele, võivad samuti aidata õpilasel uurida mõnda 20. sajandi sotsiaalset, majanduslikku ja keskkondlikku teemat, näiteks:

- keskkond;
- rassism ja vähemuste õigused;
- sooline võrdõiguslikkus;
- usuvabadus ja tolerantus;
- vaesus, arenguabi kolmandasse maailma;
- varjupaik poliitilistele põgenikele jne.

Simuleeritud avalikud juurdlused ja komisjonid aitavad õpilastel mõista, et mõned sotsiaalsed, majanduslikud ja tehnoloogilised uuendused, mida nad nüüd endastmõistetavaks peavad, olid enamuse Euroopa maades kunagi väga vastuolulised ning alternatiivsete otsuste võimalike tagajärgede uurimiseks loodi rahvuslikke ja rahvusvahelisi komisjone. Näiteks nafta saamine peamiseks energiaallikaks kivisöe asemel lõppes kohalike kivisöekaevanduste kiire allakäiguga ning sõltumisega sisseveetavast naftast. See ei tundunud tollal loogilise, soovitud või vältimatu uuendusena.

Tavaliselt keskendutakse viimase valdkonnana uudistetoimetuse simulatsioonile, mille abil uuritakse, kuidas võiks olulise tähtsusega kriisi või sündmust Euroopa eri piirkonnas tõlgendada. Võimalusel tuleks siin kasutada kõnealuse aja uudistematerjali. Mida lähemal on valitud kriisid või sündmused tänapäevale, seda lihtsam ajalooõpetajail selliseid simulatsioone välja töötada.

Viimase ajani mõtlesid õppekavade koostajad ja õppematerjali väljaandjad eelkõige simulatsioonidele, milles saaksid osaleda õpilasarühmad (ajalooõppijad, eakaaslased, rühmad eri koolidest). Personaalarvutite areng ja levik tähendab aga, et vähemalt mõnes Euroopa piirkonnas mängib noorem põlvkond nüüd keerulisi arvutimänge ja simulatsioone kodus või kooli arvutiklassis. Paljudes neist mängudest tuleb otsustada piiratud aja jooksul ja puuduliku info põhjal. Ehkki neid mänge mängitakse lõbu pärast, nõuavad need tihti samu otsustusoskusi, mida on vaja osalemiseks õpetuslikus simulatsioonis. Ometi pole haridusliku tarkvara tootjad jõudnud järele neile, kes toodavad meelelahutuslikku tarkvara ning seega on siin valdkonnas arenguruumi.

Rollimäng ajaloo õpetamises võimaldab õpilastel taasluua olukord või sündmus ja mängida läbi sellega seotud inimeste rolle. Rollimängud pole tavaliselt nii struktureeritud kui ajaloosimulatsioon või mäng. Õpilastele antakse taustateadmisi tegelaste kohta, keda nad kehastavad, ning nad peavad neid mõistma või püüdma end panna nende olukorda ja esindama nende vaatepunkti.



Nagu märgitud (vt 10. peatükki), võib see olla kasulik erinevate ajalooõpetuse vaatepunktide tutvustamisel.

Ajalugu õpetav rollimäng erineb rollimängust keele- või näitlemistunnis ja sotsiaalteadustes. Õpilastele visandatakse tegelase kirjeldus ja antakse veidi teavet olukorra konteksti kohta. Samas oodatakse õpilastelt iseseisvat uurimistööd, et kujundada selge pilt, miks nende tegelane käitub seistes silmitsi mingi konkreetse situatsiooni, lahkeli või probleemiga just nii. Rollimäng võimaldab õpilastel esineda ja improviseerida, kuid ennekõike on selle eesmärk aidata õpilastel mõista, kuidas käitunuks üksikisik (või mõne kindla rühma esindaja) mõnes teises kohas teisel ajal. Eesmärk võib olla tähtsate ajaloosündmuste ja -probleemide mõistmine ja tõlgendamine või mingil kindlal ajal elanud inimeste igapäevaelu ning nende ajal toimunud muutuste ja uuenduste mõistmine. Näiteks emigreerumine uue elu alustamiseks; poliitiline vabanemine, elu okupatsiooni all, osavõtt poliitilisest revolutsioonist, elu totalitarismi tingimustes või lihtsalt elektri, tehasetöö, maalt linna kolimise, rasedusvastaste vahendite kasutuselevõtu, parema tervisehoolduse ja massikommunikatsiooniga kaasnenud elumuutuste kogemine.

### **Mida pakuvad simulatsioonid ja rollimängud ajalooõpetajale?**

Simulatsioonid ja rollimängud võtavad õpetajatelt ja õpilastelt palju ettevalmistusaega. Seda isegi juhul, kui õpetaja kasutab valmissimulatsioone, kuid veel enam, kui õpetaja peab kirjutama simulatsiooni või rollimängu stsenaariumi täiesti algusest. Seega on tähtis, et algusest peale oleks selge, mida õpilased saavad simulatsioonis ja rollimängus osalemisest sellist, mida nad ei saaks teistest hariduslikest abivahendeist nagu õpikud, esmased ja teisesed allikad, muuseumid, massimeedia ja Internet.

Hästi ettevalmistatud ajaloolised simulatsioonid ja rollimängud edendavad õpilaste ajaloomõistmist ja -oskusi, samuti üldharidust.

### **Ajaloomõistmise ja -oskuste kujundamise võimalusi**

Ajaloo simulatsioonidel ja rollimängudel on oluline hariduslik väärtus, kui need on hästi struktureeritud ja kavandatud, realistlikud, nende faktoloogiline info on korrektne ning eesmärgid, taotlused ja ülesanded vastavad õpilaste vanusele ja võimetele (vt "Simulatsioonide hindamine" peatüki lõpus). Need võimaldavad õpilastel:

- harjutada ajaloolist empaatiat inimeste suhtes, kes elasid läbi või olid otse seotud mingi kindla sündmuse, olukorra, hetke, probleemi või ühiskondliku muutusega;
- mõista, et ühel ilmsel ja ühemõttelisel seisukohal võib olla inimestele erinev tähendus sõltudes konkreetsest olukorrast;
- hinnata mõne simuleeritud kogemuse põhjal mõnda muutust, mis mõjutas möödunud sajandi Euroopale kriitilisi otsuseid: otsustajate erinevaid vaatenurki ja prioriteete, otsuste tegemise ajavahemikku, kodu- ja välismaist survet otsustajatele, kasutatavaid ressursse, nende võimu ja selle piire ning tollast otsustusprotsessi mõjutanud manöövreid ja mahhinatsioone;
- keskenduda pigem konkreetsele ajaloolisele protsessile kui selle tulemusele. Näiteks õpik keskendub tõenäoliselt lepingu, juurduse, ametliku komisjoni või diplomaatilise missiooni tulemusele. Simulatsioon või rollimäng kontsentreerub eelkõige protsessidele, millest need tulemused ilmnesisid. Muidugi ei pruugi simulatsiooniga tingimata tollal ilmnenuid tulemuseni jõuda.
- Luua seoseid jälgendatud sündmuse või otsuseprotsessi ja töö vahel, mida nad võisid varasemate või samal ajal toimuvate sündmuste ajal teinud olla. Simuleeriv õpilane püüab mõista

teisi inimesi, võtta üle nende rolle, ning käitub nagu nemad seda teinuksid, mitte nagu õpilane, kel on juba vastavad teadmised sündmuste kohta. Tulemuslikuks toimimiseks peab ta pidevalt küsima: "Mida teinuks X?" (ja mitte: "Mida mina teeksin?"), "Mis võimalused olid sel ajal X-l?"; "Mis kujundas olukorra, milles X end leidis?"; "Mis toimus samal ajal Euroopas (või maailmas)?";

- vaadelda teatud ajaloolist sündmust või arengut nagu *see ei oleks veel juhtunud*, mitte õpiku autori, ajaloolase ajakirjaniku või ajalooõpetaja pilgu läbi, kel on tagantjärele tarkuse eelis. Sageli eeldavad kooliõpikud, ka tahtmatult, teatud tulemuste vältimatust ja koguni sündmuste toimumise järjekorda. Hästi korraldatud simulatsioon või rollimäng aitab õpilastel mõista, et asjaga seotud inimestel ei pruukinud olla selge arusaam, kuidas sündmused kulgevad ja ei olnud üheselt teada, kas tehti õigeid otsuseid;
- mõista asenduskogemuse kaudu, kuidas oli elada 20. sajandi mingil perioodil või elada läbi mõni 20. sajandi sündmus. Mõnda olukorda ja asjaolu on lihtsam mõista, samuti suudavad õpilased samastuda paremini vastavas olukorras teatud asjaoludel tegutsenud inimestega, kui nad on simulatsioonis või rollimängus vastamisi täpselt samade võimaluste ja dilemmadega. Näiteks paljude Euroopa riikide 20. sajandi ajaloo ainekavad sisaldavad Versailles' lepingu ja reparatsioonide sõjajärgseid tagajärgi. Samuti on omane vaadelda hüperinflatsiooni tagajärgi Saksamaal 1920. aastate algul. Täiendatud õpikud sisaldavad sageli väljavõtteid kirjadest, milles inimesed kirjeldavad elu tingimustes, kus ohjeldamatu inflatsiooni tõttu purunes majandus, ning fotosid, mis on valitud näitamaks olukorra mõju inimesele. Mõnes on foto pangatähti täis käru lükkavast sakslasest, mõnes aga foto, millel lapsed mõõdavad, kelle pangatähtede kuhi on kõrgem, või foto naisest, kes kütab pangatähtedega ahju, sest see on odavam kui tavaline küte. Ka rollimäng (kirjade ja fotode põhjal koostatud stsenaariumiga) aitab õpilastel esile tõsta karme valikuid, millega tollal seisis silmitsi paljud inimesed, otsides endale ja oma peredele toitu ja ulualust.

### **Võimalik toetus õpilaste üldharidusele**

Üldiselt kõneldes toetavad simulatsioonid ja rollimängud õpilaste järgmiste oskuste arengut:

- aktiivne osalemine ja koostöö teiste õpilastega ühise eesmärgi nimel;
- tolerantsuse arendamine nende omadest erinevate ideede ja vaadete suhtes;
- suhtlemisoskuse arendamine ja kasutamine;
- uurimise ja probleemide lahendamise oskuse arendamine;
- õpikutest ja teistest esmastest ning teisestest allikatest omandatud teadmiste kasutamine sündmuse või olukorra kujutletavaks taastamiseks.

### **Mõned võimalikud takistused ja probleemid**

Praegu on saadaval vaid vähe Euroopa ajaloole keskenduvaid valmissimulatsioone. Neist enamik keskendub 18. ja 19. sajandi sündmustele, mitte 20. sajandile. Samuti, nagu märgitud, keskenduvad need lahingute ja diplomaatiliste kriiside käsitlemisele. Veel enam, neist vaid vähesed on mitmes keeles. Seetõttu peab ajalooõpetaja sageli otsustama, kas tõlkida simulatsioon õpetatavasse keelde või sobitada see riikliku või kooli õppekava nõuetega või luua ise simulatsiooni või rollimängu stsenaarium.

Ka erinevate võimetega õpilaste rühmas võib simulatsioonide ja rollimängude kasutamine õpetajale lisaprobleeme tekitada. Võib olla vaja koostada seletav sõnastik aitamaks mõningaid õpilasi

aktiivselt ja täiel määral simulatsiooni- ja rollimängus osaleda. Samuti võib osutada vajalikuks kontrollida nõutavat lugemisoskuse taset arvestades kogu mängus kasutatavat kirjalikku materjali ja kõiki rollikaarte. Samuti võivad laialt erineda rühma kommunikatiivsed võimed, esinemis- oskused ja esinemisvalmidus.

Ajaloosimulatsiooni ja rollimängu keskmes on ajaloolise empaatia ülesanne. Palume õpilastel asetada end teise inimese olukorda mõnes teises kohas ja teisel ajal ning reageerida realistlikult ja autentselt probleemidele, võimalustele ja valikutele, millega seisid silmitsi need inimesed tol kaugel ajal. Ülesanne on lihtsam, kui õpilasi on hästi juhendatud ning nad on teinud enne simulatsiooni või rollimängu ülesannet uurimistööd ja lugenud vastavateemalist materjali. Ajaloolise empaatia võime harjutamine ei ole sama, mis jalgrattasõidu õppimine. See pole midagi sellist, mida inimesed täielikult omandavad. Õpilane võib näidata, et ta ühel juhul samastub mõne karakteriga, kuid see ei garanteeri, et see õnnestub tal mõne teise karakteriga samas või teises simulatsioonis. Alati jääb risk, et ajaloosimulatsioon ei täida õppeeesmärke (isegi kui kõik ülesandest röömu tundsid). Riski saab mingil määral vähendada hea ettevalmistustöö, täpse kavandamise ning juhtimisega.

Teine võimalik probleem, mida õpetaja peab simulatsioonis ja rollimängus valvama – eriti suhteliselt avatud lõpuga ja õpilaste improvisatsiooni eeldavate ülesannete puhul – on anakronism. Ohuks on mineviku moderniseerimine, eeldamine, et minevikus elanud inimesed reageeriuksid olukordades nagu tänapäeva inimesed. Sean Lang, kes töötas Euroopa eri riikide õpilaste osavõtul välja 1919. aasta Pariisi rahukonverentsi simulatsiooni, märkis et “saabus üks delegatsioon õpilasi täis head tahet teiste riikide suhtes, peegeldades kaasaegset suhtumist Euroopas, kuid ei peegeldanud ajaloolukorda 1919. aastal, mille tulemusel olid nad imestunud kohates teiste delegatsioonide vaenulikumat ja leppimatut suhtumist”<sup>1</sup>.

Ometi võib need raskused hea tööga ületada, selgitades enne simulatsiooni nende prioriteete ja eesmärke rollis ja mõeldes hoolega läbi rollide jaotumise (Pariisi rahukonverentsil osalenud õpilased ei esindanud seal oma päritoluriike). Simulatsioonijärgne ülevaade ilmnenud anakronismidest aitab õpilastel mõista ajalugu kui teadusharu.

Simulatsioonid ja rollimängud on mõeldud osalejate kaasamiseks otsustamisse, dilemmade lahendamisse või kokkuleppele jõudmisse osapoolte vahel ning on tähtis kasutada võimalikult vähe juba olemasolevat teavet teema kohta, kuna see kahandab ülesande väärtust. Seetõttu on oluline, et õpetajad tuletavad õpilastele meelde, et nad peavad püsima rollis ja et tollased inimesed ei teadnud ette, kuidas sündmused kulgevad. Tagantjärele tarkuse kasutamine ei ole alati probleem. Kui simulatsiooni või rollimängu eesmärk on selgitada, kuidas asjad juhtusid nagu nad juhtusid, võivad teadmised kasuks tulla ja selle stsenaarium võib sarnaneda näitemängu või tõselunäidendi käsikirjale.

Viimane probleem, mis ilmneb peamiselt rahvusvaheliste simulatsioonide või rollimängu stsenaariumidega, on võimalus, et õpilased interpreteerivad ja reageerivad konkreetsele sündmusele oma rahvust silmas pidades. Ka siin on tähtis ettevalmistustöö ja lõppselgitused.

### **Simulatsioonide kasutamine ajalootunnis**

Simulatsiooni või rollimängu õnnestumine või läbikukkumine sõltub suuresti õpetaja oskusest integreerida seda üldisesse töösse, mida õpilased teevad konkreetse teema või küsimuse omandamisel. Õnnestumisel mängib suurt rolli õpetaja ja õpilaste ettevalmistustöö. Seetõttu peaks simulatsiooni või rollimängu kasutama pigem teemakäsitluse lõpus, mitte alguses. Õpetajate

<sup>1</sup> Sean Lang, “Report of the European secondary school students conference: the Paris Peace Conference 1919 and the Treaty of Versailles”, Doc. CC-ED/HIST/Eur (98) 3 Council of Europe.

täiendkoolituses on see vastupidi, seal on rollimängud ja simulatsioonid sageli "jäämurdjateks", juhatastes sisse diskussiooni või minnes üle järgmisele plaanitud tegevusele. Nii eeldatakse, et ajalooõpetajad on juba tuttavad probleemide ja sündmustega, mida hõlmab simulatsioon või rollimäng, kuid sama lähenemine ei tööta õpilastega. Kui selleks on aega, oleks kasulik õpilasi simulatsiooni või rollimängu väljatöötamisel kaasata eelnevasse uurimustöösse: see annab neile hea võimaluse kasutada oma ajaloo-oskusi.

Oluline on ka simulatsioonile või rollimängule järgnev töö. Esiteks vajavad õpilased kohe peale simulatsiooni või rollimängu stsenaariumi läbi mängimist toimunud kokkuvõtvat arutelu. Seetõttu on õpilastel soovitatav simulatsioonis või rollimängus toimunu üles märkida (mitte nende individuaalne panus, vaid terve protsess). Kokkuvõttev arutelu kannab mitut eesmärki. See võimaldab arutada kerkinud probleeme, näiteks anakronismi ja etnotsentrismi juhud ning olemasoleva teabe mitteamestamine. Samuti võimaldab see anda hinnangu simulatsioonile või rollimängule ja seda täiustada. Teiseks on järgnev töö oluline simulatsiooni ja rollimängu protsessi ja tulemuste võrdlemiseks tegelike sündmustega ja erinevuste tekkepõhjuste uurimiseks. Ning viimaks, kokkuvõtte peab tooma välja simulatsiooni või rollimänguga õpitu mis erines või mida uut õpiti sündmuse kohta võrreldes õpiku- ja teiste kirjalike allikate käsitlustega.

Rollijaotus tuleb hoolega läbi mõelda. Tuleb luua tasakaal kindlustamiseks, et ühest küljest kasutaksid õpilased parima tulemuse saavutamiseks oma oskusi ja väärtusi ning teisalt, et kõvahäälsamad ja võimekamad õpilased ei domineeriks.

### **Oma simulatsioonide ja rollimängude väljaarendamine**

Nagu märgitud, napib siiani simulatsioone, eriti 20. sajandi Euroopa ajaloo omi, mille on tootnud erakirjastused, hariduslik ringhääling, hariduslikud organisatsioonid, tarkvarafirmad, rahvusvahelised asutused või mitteriiklikud organisatsioonid.

Oli juttu 1919. aasta Pariisi rahukonverentsi simulatsioonist, mida saab alla laadida Euroopa Nõukogu koduleheküljelt (<http://culture.coe.fr/hist20>). Dokument sisaldab kasulikke näpunäiteid ajaloosimulatsiooni väljatöötamiseks ja läbiviimiseks. See järgib Haagis igal aastal läbi viidava ÜRO simulatsiooni mudelit, mis meelitab kohale delegatsioone üle maailma. Mõni Euroopa riik korraldab noorteparlamente, mis järgivad rahvusliku seadusandliku kogu ja Euroopa parlamendi protseduure.

Ajalooõpetajad, kes pääsevad Internetti, võivad külastada ka Londonis loodud hariduslike ajaloomänge ja -simulatsioone tootva organisatsiooni Past Perspectives veebilehte. Nad on tootnud õppevahendeid 19. sajandi lõpu Euroopa imperialistlike riikide ekspansionistliku poliitika kohta, samuti Esimese maailmasõja vallandumise eeloo ja mängu nimega "Juulikriis", mis keskendub Euroopa liidrite rollidele pärast ertshertsog Ferdinandi salamörva Sarajevos 28. juunil 1914. On ka külma sõja simulatsioon, mille keskmes on üleriikide ja nende liitlaste strateegilised plaanid. Kaasaja sündmustest on veel kaks simulatsiooni, millest ajalooõpetajaid huvituda võiksid: "Bosnia tragöödia" ja "Binni kriis", mille tegevus toimub väljamõeldud Aafrika riigis, peegeldades Lääne interventsiooni probleeme riikides nagu Somaalia ja Rwanda. Täpsema simulatsiooni kirjelduse leiate nende veebilehelt ([http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past\\_Perspectives/](http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past_Perspectives/)).

Ajaloosimulatsioone ja rollimänge, eriti haridusliku ringhäälinguorganisatsiooni toodetuid, võib leida 12. peatükis toodud veebisaitidelt.

Paljudele Euroopa õpetajatele on siiski otstarbekam ise ajaloosimulatsioonide ja rollimängude stsenaariume välja töötada, eriti tehes seda koos kolleegidega teistest Euroopa riikidest. Pariisi rahukonverentsi ning ka teiste diplomaatiliste ja otsuste tegemise simulatsioonide valmistamine on kallis. Pariisi rahukonverentsi simulatsiooni valmistamine ja kasutamine maksab umbes

2456 eurot ning seegi eeldab sponsorlust, eeskätt seetõttu, et kõik osalejad tuleb viia ühte kohta. Elektroonilist kirjavahetust, telefoni, faksi või isegi postiteenust kasutades oleks simulatsiooni ettevalmistamine ja läbiviimine palju odavam, kuid ka sel juhul peaksid osalejad olema Euroopa koolidest või ühest kindlast piirkonnast.

Ajaloo simulatsioone või rollimänge ette valmistades tuleb läbi mõelda mitmeid pedagoogilisi küsimusi. Edukaks mänguks on vaja piisavalt faktoloogilisi andmeid, mille põhjal otsustada, pida läbirääkimisi, argumenteerida või väidelda. Kõik peab põhinema tolle aja kontekstis korrektsel andmestikul. Õpilastele peab tagama pääsu heale allikmaterjalile nii simulatsiooniks valmistumisel kui selle ajal. Näiteks võivad nad vajada häid maakaarte, perioodile kohast statistikat ja kõiki muid kontekstuaalseid andmeid, mis aitaksid efektiivsel osalemisel ja realistliku tulemuseni jõudmisel.

Siit kerkib kõigile simulatsiooni või rollimängu kavandavatele õpetajatele keskne küsimus. Kas keskenduda tegelikule sündmusele või luua mitu sarnase sündmuse stsenaariumi ja konstrueerida neist realistlik, kuid väljamõeldud olukord. Mingil määral sõltub vastus küsimusele käsitletavast teemast. Vahel eeldab tegeliku juhtumi kasutamine tõsist eeltööd ning tegelik juhtum võib osutuda liiga spetsiifiliseks ja mitte sisaldada kõiki järgnevat aruteluks vajalikke tingimusi. See kehtib eelkõige rollimängu stsenaariumi, kuid vahel ka väikese ulatusega simulatsiooni kohta. Näiteks võib rollimäng, mis põhineb konkreetse pere liikmetel Sankt Petersburgis 1917. aastal või Varsavi getos 1943. aastal või Praha kevade ajal 1968. aastal, osutuda piiravaks, kui see ei hõlma kõiki küsimusi, millele ajalooõpetaja tahaks teemat käsitledes tähelepanu pöörata. Kui rollimäng peab kujundama ajalooempaatiat, tuleb on luua elulisi rolle inimestest – isegi kui nad ei ole reaalset elanud inimesed.

Kogenud simulatsioonide autorid ja kasutajad on väitnud, et vahel on hariduslikust aspektist kasulikum kujundada simulatsioon, mis eeldab konkreetset tulemust (otsus, kokkulepe, leping, poliitika või isegi läbirääkimiste läbikukkumine). Kui on kindel valik võimalikke tulemusi, on simulatsiooni toimimise meetodikat või stsenaariumi kergem välja töötada. Avatud lõpuga simulatsioonid ja rollimängud saab kasutada väga motiveeritud ja hästi informeeritud osalejatega ning ka siis võivad nad lõppeda ebaõnnestumise ja segadusega või ühegi tõenäolise tulemuseta.

Ning viimaks, igal isevalmistatud simulatsioonil on oma konarused: ettenägematud probleemid, ebaadekvaatne ajakava, ülesanded, mida ei saa täita täiendava infota. Neid tuleks enne õpilastega kasutamist katsetada (võibolla kolleegide peal), et probleemid välja selgitada.

### *Simulatsioonide hindamine*

Õpilastele simulatsioonid meeldivad, nad võivad töötada nendega väga haaratult ja entusiastlikult. Simulatsioonid võivad olla ajalooõpetaja võimsaks õpetamisvahendiks. Kuid neid tuleb kasutada efektiivselt; tulemused peavad õigustama ettevalmistusaega ning teisi sellele kulutatud vahendeid (mõnel juhul ka nende välja töötamist). Simulatsioonijärgne arutlus on simulatsiooni hindamise osa, sisaldades õpilaste arvamusi ja kogemusi, samuti õpetaja tähelepanekuid.

Otsustamisel, kas kasutada valmissimulatsiooni (või luua ise), tuleb arvesse võtta järgmised küsimused. Enne kasutamist on vaja teha kindlaks:

- Mis on eesmärgid?
- Kas tegevuskord on selge ja arusaadav?
- Mis oskusi ja teadmisi see eeldab?
- Milliseid oskusi ja teadmisi see arendab või suurendab?

- Kas simulatsioonis kasutatav faktiline info on korrektne? Kas rollid või karakterid, keda õpilased peavad kehastama, on usutavad?
- Kas tegevuskord sobib?
- Kas simulatsioon vastab vanusegrupile, kus kavatsete seda kasutada?
- Kui kaua kestaks õpilastel selle läbimäng?
- Mis eeltööd peavad õpilased tulemuslikuks osalemiseks tegema?
- Missugust eeltööd peab õpetaja simulatsiooni läbiviimiseks tegema?
- Kuidas te seda õpilastele tutvustate?
- Millist kokkuvõtvat arutelu kavandate pärast simulatsiooni?

Pärast simulatsiooni on vaja teha kindlaks:

- Kas lõpetasite selle ettenähtud ajal?
- Millised probleemid ilmnestid? Kas need on simulatsioonidele omased või on tegu lihtsalt-parandatava probleemiga?
- Kas õpilased nautisid seda? Kas nad olid tulemuslikuks osaluseks piisavalt motiveeritud?
- Täitis see eesmärgid? Kas õpilaste teadmised sündmuse kohta kasvasid? Kas see arendas õpilaste oskusi?
- Oli sel lisaväärtusi või saavutanuksite te püstitatud eesmärgid edukamalt mõne teise õppevahendiga?
- Kas simulatsiooni saab täiustada?
- Kas kasutate seda uuesti?

## 10. PEATÜKK

### MITMEPERSPEKTIIVILISUS AJALOO ÕPETAMISEL

---

Vaid vähestel Euroopa riikidel, nagu Island ja Portugal, langeb riigi ja rahvuse piir kokku nii, et elanikel on sama kultuur, keel ja religioon. Enamikku Euroopa riike iseloomustab etniline, lingvistiline, kultuuriline ja/või religioosne mitmekesisus.

Mõnel juhul peegeldab mitmekesisus, et antud piirkonnas elas enne modernse riigi kujunemist pärismaine või kaua kujunenud etniline, lingvistiline ja kultuuriline vähemus. Siia hulka kuuluvad bretoonid, baskid, katalaanid ja korsika, provansi (oksitaani keel) ja elsassi (*Elsässerditsch*) murde kõnelejad (alemannid) Prantsusmaal; aragonid, astuurid, katalaanid, baskid ja galeelid Hispaanias; friuuli, latiini ja sardiinia keele kõnelejad Itaalias; gaeli, iiri ja kõmri keele kõnelejad Suurbritannias jne. Samuti Euroopa hajunud rahvad: mustlased (romid) ja juudid.

Teistel juhtudel, eriti 19. sajandil, kerkis mitmekesisus esile peamiselt järgmiste mõjurite tulemusena:

- individuaalne ja ühiskondlik liikumine suurtes mitmerahvuselistes impeeriumides Euroopas (eriti Napoleoni, Habsburgide, Ottomani ja Vene impeeriumis);
- migratsioon, ümberasumised, anneksioonid ja territooriumide omandamine 19. sajandi jooksul (1815. aasta Viini kongress), lepingud, mis järgnesid Krimmi sõjale (1856), Austria-Preisi sõda (1866), Prantsuse-Preisi sõda (1871) ja teised kohaliku tähtsusega piirikonfliktid; Berliini kongress (1878); Saksamaa ühendamine; vähemal määral Itaalia ühendamine sajandi kolmandal veerandil;
- juutide ja armeenlaste diasporaa Euroopas;
- suurenenud poliitiline ja majanduslik migratsioon Euroopa enamindustrialiseeritud aladele, eriti sajandi viimasel kolmandikul ja eriti Saksamaalt, Itaaliast, Venemaalt, Poolast ja Ungarist, mis kattus rohkem või vähem eurooplaste emigratsiooni kasvuga Põhja-Ameerikasse.

Sellised (ja teised) jõud toetasid 20. sajandil etnilise, lingvistilise ja kultuurilise mitmekesisuse säilitamist ja suurendamist enamikus modernsetes Euroopa riikides.

- Versailles' rahuleping 1919 (ja teised sõjajärgsed lepingud, mis järgnesid sellele vahemikus 1919–1921) ei taotlenud rahvusliku enesemääramise õigust universaalselt või järjekindlalt. Lepingu koostajad ei võtnud arvesse alamrahvaste taotlusi. Ühtlasi kindlustas valitsev arusaam, et mõni nõue riiklusele pole poliitiliselt ja majanduslikult elujõuline, ning tajumine, et

Saksamaad ja revolutsioonilist Venemaad peab ohjama, selle, et mõne etnilise kogukonna nõudeid enda määramisele ei võetud arvesse. Tagajärjena jäi ligi 30 miljonit inimest rahvusliku või etnilise vähemuse osaks. Etniliselt ja lingvistiliselt enam segunenud gruppides läbi viidud rahvahääletustega ilmnes, et nende seas on oluline inimrühm, kes isegi valivad selle riigi kodakondsuse, kus oli enamuses teine etniline või lingvistiline kogukond (näiteks võttis osa poolakaid Saksa kodakondsuse, osa sloveene Austria kodakondsuse);

- sõdadevahelisel ajal jätkus poliitiline ja majanduslik migratsioon;
- sõjajärgsed otsused Jaltas ja Potsdamis (veebruaris ja juunis 1945) ja ümberkorraldused Euroopa poliitilisel kaardil soodustasid omakorda rahvastiku liikumisi: 8 miljoni sakslase väljasaatmine Tšehhoslovakiast ja Poolast, poolakate migratsioon Läände Nõukogude Liidu annekteeritud piirkonnist, Saksamaa endiste alade ja linnade nagu Königsberg ja Breslau, taasrahvastamine;
- alates 1960. aastate keskelt endistest kolooniatest immigrantide – kes püüdsid elama asuda suurematesse linnadesse ja säilitada oma erilist kultuurilist, keelelist ja religioosset identiteeti – vool Lääne-Euroopasse;
- võõrtöajõu ja majandusimmigrantide sissevool peamiselt Türgist, endisest Jugoslaaviast ja Põhja-Aafrikast;
- Nõukogude Liidu kokkukukkumine ja sellega seotud poliitilised arengud Kesk-, Ida- ja Kagu-Euroopas peale 1989. aastat tõstsid esile mitme piirkonna multinatsionaalsuse, multietnilisuse, usulise mitmekesisuse ja kõrgendatud rahvuslikud taotlused. Etnilist migratsiooni endistest Nõukogude Liidu vabariikidest Vene Föderatsiooni tajutakse kasvava probleemina. 1990. aastate algul elas väljaspool Vene Föderatsiooni hinnanguliselt 25 miljonit venelast. Umbes miljon valgevenelast viiest miljonist ja miljon armeenlast kolmest miljonist elas väljaspool nende oma vabariiki. Balti riikides, eriti Eestis ja Lätis, oli põlisrahva arvu langus ja Vene Föderatsioonist pärit immigratsiooni kasv suurenev demograafiline probleem. Migratsiooni, eriti idasuunalist, on stimuleeritud ka mujal – mõnes vabariigis on seda toetanud venestusvastase poliitika, kommunistliku või üheparteie režiimi säilimine, rahvustevaheliste konfliktide kasv ja mõnel juhul ka kiire tagasipöördumine islami traditsioonide juurde.

Vaatamata ilmsele mitmekesisusele enamikus Euroopa riikides on seda joont püütud nii akadeemilises ajalookäsitluses kui kooli ajalooõpetuses eirata. Ajalooliselt peegeldab see uute riikide või pikalt annekteeritud riikide rahvusliku identiteedi taassünni vajadust ja tugevdab truudust riigile või režiimile. Sama ilmnes paljudes Ida- ja Kagu-Euroopa riikides pärast 1989. aastat ja peegeldas hariduse, eriti ajaloo ja ajalooõpetuse rolli rahva rahvusliku identiteedi ja lojaalsuse tugevdamisel.

See tendents pole omane vaid neile riikidele, kes on olnud kaua koloniseeritud, annekteeritud või okupeeritud. Ka pika aja jooksul kujunenud Euroopa riigid pidasid 19. sajandi lõpul oluliseks rahvusliku identiteedi tugevdamist, kuna majandus moderniseerus, poliitiline süsteem tsentraliseerus, teisenenud sõdade iseloom tõi kaasa kohustusliku sõjaväeteenistuse, valimisõiguse laiendamine eeldas haritumaid valijaid, kes oleksid teadlikud mitte ainult oma piirkondlikust ja kohalikust, vaid ka rahvuskuuluvusest. Näiteks Prantsusmaal vaatlevad ajaloolased sageli kui ühte Euroopa vanimat rahvusriiki. Kuid nagu Eugene Weber märkis oma uurimuses Prantsusmaa 19. sajandi lõpu külaühiskonnast, ei kõnelnud tollal umbes 25% rahvastikust prantsuse keelt ja seda pidas ajavahemikul 1875–1900 võõrkeeleks umbes pool täisealisest elanikkonnast<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> E. Weber, *Peasants into Frenchmen: the modernisation of rural France 1879-1914*, London, 1979, p. 73.



Rahvaste liikumise tunnusjooni esitatakse liiga ühelaadselt. Tavaliselt kujutatakse rahvusajalugu katkematu liikumisena kaugest minevikust tänapäeva. Ajaloolisi katkestusi esitatakse kõrvalekalletena. Pigem rõhutatakse rahvusajaloo ainulaadsust kui selle kokkupuutepunkte teistega. Tõstetakse esile homogeensust (inimeste, kultuuri, keele ja ajaloojärgi), erinevustest ja mitmekesisusest vaadatakse mööda. Omane on ka keskendumine konfliktidele – nii võitude sära esile tõstmisele kui jätkuvat sõda, kaitsetust ja vaenu õigustavatele –, mitte rahulikule koeksisteerimisele ja koostöö perioodile.

Need punktid pole välja toodud rahvusajaloo õpetamise õigsuse ümberlukkamiseks. Nagu on kirjas Euroopa Nõukogu Parlamentaarse Assamblee raportis:

Keegi ei saa eitada rahvuskogukonna õigust oma ajaloole. Rahvusrühma tõeline eksistents eeldab ajaloolist arengut, mis määrab selle sidususe. Seega on normaalne, et igal rahvusl on oma rahvusajalugu ja et rahvuslik poliitiline teadvus põhineks ajaloo teadvusel... Probleem kerkib, kui rahvusajalugu muutub natsionalistlikuks ajalooks nagu sageli juhtub. Sel juhul kasutatakse ajalugu propaganda ja poliitilise mõjutamise eesmärkidel. Kui rahvusajalugu otsib ühendavaid elemente oma eksistentsi selgitamiseks, siis natsionalistlik ajalugu püüab õigustada patriootlikke väärtusi tõstes esile "rahvuse iseloomu" eepilisi ja müütilisi aspekte. Natsionalistlik ajalugu rõhutab ka erinevusi naaberriikidega, õilistab ühetaolisust, vaikib maha piirkondliku ja vähemuste ajaloo ning määratleb end alati suhete kaudu välisvaenlastega<sup>2</sup>.

Erinevus rahvusliku ja natsionalistliku ajaloo vahel pole selgepiiriline ja isegi kauapüsinud rahvusriikides võivad kooli ajaloo õppekava ja ajalooõpetus olla etnotsentristlikud. Peetakse endast mõistetavaks, et rahvuslik suur narratiiv ühtib (reeglina) suurima rahvusgrupi ning domineeriva keele ja kultuuriga kogukonna ajaloo. Naiste ajalugu, vähemuste ajalood ning nende panus rahvuse ja rahvuskultuuri arengusse jäetakse tähelepanuta. Ning nagu me juba täheldasime, õpetatakse suuremas osas rahvusriikides Euroopa ajalugu (ja maailma ajalugu) pigem rahvuslikust kui multinatsionaalsest vaatepunktist.

Lahendus neile kahele omavahel seotud probleemile – avalikult natsionalistlik ajalooõpetus ja etnotsentrism – ei tähenda tingimata Euroopa ajaloo õpetamise mahu suurenemist keskkoolis. Siin aitaks ka kursuste eesmärkide ja sisu avardamine. Lahendus peitub selles, kuidas õpetajad õpetavad ja õpilased õpivad. Kogu ülejäänud peatükk (ja tegelikult terve raamat) keskendub sellele küsimusele.

### **Mis on mitmeperspektiivilisus?**

Mitmed viimase 35 aasta arengud ajaloo õppimises ja õpetamises kerkisid reaktsioonina poliitilise ajaloo ning poliitilise ja majandusliku eliidi ületähtsustamisele. Seda näitab huvi kasv sotsiaalse, kultuurilise ja intellektuaalse ajaloo vastu, samuti Euroopa, piirkondliku ja globaalse ajaloo vastu, ajaloolaste huvi kasv "nähtamatute", majanduslikult ja sotsiaalselt allasurutute, poliitikast kõrvalejätute ning rahvuslike, etniliste ja lingvistiliste vähemuste vastu.

Need arengud on aidanud laiendada meie ajaloomõistmist. Esiteks pääseb kirjalikult jäädvustatud ajaloole nüüd paremini ligi kui iial varem. Osalt sellepärast, et mitmed riigiarhiivid on varasemast avatumad ning ka mitteriiklikud arhiivid on kiiresti arenenud. Ajaloolased, ajalooõpetajad ja nende õpilased (kui keeleoskus võimaldab) saavad nüüd kergemini uurida, kuidas kujutatakse nende rahvusajaloo tähtsaid sündmusi teistes maades. Teiseks saab nüüd selgemini aru, kuidas paljud tähtsad 20. sajandi sündmused, juhtumid ja suunad on mõjutanud inimeste igapäevaelu.

<sup>2</sup> Report of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe, "History and the learning of history in Europe", Doc. 7446, 1996, pp. 20–21.

Suulise ajaloo ja mitteametlike allikate analüüsi kaudu on ajaloolased loonud palju detailsema pildi igapäevaelu eri aspektidest, kui seda saanuks teha ametlik statistika ja valitsuse poliitika analüüs.

Veel enam, need arengud on parandanud hiljutiste ning kaasaegsete sündmuste ja olukordade uurimisvõimalusi eri vaatepunktidest ja ses mõttes andnud toormaterjali mitmeperspektiiviliseks analüütiliseks lähenemiseks. Pääs eri vaatenurkadele ei taga veel mitmeperspektiivilist lähene- mist, kuid kindlustab uurimuse alustamiseks avara allikabaasi. Sarnaselt võrdlevale meetodile tuleb keskendumine sarnasustele ja erinevustele erinevate inimeste, gruppide või rahvuste vaate- nurgast kasuks, kuid pole sama, mis mitmeperspektiivilisus.

Mitmeperspektiivilisus sõltub meie võimest siduda omavahel eri vaatenurki. Selle lähenemise keskmes on järgmised eeldused:

- kui seletused samast sündmusest esindavad erinevaid arusaamu, ei tähenda see, et üks ver- sioon on õige ja teised mitte. Osa, kui mitte kõik, võivad võrdselt paika pidada, peegeldades erinevat kogemust, konteksti ja eesmärke;
- mõnes olukorras saame juhtunust täpsema ja mitmekülgsema seletuse, kui käsitleme erine- vaid vaatenurki kui tükikesi mosaiikmõistatusest või mosaiigikivikesi;
- vaid väheste gruppide, kultuuride või rahvuste kohta saab öelda, et nad on täiesti autonoom- sed. Nende reageering ja tegevusulatus eri sündmustele on piiratud teiste gruppide, kultuuri- de ja rahvuste huvide ja poliitilise mõjuga. Sarnaselt võivad nad ise mõjutada ja piirata teisi;
- ses mõttes on "teise" tajumine ja suhted "teise" ja "ise" (või "meie") vahel multiperspektiivilisuse keskmes;
- erinevate vaatenurkade mõistmiseks on vaja asetada need konteksti. Teiste sõnadega, tuvas- tamaks konkreetse vaatenurga juuri, peab arvestama nende esitajate: sotsiaalset, poliitilist või majanduslikku olukorda, eriomaseid eesmärke või prioriteete, tegureid, mis piiravad nende manöövreid või kompromisside tegemise võimalusi, nende võimu või mõju ulatust, võimalikku toetust, mida nad võivad saada teistelt.

Mitmeperspektiivilisusel on ajaloo ja ajaloo õpetamise kontekstis kolm eesmärki:

- saavutada igakülgne ja avar ajaloosündmuste ja arengute mõistmine, mis võtab arvesse sarna- sused ja kaasab kõik osapooled;
- saavutada sügavam arusaam rahvastevahelistest ajaloolistest suhetest või naabritest või ena- musest ja vähemusest rahvusriigis;
- saavutada selgem ülevaade vastastikusest sõltuvusest ning üksikisiku ja grupi vahelistest mõjudest.

### **Peamised õppe-eesmärgid**

Mitmeperspektiivilisus peab olema ajalooõpetuse lahutamatu osa, mitte valikuline lisa, eriti kui keskendutakse 20. sajandi ajaloole. Samuti peaks see olema lahutamatu osa ajaloolaste ja aja- looõpetajate ettevalmistamisel. Nagu märgitud, see on mõtteviis, valiku tegemise, uurimise ja eri allikatest tõendusmaterjali kasutamise viis, et lahendada keerukat situatsiooni ja leida vastus küsi- musele, mis juhtus ja miks. Mitmeperspektiivilise lähenemise süstemaatiline kasutamine ajaloo õpetamisel aitab õpilastel mõista, et:

- alati (harilikult) ei ole ajaloosündmuse kohta õiget selgitust;
- sama ajaloosündmust võib kirjeldada ja selgitada eri moel sõltuvalt ajaloolase, poliitiku, ajakirjaniku, teleprodutsendi või pealtnägija seisukohast; neil kõigil võib olla õigus, kuigi selgitus pole täielik ja terviklik;
- üht allikat saab erinevalt tõlgendada, sõltuvalt ajaloolase vaatenurgast, töö kirjutamise ajast ja teistest allikatest;
- kõik ajalooselgitused on tinglikud. Parim selgitus on see, mis vastab enim olemasolevatele allikatele;
- näiliselt selge ja ühemõtteline seletus võib sõltuvalt olukorrast tähendada inimestele erinevat. Üks keerukamaid ülesandeid ajaloolasele on määratleda seletuse ja dokumendi täpne tähendus tolle aja inimestele. See nõuab ajalooempaatiat: kellegi teise jälgedes astumist ja püüdu mõista, kuidas ja mida nad tajusid;
- ajalooallikad (näiteks ametlikud dokumendid, ülestähendused, ringhäälingu arhiivid, pealtnägijate tunnistused) on harva erapooletud. Need peegeldavad autori (autorite) arusaama ja seda, mida nende arust teised teada saada tahavad. See tähendab, et allikat tuleb põhjalikult uurida määramaks võimalikud eelarvamused, selgitamaks, miks ja kes selle lõi, ning analüüsima selle loomise konteksti;
- erinevad vaatenurgad rahvuse, kogukonna, rahvusrühma, poliitilise partei või huvigrupi sees võivad olla sama tähenduslikud kui need, mis jagavad rahvuse, kogukonna või rühma kaheks. Allpool toob **1. tabel** selle keerukuse välja ja annab kasuliku vastumürgi paljude õpikute enamuse ja vähemuse suhete lihtsustatud kirjeldusele. Sarnast lähenemisviisi saab edukalt rakendada revolutsiooni, dekoloniseerimise, natsionalismi esilekerkimise või Nõukogude Liidu lagunemise puhul;
- inimestel on erinevad identiteedid (see on seotud nende vanusega, sooga, tööga, religiooniga, esimese kõneldava keelega, peresuhetega) ja nende rahvuslik või etniline identiteet ei pruugi domineerida igapäevaelus. Sageli on vanema, tütre, naise või arsti identiteet olulisem, kui püüame mõista nende reageerimist konkreetsetes olukorras või sündmuse puhul. Vahel võib erinevates rollides leida rohkem sarnasust inimestega teiselt maalt või piirkonnast, kui kaasmaalastega.

### 1. tabel. Juudid Prahast

Dr Helena Krejcovà näitas oma uurimuses Tšehhi alade juudi kogukonnast, et 19. sajandi liberaalne liikumine mõjutas Boheemia juute ja mängis tähtsat rolli selle aja sotsiaalsetes ja majanduslikes muutustes. Kuid terve juudi kogukond ei aktsepteerinud liberaalseid ideid ühtviisi, kutsudes esile liberaalsete ja konservatiivsete juutide lõhestumise ning hiljem hirmu kasvava assimilatsiooni ja religioosete ja kultuuriliste traditsioonide kaotamise ees. Sel põhjusel osalesid juudi liberaalid koos tšehhide ja sakslastega 1948. aasta revolutsioonis. Tšehhi natsionalismi toetamine juudi üliõpilaste ja intelligentsi poolt viis selleni, et tšehhi-juudi assimilatsiooniliikumine toetas tšehhi keele omaksvõtmist ja aitas üles ehitada ühist kultuuri, majandust ja poliitilist süsteemi. 1918. aastal osalesid paljud liberaalsed juudid aktiivselt Tšehhi Vabariigi loomisel. See viis omakorda võõrandumise kasvule ja sionismi toetamisele saksaameelsete ja traditsioone hoidvate juutide hulgas (kes said vähemuseks vähemuse hulgas).

*Allikas: Council of Europe, Mutual understanding and the teaching of European history: challenges, problems and approaches, (Strasbourg 1995).*

## Võimalikke takistusi ja probleeme

Üks käsiraamatut läbiv väide on, et erinevates haridussüsteemides muudab Euroopa dimensiooni sissetoomine ajaloo õppekava eri määral, olles mõjutatud riikliku õppekava eesmärkidest, täienduskoolitusele kulutatavast ressursist, sobivate õppematerjalide väljatöötamisest, ajalootundide arvust õpilase kohta, õpetaja suhtelisest vabadusest ja õpikute järgimise kohustuse määrast. See tõttu ei keskendu käsiraamat niivõrd sellele, mida õpetatakse, kuivõrd sellele, kuidas õpetatakse, kuidas õpetada ajaloomõistmist ning ajaloosündmuste ning -arengute võrdlevat ja ülerahvuselist analüüsi. Tuleb jääda realistlikuks ja täheldada mitmed takistusi ja raskusi, mis võivad piirata mitmeperspektiivilist ajalooõpet.

Esiteks, nagu mainitud, ei tähenda mitmeperspektiivilisus vaid õpilastele enamate vaatenurkade näitamist, vaid ka nende analüütiliste oskuste, mõtteviisi ja ajaloolise empaatiat arendamist, et osata uurida ajaloosündmusi ja mõista, mis ja miks juhtus. Neid oskusi ja mõtteviise on vaja praktiseerida süstemaatiliselt ja pidevalt. Kuna enamikus Euroopa haridussüsteemides õpitakse 20. sajandi ajalugu alles keskkooli lõpupoole, on oluline, et mitmeperspektiivilist lähenemist kasutatakse ka Euroopa ajaloo varasemaid perioode ja rahvusajalugu õppides.

Teiseks piirab mitmeperspektiivilist lähenemist sobiva õppematerjali ja teiste ressursside saadavus. Tehes uurimusi antud käsiraamatu kirjutamiseks, uuris autor Euroopa ajaloolaste ja ajalooõpetajate koostatud õpikuid ja Interneti-lehekülgi, mis pakuvad allikmaterjali samade sündmuste ja arengute kohta rahvuslikust vaatenurgast. Näiteks on häid õppevahendeid teemade kohta nagu maailmasõjad, külm sõda, natsionalismi levik, majanduskriis 1930. aastatel ja sõjajärgne koloniaalsüsteemi kokkuvarisemine. Üldiselt on aga tugev rõhk rahvusajalool ning Euroopa ja maailmaajaloo küsimusi ja teemasid uuritakse rahvuslikust aspektist, st õpilastele tutvustatakse mõne 20. sajandi ajaloo olulise teema või probleemi kohta ainult ühte lähenemisviisi või eeldatakse, et lähenemisviise on mitu, kuid õige on vaid rahvuslik vaatenurk.

Kolmas takistus, mis on seotud ka eelnevaga, on see, et mitmeperspektiivilist lähenemist piirab sageli ajalooõpetaja ja õpilaste vähene võõrkeelte oskus.

Neljas võimalik takistus, millega tuleb arvestada, on asjaolu, et mitmeperspektiivilisus ei tähenda pelgalt enamate vaatenurkade esitamist õpilastele. Oluline on ka tunnetuslik ja teadmuslik dimensioon. Kui õpilastel on tugevad ksenofoobilised või etnotsentristlikud vaated ja eelarvamused, võib uute teadmiste lisamine seda suhtumist koguni tugevdada. Ajalooõpetajad peavad õpilastel aitama analüüsida nende olemasolevaid teadmisi, vaateid ja eelarvamusi teiste rahvuste, kultuuride ja rühmade kohta ning õpetama neid kriitiliselt hindama.

Takistustest ja võimalikest raskustest hoolimata on kasulik vaadelda mõnda õppemeetodit, mille abil arendada õpilastes mitmeperspektiivilisuse jaoks keskseid analüütilisi oskusi ja suhtumisi.

## Õpiku hindamine

Paljudele Euroopa õpilastele on õpik ja õpetaja ainsad ajalooinfo allikad. Ometi võimaldab ka peamiselt rahvusajaloole keskenduv õpik arendada mitmeperspektiivilisust. 18. peatükis on õpetajale juhtnöörid õpiku hindamiseks, kuid ka ajaloo õppijaid peab suunama oma õpikuid ja teisi õppematerjale kriitiliselt hindama. Peamised eesmärgid on:

- vaadata, kas õpiku autori isiklik vaatenurk teemade ja küsimuste kohta on tuvastatav;
- määrata, kas õpikuteemad on esitatud tasakaalustatult või mingi vaatenurk puudub;
- tuvastada õpiku autori teadlikke ja ebateadlikke eelarvamusi.

Mõned võimalikud küsimused, mida õpilased võiksid õpiku peatükke või osi lugedes esitada, on **2. tabelis**.

Sarnast lähenemist saab rakendada dokumentaalse tele- või raadiosaate, ajalehe või ajakirja artikli puhul.

## 2. tabel. Küsimustik õpilastele ajaloosündmuse õpikukäsitluse hindamiseks

Kas väljavõte vaatab sündmuse vaid ühest vaatenurgast – teie riigi omast?

Kas see näib esitavat teie riigi positsiooni või vaatenurka õige või väärana? Milliste tõenditega seda põhjendatakse?

Miks võiksid teised riigid selle seisukohaga mitte nõustuda? Kas väljavõttes arutatakse nende põhjuste üle?

Kas väljavõte aitab teil mõista teiste rahvaste seisukohti, motiive ja huve, inimesi või rühmi, kes olid kirjeldatud sündmusega otse seotud?

Kas väljavõttes viidatakse rahvale (näiteks prantslased, sakslased, venelased, serblased, türklased), kui tegelikult peetakse silmas valitsust?

Kas väljavõte näitab, kuidas rahvuslikud otsused olid mõjutatud mujal toimuvast?

Kas teile tundub, et toimunu kirjeldus on eelarvamuslik või aus ja tasakaalustatud? Millist tõendusmaterjali saate oma seisukoha kinnituseks esitada?

### Vaatenurkade kontekstualiseerimine

Mõni 20. sajandi sündmus, teema ja küsimus kannab endas selgelt mitmeperspektiivilisust, seda ka olukorras, kus õppematerjali hulk on piiratud. Sõdu ja konflikte, ülestõuse, režiimimuutusi ja riigipöörded ning suuremaid muutusi inimelus esindavad õpikutes ja dokumentaalfilmides sageli nende läbiviijate, pealtnägijate, ajaloolaste ja ekspertide-kommentaatorite tsitaadid. Tihti saab määrata tsitaadi autori positsiooni, arusaamu ja isiklike eelarvamusi nende keelekasutuse põhjal: rõhuasetused, positiivsed ja negatiivsed hinnangud, milliste inimeste üle ollakse uhke ja milliseid mõistetakse hukka, hinnanguliste sõnade valik millegi iseloomustamisel (näiteks reetmine, valesti juhendamine, õel, primitiivne jne).

Kuid nagu märgitud, pole alati võimalik ainult teksti sisu põhjal hinnata vaatenurka konkreetsele sündmusele või arengule. Tihti peab õpilasi aitama erinevate väljendatud vaatenurkade kontekstualiseerimisel. Sellekohane näide on **3. tabelis** peatüki lõpus. Konkreetne näide puudutab Alžeeria reaktsiooni Prantsusmaa koloniaalpoliitikale vahetult Teise maailmasõja eel, kuid sama lähenemist võib kasutada ka teiste Euroopa riikide koloniaalpoliitika puhul või teiste küsimuste korral, millele on omane erinevate vaatenurkadega rühmade paljusid.

Näites visandatakse toimunu kontekstist peajooned ning antakse täiendav info selgitamiseks kolme erineva moslemirühmituse liidrite positsioone Alžeerias 1930. aastate lõpul.

## **Pedagoogiline dekonstruktsioon**

Mõnel määral toetab see lähenemine eelpool õpiku hindamises viidatud lähenemist. Peamine mõte on pakkuda õpetajatele ja õpilastele analüütilised vahendid, mida läheb vaja arvestades Euroopa koolide tendentsi monoliitsele, monokultuurilisele ja rahvuslikule (iseegi natsionalistlikule) ajalooõppele. Lähenemine seondub eelkõige professor Antonio Nanni ja tema kolleegide töödega ülemaailmsest lähenemisest Hariduse Keskuses, Parma Ülikoolis Itaalias<sup>3</sup>. Lähenemise tuum on soovitus õppida erinevate vaatenurkadega seotud teemasid ja küsimusi "teiste" vaatenurgast. Näiteks soovivad nad alustada ristsõdade õppimist Araabia kroonikute vaatenurgast, käsitleda ketserluse ajalugu ketserite vaatepunktist ja impeeriumide ajalugu koloniseeritute vaatepunktist. Nii võiks õpetada ka 20. sajandi ajalugu. Sageli õpetatakse sel moel sõdadevahelise perioodi majanduslangust, migratsiooni, dekoloniseerimist, mõlema maailmasõja esile kutsutud ühiskonnamuutusi ja teisi sotsiaal- ja majandusajalukku puutuvaid teemasid.

Sellise rõhunihke abil saab vältida rahvuste või rahvuslike ja etniliste vähemuste marginaliseerimist. Samuti aitab see ära hoida "teiste" käsitlemist ajaloos kui lahendust vajavat probleemi.

## **Kontaktide loomine teiste Euroopa koolidega**

Juba mõnda aega toimuvad aktiivselt vastastikused visiidid, vahetusprogrammid ning üleriigilised ja riikidevahelised projektid. Mõni neist on algatatud eeskätt õppimaks keeli või arendamiseks suuremat teadlikkust Euroopast. Allikmaterjali kogumisel Euroopa ajaloo erinevate perspektiivide õpetamiseks pole aga siiani koostöö võimalusi ära kasutatud. Kuna uuringud näitavad, et mõnda 20. sajandi teemat õpetatakse enamikus Euroopa riikides (vt 1. peatükki), siis võiksid Euroopa koolid vahetada mõneteemalist õppematerjali, eelkõige esmaseid ja teiseseid allikaid. Vahetamise muudab lihtsaks elektrooniline kirj vahetus, kui aga selleks võimalus puudub, saab kasutada faksi ja postiteenust.

Õppematerjali vahetamisel võib osutada probleemiks materjalide keel, kuid vahetataval materjalil on oluline hariduslik väärtus, pakkudes sündmuse või teema kohta erinevaid lähenemisi. Vahetamise väärtust tõstab veel võõrkeele õpetajate ja nende õpilaste kaasamine, kes tõlgiks materjali, eriti rahvusvaheliselt laiemalt kasutatavat, ühest keelest teise.

## **Meediakajastuse analüüs**

Teised peatükid (televisiooni ja kaasaegse kirjaliku materjali kasutamine ajalootunnis) vaatlevad meedia edastatavat infot üksikasjalikumalt. Peaprobleem on, näiteks vaadeldes ajaleheartikleid 20. sajandi tähtsatest sündmustest ja arengutest, et õpilasi (ja õpetajaid) piirab vähene keeleoskus. Ka arhiivid piiravad sageli oma valikut riiklike ajalehtedega. Neile, kes saavad kasutada Interneti, on üks kasulik allikas Ameerika Ühendriikide Riiklike Meediakajastuste arhiiv (United States Department of State Media Reactions). Viis päeva nädalas skaneerivad kõigi Ameerika Ühendriikide saatkondade infotöötajad kõik riiklikud (ja mõned kohalikud) ajalehed ja koostavad lühikokkuvõtte päeva olulisematest rahvusvahelistest sündmustest. Sisu piirneb sageli regionaal- ja riigipoliitiliste ja rahvusvaheliste suhete küsimustega. Valitud väljavõtted tõlgitakse inglise keelde ja saadetakse Washingtoni. Seejärel koostab USA infoagentuur teemade fookused, mida on võimalik alla laadida nende koduleheküljelt <http://usinfo.state.gov/products/medreac.htm>. Aadressilt saab liikuda otse ka nende arhiivesse.

Allikas on eriti kasulik lähiajaloo arengute uurimisel, mis eeldab erinevate riiklike, regionaalsete ja kohalike vaatepunktide vaatlemist. Veebisaidi info ei kõnele üksnes sellest, millises ajalehest,

---

<sup>3</sup> Vt ajakirja *CEM Mondialita*, mis on välja antud professor Nanni ja tema kolleegide poolt.

tele- või raadiojaamast tsitaadid pärinevad, vaid ka poliitilisest orientatsioonist (näiteks kas allikas on riiklik või mitte, on see seotud mingi poliitilise rühmituse või parteiga või ei).

Allika kasutamisel tuleb meeles pidada, et väljavõtted on valinud Ühendriikide saatkondade töötajad, kes on küll kursis oma valitsuse huvidega, kuid püüavad esitada põhjaliku võrdleva ülevaate meedia reageeringuist. Näide sellest allikast on peatüki lõpus **4. tabelis** ja puudutab Küprose probleemi jaanuaris 1997, mil seoses Vene õhukaitse mürskude müügiga Küprose Kreeka valitsusele kasvas Kreeka ja Türgi vaheline pinge. Sündmuse kohta koostatud Ühendriikide infoagentuuri ülevaade sisaldab jaanuaris 1997 ühe kuu jooksul loodud 36 eri allikat 13 riigist. Piirangutest hoolimata on tegu järgmiste küsimuste puhul õppetöök väärtusliku allikaga:

- Küprose küsimus;
- Kreeka-Türgi suhted;
- Kagu-Euroopa kaugem ja lähiajalugu;
- NATO;
- külma sõja järgsed suhted Vene Föderatsiooni ja laieneva NATO vahel.

Viimaseil aastail on need arhiivid olnud inglise keelt oskavaile ajalooõpetajatele kasulik allikas eri riikide meediakajastuste kohta sündmustest, mis toimusid Kesk- ja Ida-Euroopas pärast Nõukogude Liidu lagunemist ning arengutest Balkanil ja Vene Föderatsioonis.

Materjal võimaldab õpilastel uurida meediakaja nagu kõiki muid ajalooallikaid. Näiteks:

- eristada fakte arvamustest;
- eristada arvamusi, mida saab allikatega põhjendada, arvamusest, mida ei saa;
- teha vahet selgitusel, kirjeldusel ja järeldusel;
- leida asjakohast teavet;
- teha kindlaks, kas kirjutaja püüab anda objektiivset ja tasakaalustatud pilti;
- tuvastada väiteid, väljendeid ja sõnu, millest ilmneb autori eelarvamus mingi rühma või inimese suhtes;
- hinnata allika väärtust.

Lisaks võimaldab see võrrelda ja vastandada erinevaid vaatenurki, tõlgendusi, eeldusi ja eelarvamusi nii riigis kui eri maade vahel. Näiteks on huvitav märkida **4. tabeli** näidete alusel, et Briti ajaleht tõmbab teemale paralleele Kuuba raketikriisiga aastal 1961; Vene ajalehte huvitab pigem, kas Vene relvatööstus suudab konkureerida lääne tööstuse tasemega; Kreeka leht seob probleemi Türgi invasiooniga Küprosele 1974. aastal. Üks Türgi ajaleht väidab, et probleemid ulatuvad ajas kaugemale, teine aga, et Vene tegevus võib olla vastureaktsioon tšetšeenide toetusele Türgi poolt.

### Õpilaste ajalooempaatia praktiseerimise võimalusi

Lõpuks, nagu peatükis märgitud, on mitmeperspektiivilisuse keskmes ajalooempaatia. Õpilased peavad nägema kaugemale enda arusaamadest ja nende sotsiaalsest, kultuurilisest või rahvuslikust

grupist, soost ja rahvusest tingitud vaateist ning püüdma mõista, kuidas teised võiksid tajuda ja tõlgendada viimase aastasaja tähtsamaid sündmusi ja arenguid. See võib toimuda mitmel moel. Näiteks:

- mõeldes õpikus sisalduvatele karikatuuridele või fotodele eri vaatenurki kajastavaid pealkirju;
- lugedes tekstilõiku ja kujutledes, kuidas (ja kas) võiksid teiste maade või rühmade õpilased sellele reageerida või seda tõlgendada;
- lugedes rahvusvahelise tähtsusega ajaloolist sündmust kajastavat artiklit ning määrates selle alusel ajakirjaniku või toimetaja seisukohad; seejärel vaadeldes erinevaid võimalusi, kuidas selle kirjutanuks sündmusega seotud riigi ajakirjanik.

Kui õpilaste võimalused erinevate vaatenurkade leidmiseks sündmuse või probleemi kohta on piiratud, võib õpetaja või õpiku autor enda lugemuse põhjal koostada lühikese iseloomuliku kirjelduse, mida õpilased saaksid analüüsida ja tõlgendada oma varasemate teadmiste baasil. Sellise lähenemise kohta on huvitav näide Briti ajalooõpiku autorilt **5. tabelis** peatüki lõpus. Näidete autor soovib neid kasutada ka rollimängudes tollastest debattidest.

### **Kokkuvõte**

Läbi sajandite on Euroopa rahvad üle võtnud teiste kultuuride elemente inimeste, traditsioonide, ideede ja uskumuste näol. See absorbeerumisprotsess on meie ajalugude eri punktides olnud migratsiooni, kaubanduse, usuliste liikumiste ja reformide, okupatsioonide, anastamiste, sõdade, piirimuutuste, ümberasustamiste ning imperialistliku ekspansiooni ja nende põhjustatud kultuurimuutuste tulemus. Vastastikused mõjutused kujunesid piiride jagamise, välispoliitiliste liitude ja rahvusvaheliste institutsioonide loomise, põliselanikest vähemuste õiguste kasvava tunnustamise, rahvusvahelise õiguse ja praktika ning globaliseerumise tõttu.

Need multikultuurilise elemendid on rahvusajaloo lahutamatu osa, mitte kõrvalekalle, mida suurt rahvuslikku narratiivi koostades välja jätta. Need elemendid on ka rahvusliku identiteedi kujunemise oluline ja lahutamatu osa. Inimese identiteet ei ole ette määratud; see muutub ja areneb pidevalt vastavalt elus kogetule. Sama on rahvusliku identiteediga. See on kujunenud ja kujuneb jagatud kogemuse alusel – nii positiivse kui negatiivse, hiilgava ja sünge, imetlusväärse ja häbitava. Mitmeperspektiivilisus rahvusajaloo õpetamisel keskendub küsimusele, kuidas inimesed on saanud selleks, kes nad täna on.



### 3. tabel. Alžeeria vastukaja Prantsuse koloniaalpoliitika (1936–39)

**Maurice Violette**, kes 1925. aastal nimetati Alžeeria peakuberneriks, pühendus Alžeeria assimileerimisele Prantsusmaaga, eemaldades kodakondsuselt piirangud ja viies läbi radikaalseid sotsiaalseid ja haridusreforme. Teda toetasid moslemid, kuid talle seisid vastu prantsuse asukad. Ta volitused tühistati 1927. aastal ning järgnevalt valiti ta Senatisse, kus ta jätkas oma Alžeeria poliitikat. 1936. aastal moodustas sotsialistide liider **Leon Blum** Prantsusmaal Rahvarinde valitsuse ja nimetas Violette'i Alžeeria ministriks. Aasta hiljem töötati välja seaduseelnõu, kuid sõja puhkemise tõttu 1939 see siiski ei jõustunud. Reforme toetanud Alžeeria moslemid asutasid Moslemi Kongressi, kuhu kuulusid erinevad rühmad, eri nägemustega Alžeeria tulevikust.

Alžeeria perspektiiv	Kontekst
1936. aastal oli <b>Ferhart Abbas</b> pühendunud assimilatsiooni toetaja. Sel perioodil kirjutas ta: “Ma ei kavatse surra alžeeria rahvuse eest, sest seda ei ole olemas... Olen uurinud ajalugu, ma küsitlesin elavaid ja surnuid, käisin kalmistuil; keegi ei rääkinud mulle sellest. Siis pöördusin ma Koraani poole ja püüdsin leida kasvõi üht kohta, kus keelataks moslemil integreeruda mitte-moslemist rahvusega. Ma ei leidnud seda. Midagi ei saa ehitada tuulde...” [alžeerlased] “peavad ühendama oma tuleviku prantslaste püüdlustega sel maal.”	Abbas pärines talupoegade perest, kuid ta isa ülendati prantslaste ajal kohalikuks kuberneriks ja talle määrati <i>Légion d'honneur</i> . Ta lõpetas prantsuse lütseumi ja Algiersi ülikooli, kus temast sai moslemi üliõpilasseltsi president. Enda sõnul tundis ta end paremini prantslaste kui araablastega. Ta töötas Valitud Riigiteenistujate Liidus ( <i>Federation of Elected Officials</i> ). Tema esimene naine, kellest ta hiljem lahutas, oli moslem, seejärel abiellus ta prantslannaga. Peale Teist maailmasõda toetas ta aktiivselt Alžeeria separatistlikku liikumist.
<b>Abd el Hamid Ben Badis</b> oli reformistidest moslemi klerikaalide eestkõneleja. Ta lükkas tagasi Abbasi arusaama, et alžeeria rahvust pole olemas. Ta kinnitas, et “moslemi alžeerlastel on oma kultuur, traditsioonid ja tunnusjooned, head või halvad, nagu kõigil teistel rahvustel maailmas... alžeerlased ei ole prantslased, ei saa olla prantslased ja ei taha olla prantslased”. Ehkki ta oli alžeerlaste assimileerumise vastu prantslaste hulka, ei nõudnud ta tollal poliitilist iseseisvust. Selle asemel nõudis ta vaba Alžeeriat, mis oleks Prantsusmaa dominiion.	Ben Badis kuulus moslemi klerikaalide gruppi, kes kritiseerisid konservatiivseid islami liidreid Alžeerias, keda süüdistati – nagu ka prantsuse moslemitele mõeldud haridussüsteemi – islami Alžeeria mahajäämuses ja ebausklikkuses ning sellest tulevas võimetuses end ise valitseda. Nad rajasid prantslastest sõltumatute moslemi koolide keti. Ben Badisele oli poliitika religiooni suhtes teisejärguline ning ta rõhutas alžeerlaste pan-araabia ja pan-islami identiteeti enam kui nende rahvust.
<b>Messali Hadjj</b> ja tema järgijad olid separatistid, kes nõudsid Alžeeria riiklikku iseseisvust. Ehkki nad olid Moslemi Kongressi liikmed, olid nad tugevas vastuolus teiste gruppidega, kes kõik pooldasid pigem reforme kui iseseisvust.	Hadjj asutas alates 1925. aastast koos Põhja-Aafrika Tähega ( <i>Etoile Nord-Africain</i> ) mitu rahvuslikku organisatsiooni. Teda toetasid prantsuse kommunistid ning see mõjutas ta poliitikat. Ta toetas prantsuse asunike omandi ümberjagamist. Teda toetasid pigem alžeerlastest Prantsusmaa võõrtöölised, kui Alžeeria elanikud ning 1937. aasta Alžeeria kohalike omavalitsuste valimistel ei võitnud ta partei ühtegi kohta.

Peamine allikas: H. S. Wilson, *African decolonisation*, London, 1994.

#### 4. tabel. Meediakaja kõrgendatud pingetele Küprosel 1997

##### Vene Föderatsioon: *Krasnaja Zvezda*, 9. jaanuar 1997

Aasta algust märkis suurem skandaal, mis puhkes korraga mitme riigi diplomaatilistes ringides. Osalejad olid Küpros, Venemaa, USA, Suurbritannia, Türgi, Kreeka ja teised. Selle valju protesti ettekääne oli näiliselt tavaline kokkulepe, mis sõlmiti 4. jaanuaril Vene firma Rosvooruzheniye ja Küprose valitsuse vahel, et tarnida viimasele laadung S-300PMU-1 õhukaitstesüsteeme... Venemaa konkurentide Ameerika Ühendriikide, Türgi ja mõne lääneriigi tegevus kutsus osa Vene valitsuses esile arusaadava ja õigustatud kriitilise reaktsiooni... Venemaal ei ole Ameerikast, Suurbritanniast ja teistest relvatööstustest vähem õigusi saavutada relvaturul head positsiooni.

##### Suurbritannia: *Independent*, 23. jaanuar 1997

Nagu Kuuba, võib veel üks saar, mis oli seotud raketi tüliküsimusega 36 aastat tagasi, Küpros, viia maailma tuumakonfliktini. Maailma tihedaimalt militariseeritud vaenupiirkond võib plahvatada... Lühidalt – peagi, kaasates Kreeka ja Türgi, on Küprosel kõik koostisosad veriseks vaenuks olemas. Ohtu on märganud ka kõik kõrvalseisjad – Ameerika Ühendriikidest Euroopa Liidu ja ÜROni. Mõistagi näevad paljud Kreekat ja Türgit, kelle vastastikune antagonism on kauasem nende liidust NATOs, tõenäoliste vastastena Euroopa järgmises sõjas.

##### Kreeka: *Elevtherotipia*, 10. jaanuar 1997

Eilse ohtu Washingtoni reaktsioon, hoiatusteatega Ankarale (Türgile) Ameerika Ühendriikide välisministeeriumi eestkõnelejalt Burnsilt, mis käsib lõpetada “Küprose ähvardamise sõjaliste jõududega”, ja Moskva reaktsioon Nicosias (Küprosel) asuva suursaadiku otsustava teatega, et “tema maa ei jää teistest erinema”, lõi uue pildi. Need reaktsioonid õigustavad Küprose seisukohta, et tal on õigus hoolitseda oma julgeoleku eest, mida pidevalt ohustab pideva provokatsiooniga Attila (Türgi jõud Küprosel)... Kõneldes Ühendriikide initsiatiivist Kreeka-Türgi suhetes ja Küprose küsimusest, et saa Washington jätta tähelepanuta Türgi provokatsiooni ja agressiooni. Ei saa eitada, et Ankara käitub nagu terrorist ja lurjus.”

##### Küpros (kreekakeelne): *Nicosia O Agon*, 14. jaanuar 1997

Kuidas saab Washington mitte märgata Türgi agressivsust, mis on suunatud Kreeka vastu? Miks ei häiri teda 22 aastat kestnud okupatsioon ja miks ta aktsepteerib, et NATO vajadusteks antud relvi kasutatakse okupatsioonijõudude tugevdamiseks?”

##### Türgi: *Yeni Yuzyil*, 21. jaanuar 1997

S-300 kriis... kasvab järk-järgult. Pole tõenäoline, et kriis lõpeks, kuni meie Kreeka Küprose ja Kreeka sõbrad ei aktsepteeri kahe ühiskonna olemasolu saarel, keelduvad nägemast, et probleem algas enne 1974. aastat, püüavad lõhkuda raketite ning sõjameetoditega *status quo* ja rajavad oma arvestused Türgi ebastabiilsusele. Iga samm, mida nad teevad Türgi ning Põhja-Küprose Türgi Vabariigi nurka surumiseks, süvendab kriisi ja lükkab probleemi lahenduse kaugemale lahendusest, mida nad ise tahaksid.

##### Türgi: *Cumhuriyet*, 9. jaanuar 1997

Kreeka Küprose pool on mõtlematult relvi ostnud. Hiljuti on jõutud otsusele Venemaalt rakette osta, rakette, millega saab rünnata Türgit. On üldteada, et “Küpros on Türgi pehme kõht”. Nii on Ankara pidanud võtma vastu otsuse negatiivsete arengute kohta, mis seavad ohtu Anatolia... Muidugi on Vahemeremaade kriisil ka rahvusvaheline aspekt. Kas Venemaa on otsustanud vastureaktsioonina Türgi toetusele tšetšeenidele varustada Lõuna-Küprost raketitega?

## 5. tabel. Kuidas näeb see välja kellegi teise vaatepunktist?

Uurige nende kujutletavate 1917. aastal elanud venelaste iseloomustusi. Siis otsustage, keda nad toetanuksid 1917. aasta sügisel, perioodil, mis viis Oktoobrirevolutsioonini. Kes neist toetanuks teie arvates:

- **Leninit** ja bolševikke?
- **Kerenskit** ja Ajutist valitsust?
- **kindral Kornilovi** ja tema toetajaid sõjaväes?

Millised vihjed iseloomustustes aitasid teil otsuseni jõuda?

*Peamine allikas: D. Armstrong, People and power: Russia, London, Hodder & Stoughton, 1993, p. 35*

**Olga Smirnova** – talunik. Abikaasa tapeti 1915. aastal Poolas. Nagu enamikul tema küla peredel, pole ka tal maad. Ta ei ole saanud piisavalt toitu kasvatada, kuna paljud talupojad kutsuti sõjaväkke.

**Krahv Aleksei Tšehhov** – maaomanik. Omab Minski oblastis 100 000 hektarit maad. Kaks poega teenivad sõjaväes ohvitseridena, kolmas tapeti aastal 1914. Algul toetas Ajutist Valitsust, nüüd aga mureseb illegaalse maakonfiskeerimise ning üldise seaduse ja korra kokkukukkumise pärast.

**Boris Krasnov** – sõdur. Teenis sõjaväes alates sinna kutsumisest aastal 1915, enne elas külas. On näinud paljusid sõpru suremas, haavatuna ja vangistatuna. Hiljuti valiti oma kompanii komiteesse. Mureseb kodukülas toimuva pärast.

**Lev Plahhanov** – tehaseomanik. Suur Märtsirevolutsiooni ja Kerenski toetaja. Tehase võtsid aga hiljuti üle bolševike juhitud sõjatöölised. Kaks tema juhatajat sai hiljuti peksta. Mureseb seaduse ja korra hävimise pärast.

**Anna Leonovitš** – endine tehasetöölise, praegune koduperenaine. Avaldas Märtsirevolutsioonil meelt. Abielus, kaks last, kellest üks 9- ja teine 12aastane, abikaasa Saksa vang. Mureseb toidutagavarade ja hinnatõusu pärast. Koondati hiljuti, kui tehas tooraine nappuse tõttu sulgeti. Kuidas ta oma peret toidab?

**Nikolai Volkov** – tehasetöötaja. Abielus, neli last vanuses 3, 5, 8 ja 10. Mureseb hinnatõusu ja toidutagavarade nappuse pärast. Menševike juhitud kaubaühenduse liige, kuid mureseb valitsuse aegluse pärast asutamiskoosoleku kokkukutsumisel ning sõja ja rahu probleemiga tegelemise pärast.



## 11. PEATÜKK

### KOOLIVÄLISE AJALOOÕPPE VÕIMALUSI

---

On erinevaid koolivälise ajalooõppimise võimalusi:

- kohaliku, temaatilise või rahvusmuuseumi külastamine;
- projekt eesmärgiga koguda kooli ümbruskonnas elanikelt suulisi mälestusi;
- nn juhtumi analüüs: kohalikus, regionaalses või rahvuslikus ajaloos olulist osa etendanud kohaliku elaniku või kogukonna lugu, millega kaasneb erinevate infoallikate ja tõendusmaterjalide uurimine;
- ajaloouurimuse läbiviimine linnas, alevis või maal uurimaks lähiajalugu ja muutusi saja aasta jooksul;
- ajalooliselt tähtsate paikade külastamine. Nendeks võivad olla: lahinguväli, tehas, laevatehas, raudteejaam, religioosne paik, avalik hoone, kus on toimunud 20. sajandi olulised sündmused või lihtsalt koht, mis esindab inimeste argielu olulisi sotsiaalseid ja kultuurilisi muutusi;
- koolidevaheline projekt, mis sisaldab: infovahetust osalevate koolide ümbruse või piirkonna lähiajaloo; keskendumist samale või vastandlikule kogemusele, mis seondub ühise teema või valdkonnaga (nt transport, tehnoloogia või immigratsioon); eri paikade ajalooliste seoste ja neis paigus toimunud muutuste uurimist.

Mõnda neist tegevustest ja meetoditest, nagu suulise ajaloo projekte ning koostööprojekte käsitletakse teistes peatükkides. Käesolev peatükk keskendub kohalikule ajaloole, ajaloolise väärtusega paikade ning muuseumide (sh koolimuuseumide) külastamisele. Paljud õpetajad rakendavad juba praegu selliseid kooliväliseid tegevusi edukalt õppetöös. Taoliste tegevuste hariduslik väärtus ning tõhusus tõstavad sageli mitmeid pedagoogilisi küsimusi, ometi jääb antud käsiraamatu sõlmprobleemiks, kuidas kohalik ajalugu ning kohaliku või rahvusliku ajalooga seonduvate kohtade ja muuseumide külastamine võivad täiustada õpilaste arusaamist 20. sajandi Euroopa ajaloost. Kuidas saavad nende peamiselt kohalikule ning rahvuslikule ajaloole keskendunud tegevused luua üleriigilisi ja üleeuroopalisi kokkupuutepunkte?

## Kohalik ajalugu

Alevit või linna võib käsitleda ajaloodokumentina. Minevikujäljed on säilinud arhitektuuris ja hoonete varasemais funktsioones, tänavanimedes, sildades, monumentides, kaupluste nimedes, kohvikutes ja restoranides, selles, kuidas linn on arenenud, era- ning avalike hoonete asukohtades, selles, kas vähemustel on oma elamurajoonid või on nende elukohti kõikjal linnas, kas sõjas kannatanud piirkonnad on taastatud endisel kujul või on need üles ehitatud kaasaegsete materjalidega uuemate arhitektuuruuenduste järgi.

Ka maapiirkondi võib vaadelda ajaloodokumentidena. Paljud ajalooõpetajad juba teevad seda, kuid enamasti varasemate perioodide käsitlemiseks, näiteks uurides, kuidas maa oli jaotatud feodaalide ajal või kuidas põllumajandusliku arengu käigus tarastati.

Kuidas seondub kohaliku ajaloo õppimine Euroopaga? Esmalt võib paikkonda uurida muidugi selle enda pärast, kuid seda võib käsitleda ka terves Euroopas või mõnes selle regioonis toimunud muutuste ja arengute juhtumianalüüsina, hoolimata nende erinevast määraast. Näiteks võib kasutada kohalikus muuseumis asuvaid sama sajandi eri perioodidel tehtud fotosid ning postkaarte tänavatest, tehastest või taludest, et jälgida linna või maapiirkonna muutusi ja järjepidevusi. Samuti võib nende abil vaadelda ülemaailmseid protsesse ja nende mõju: elektri kasutuselevõtt (tänavavalgustus, poed jne), massitootmine ja selle mõju linnatranspordile, põllumajanduse mehhaniseerimine ning reostuse mõju keskkonnale.

Ükski piirkond pole välismõjudest täiesti isoleeritud. Vahel lasevad geograafiaõpetajad õpilastel antud teema käsitlemisel teha tänavauurimust, milles vaadeldakse näiteks teedel liikuvate autode või poekaupade päritolumaid, et demonstreerida välismaailma mõju kohaliku transpordi infrastruktuuri arengule, riigisisese ning rahvusvahelise kaubanduse mõju piirkonnale ning väliskaubanduse ja kohaliku ettevõtluse vastastikust sõltuvust. Eelkirjeldatud õppeviisi toovad ajaloolise mõõtme kohalike muuseumide kollektsioonid, ajalehearhiivid, arhiivid, ametlik statistika ning ka õpilase perekonna fotoalbum ja mälestused. Meetod aitab välja tuua ka viimase sajandi poliitilisi ja majanduslikke muutusi ja ebakorrapärasid. Kohaliku tõendusmaterjali allika abil saab valgustada kogu kontinendi või mõne selle ala majanduslikku ja poliitilist ajalugu.

Näiteks tänapäeva ja 1980. aastate Ida-Euroopa poodides saadava kauba võrdlus, nende kaupade päritolumaa ja hinna võrdlus ning nende ostuks kuluva raha ja sissetulekute suhteline võrdlus võivad anda huvitavat infot selle kohta, kuidas 1989. aastal alanud muutused Ida-Euroopas on mõjutanud sealsete elanike elu positiivsest ja negatiivsest küljest. Sarnane uurimus võib osutada väga tulemuslikuks läbiviiduna kõigis Euroopa Liidu liikmesriikides.

Nagu öeldud peatükis "Mitmeperspektiivilisus ajalooõpetuses", on enamik Euroopa rahvaid ja kogukondi elanud 20. sajandi jooksul läbi emigratsiooni- ja immigratsiooniperioode. Eriti suure väärtusega on teise ja kolmanda põlvkonna migrandiperekondade kogemuste uurimine.

Esiteks mõistavad õpilased, et neil gruppidel oli roll kogukonna kui terviku arengus ning nad on oluline osa selle kogukonna (või rahva) ajaloost. Nad on aidanud areneda kogukonnal selliseks, nagu see on.

Teiseks aitab selliste gruppide uurimine tuua esile sündmusi ja arenguid, millel võis olla mõnel 20. sajandi perioodil üleeuroopaline mõju. Lühike juhtumianalüüs (**1. tabel**) illustreerib mõlemat vaatenurka. Šoti ajalooõpikud püüavad mõista šotlaste emigratsiooni Põhja-Ameerikasse, Austraaliasse ning Uus-Meremaale 18. ja 19. sajandil ning Iirimaa katoliiklaste emigratsiooni Iirimaa lõunaosast ja protestantide immigratsiooni põhjaosast industrialiseeritud Šotimaa lõunaossa 19. sajandil.

Sel perioodil voolas sisse ka märkimisväärselt itaallasi, poolakaid, leedulasi ja Vene impeeriumi korraldatud pogrommilainete eest põgenevaid juute. Põgenikud asusid enamuses elama suurimatesse Šotimaa linnadesse: Glasgowsse, Edinburghi ja Aberdeeni. Nad mõjutasid oma uusi kodukogukondi, ent sageli säilitasid sideme ka endise kodumaaga, millel samuti olid sajandi mõnele mõjuvõimsaimale ajaloosündmusele poliitilised ja sotsiaalsed tagajärjed.

Näide **1. tabelis** keskendub itaalia kogukonna kogemustele Šotimaal.

Õpilastel peaks aitama läbi viia sarnaseid diakroonilisi uurimusi teistes kogukondades elavate immigrandigruppide ajaloost, juhtides tähelepanu vastasmõjudele ja laiemale ajaloolisele kontekstile, mis puudutas immigrantide elu ning suhteid kohaliku rahvaga.

### 1. tabel. Itaallased Šotimaal

1881. aasta rahvaloenduse alusel elas Šotimaal 328 Itaalia päritolu immigranti. 1914. aastaks oli see arv juba peaaegu 4500; iseseisvad itaallaste kogukonnad elasid Šotimaa suurlinnades, peamiselt Glasgows. 1891. aastal loodi Societa de Mutuo Soccorso, et aidata kohalikel itaallastel elu parandada. 1908. aastal hakkas kogukond välja andma asjakohase pealkirjaga oma ajalehte – La Scozia. Nad avasid poode, kohvikuid, restorane, jäätisekohvikuid ja kiirtoidurestorane.

Itaalia migratsiooni jäljed Šotimaal viivad esimeste *figurinideni*, kes 1850. aastatel tulid rändkäsitöölisena Inglismaale ja Šotimaale, elatudes kujude ning kujukeste valmistamisest ja müügist kodudele ja kirikutele. Neist mõni hakkas *padroniks* (tööandja või patroon), kes tõi kohale uusi migrante, maksis nende sõidukulud ning pakkus neile tööd. Enamik migrante tuli kahest piirkonnast: Luccast Itaalia põhjaosas ning Laziost, Rooma ümbruskonnast.

Kui Mussolini tuli Itaalias võimule, tutvustas ta poliitikat, mille kaudu saaksid kõigist Itaalia emigrantidest taassündinud Itaalia riigi täieõiguslikud liikmed. Immigrantide kogukondades asutati fašistide või fašistlike klubisid, mille eesotsas seisis tavaliselt prominentsed kohalikud kodanikud. Glasgows loodi Fascio 1922. aastal. 1933. aastal paljastas Itaalia valitsuse korraldatud rahvaloendus, mis hõlmas nii emigrante kui ka kodumaal elavaid itaallasi, et peaaegu pooled Šotimaal elavatest küsitlusele vastanud Itaalia päritolu immigrantidest olid fašistliku partei liikmed.

Kõigest mõni tund peale seda, kui Mussolini 10. juunil 1940 Suurbritanniale sõja kuulutas, rünnati, lõhuti ja rööviti Glasgows ning Edinburghis itaallaste poode ja restorane. Osalt põhjustasid selle itaaliavastased tunded ühiskonnas, osalt nende linnade protestantlikes kogukondades levinud antikatoolilik meelestatus. 17–60aastased meessoost itaallased vahistati, neist paljud saadeti välismaale, enamasti Austraaliasse.

Alates 1945. aastast on toimunud märkimisväärne immigratsioon Itaaliast Šotimaale. Rahvastik on enam hajutatud ning assimileerunud; paljud noorema generatsiooni liikmed on abiellunud šotlastega. Siiski pole sellega täielikult kadunud itaallaste identiteeditunne, nagu iga külaline Glasgows või Edinburghis õige pea märgata võib.

Allikas: T. Devine, *The Scottish nation 1700–2000*, (London, Penguin Press, 1999) pp. 512–518

Kohaliku ajaloo hõlmamine keskkooli õppekavva loob lisaväärtuse. Lähedus suurendab õpilaste huvi (kohad ja inimesed, mida nad teavad, sündmused, millest nad kuulnud on) ja lisab uue mõõtme rahvusliku, piirkondliku ja rahvusvahelise ajaloo õppimisel. See pakub õpilastele ka huvitava võimaluse töötada koos kohalike ajaloolastega nagu kolleeg, rakendades ajaloo võtme-mõisteid, kasutades uurivaid meetodeid ja arendades oma tõlgendamisvõimet. Lisaks õpivad nad

tundma probleeme, millega ajaloolased kokku puutuvad püüdes kirjeldada või selgitada konkreetset sündmust või arengut. Õpilased eeldavad sageli, et kui keegi oli kohal ja nägi kõnealuseid sündmusi, siis on nende tõendid usaldusväärsemad kui mitte kohal olnute uurimused ja kommentaarid. ("Ta oli seal, järelikult peab ta teadma, mis juhtus!")

Teatud määral aitavad sellele eeldusele kaasa ajaloolased ja ajalooõpetajad, eristades esmaseid ja teiseseid allikmaterjale. Ent kõik kohalikust ajaloost huvitujad märkavad peagi imelikku fenomeni – moonundunud avalikku mälu. Alati on inimesi, kes vastavad paikkonna kohta esitatud küsimusele, et nende lapsepõlves "ümbrisesid neid vaid rohelised aasad". Tollaste fotode, kohaliku arhitektuuri ning mõne arhiividokumendi analüüs näitab aga, et sellal ei olnud maa selline, nagu need inimesed seda mäletavad. Tegelikult mäletavad nad lugusid, mida on vestnud neile vanemad ja naabrid ajast, mil nende vanemate põlvkond oli lapseas. Need mälestused võivad olla ka näide kollektiivsest väärti mäletamisest. Mõlemal juhul on tegu kasuliku ajaloo uurimise ning tõlgendamise harjutusega, milles on lisaõppetund sellest, et mälestused ja pealtnägijate tunnistused pole vaieldamatu tõde ning neid tuleb analüüsida sama põhjalikult kui iga teist ajaloolist tõendit sisaldavat allikmaterjali.

Üha lihtsam on luua kohalikule ajaloole võrdlev mõõde, eriti linnade võrdlusel. Interneti abil pääseb ligi enamiku Euroopa pealinnade ja suurlinnade detailsetele tänavakaartidele ning saab osaleda nende virtuaalsetes ekskursioonides. Suurem osa virtuaalsetest ekskursioonidest hõlmab fotosid ja ajaloo lühiülevaadet tähtsamatest hoonetest ja ajaloolistest kohtadest. Nii saab võrrelda erinevaid arhitektuuri- ja kultuurimõjusid ning vaadelda, kuidas eri riigid ja linnavalitsused on otsustanud sama sündmust mälestada.

### **Ajaloolise tähtsusega kohtade külastamine**

Oluline on eristada külastusi, mille eesmärk on viia õpilased rahvuslikuks pärandiks peetavate ehitiste ja monumentide juurde, neist, milles õpilased peavad neid objekte tõlgendama ja analüüsima kui ajaloolisi allikmaterjale. Tõlgendava lähenemise näide on all **2. tabelis**. Seal on lühikirjeldus ühe ajalooõpetaja ja tema õpilaste käigust Prantsusmaa kalmistuile, kuhu olid maetud 1944. aastal Normandia dessandi käigus hukkunud Ameerika, Suurbritannia ja Saksamaa sõdurid. Õpilased pidid vastama üldisele küsimusele: mida kõnelevad need kalmistud Saksamaa, Suurbritannia ja Ameerika Ühendriikide antud sündmuse tõlgendamise oma rahvusajaloos? Õpilased tegid kõigi kalmistute kohta palju märkmeid ja vastasid külastatud kohtade põhjal täpsematele küsimustele. Seejärel töötasid nad läbi oma märkmed ja ülejäänud allikmaterjalid võrdlevaks analüüsiks, kuidas eri riigid on mälestanud oma sõjas hukkunuid ning mida kõneleb see riikide suhtumisest nendesse lähiajaloo sündmustesse.

Samuti saab läheneda erinevatele, mitte ainult sõdadega seotud kohtadele. Kui pole ressursse selliseid kohti eri riikides külastada, võib teha koostööd teiste riikide koolidega ja vahetada uuritava teema kohta infot ja fotosid. Alternatiiviks on jällegi Internet, kust saab võrdluseks vajalikku infot alla laadida.

### **Muuseumid**

Ajaloomuuseumid hõlmavad tänapäeval märkimisväärselt laia teemaringi. Suuremas osas Euroopa riikides domineerivad tänini traditsioonilised kohalikud ja riiklikud ajaloomuuseumid, mille eri perioode katvate ruumide kujundused võimaldavad külastajal alustada ekskursiooni eelajaloolisest ekspositsioonist ja liikuda läbi aja tänapäeva. Hoolimata sellest on viimase 30–40 aasta jooksul kerkinud esile ka enamspetsialiseerunud muuseumid. Need keskenduvad sageli just 20. sajandiga seotud teemadele, näiteks transpordi-, teaduse-, tehnoloogia-, tööstuse-, sõja- ja militarismi-, kultuuri- ja kunsti-, fotograafia-, filmi-, ajakirjandus-, lapsepõlve- ja etnograafiamuuseumid. Nagu mainitud, on tegu eelkõige üle-euroopalistele trendidele ning arengutele keskendu-



## 2. tabel. Teises maailmasõjas hukkunute kalmistute külastamine.

Rühm briti keskkooliõpilasi külastas 1998. aastal Normandias kolme Teise maailmasõja kalmistut. Need olid ameerika kalmistu Colleville's, briti kalmistu Ranville's ja saksa kalmistu La Cambe'is. Iga külastuse ajal tegid õpilased järgnevatel küsimustel alusel.

- Mida saite Colleville'st teada Ameerika ja selle sõdurite kohta 1944. aastal?
- Mida saite Ranville' kalmistult teada Suurbritannia ja selle sõdurite kohta?
- Mida saite La Cambe'i kalmistult teada Saksamaa ja selle sõdurite kohta 1944. aastal?
- Mis on neil paigul sarnane, mis erinev? (Kirjutage suurusel, staatusel, värvidel, maastikul, kujundusel, inimestel.)

Seejärel vastake oma ja klassikaaslaste märkmete ja muude tõendite põhjal järgnevatel küsimustel.

- Miks mälestavad Suurbritannia, USA ning Saksamaa oma sõjashukkunuid erinevalt?
- Mida ütleb see meile nende riikide suhtumise kohta antud perioodi?
- Mida kõneleb see nende riikide kodanikest ja sellest, millega nad seisis silmitsi peale Teist maailmasõda?
- Lõpuks, mida pani nende kohtade külastamine teid tundma nende kolme riigi ja selle sõja suhtes? Kas te mälestanuksite hukkunuid samuti, kui pidanuksite need kalmistud uuesti kujundama?

*Allikas:* M. Murray, "Three lessons about a funeral: second world war cemeteries and twenty years of curriculum change", rmt-s: *Teaching history*, 1999, väljaanne 94, pp. 6-11

vate teemadega. Loodud on ka keeleliste, etniliste ning usuliste vähemuste kultuurile ja eluviisile pühendatud muuseumid.

Muuseumide ülesehitus ja kujundus on arenenud, üha vähem eksponeeritakse kuival pilte, artefakte ja dokumentide väljavõtteid, pakkudes külastajatele multimeedia ja multisensoorseid väljapanekuid, näiteks rekonstrueeritud lavastusi, slaidiseansse, arvutiterminale, filme, muusikat ja teisi helisalvestisi. Külastajat ärgitatakse üha enam kasutama muuseumi n.ö. menüüjuhitaval moel.

Meedia ja rekonstrueeritud lavastused aitavad tekitada ajaloolise perioodi hõngu ning interaktiivne lähenemine ja liikumissuundade valik muuseumis lihtsustab nii individuaalset kui grupiti õppimist. Nagu märkis Stockholmi muuseumi haridustöötaja Helena Friman: "Muuseumis... lapsed saavad näha, katsuda, nuusutada; nad võivad hoida käes tööriistu ja kasutada aparate. Siin võib läheneda ajaloole avastamise vaimus"<sup>1</sup>. Lühike näide lähenemisest, millele Friman viitab, on all **3. tabelis**. Tema teeneks ajalooõpetajate ees võib lugeda ka muuseumi kui õppevahendi arendamist, sest hea näitus tekitab vaatajais empaatiat, paneb ajaloo üle mõtlema ja möödunud tänapäevaga võrdlema.

Siiski peab iga muuseum arvestama paljude klientide soovide ja vajadustega. Muuseumidel võib olla küll hariduslik funktsioon, kuid see ei ole nende ainus ega peamine eesmärk. Näitused peavad olema ühtaegu meelelahutuslikud ja informatiivsed. Vajadus ligi tõmmata külastajaid mõjutab järgmisi otsuseid:

<sup>1</sup> Tsit Stefan Seidel, *The museum as a resource in history teaching*, Stasbourg, Council of Europe, 1997.

- milliseid väljapanekuid näidata, millised paigutada arhiivi?
- kuhu paigutada väljapanekud?
- kuidas neid näidata?
- kuidas seostada üht väljapanekut teistega?
- kas ekspositsioonid peavad järgima selget ja struktureeritud narratiivi või julgustama külastajat ise ringi vaatama?
- kui palju anda kontekstuaalset teavet objektide juures ja näitusel tervikuna?

Muuseumid püüavad üha enam koolidele vajalikku pakkuda. Sellepärast on paljud muuseumid loonud haridusosakonna, mille roll on tavaliselt järgneva kombinatsioon:

- koostöö koolidega tulevasteks külastusteks;
- õpetajatega konsulteerimine enne uut väljapanekut;
- konsulteerimine kohalike õpetajate ja õpetajate ühendustega, kuidas seostada näitusi kooli õppekavaga;
- giididega ekskursioonide ning ürituste korraldamine koolidele;
- külastamiseelsete ning -järgsete õppematerjalide koostamine koolidele;
- täiendkoolituste korraldamine ajalooõpetajatele.

### 3. tabel. Blockmakerite kodu

Rootsis on Stockholmi linnamuuseum rekonstrueerinud perekond Blockmakerite kodu nagu see oli 1917. aastal. Õpilased veedavad seal päeva ning mitmete rollimängudega taasloovad ühe tavalise 1917. aasta päeva. Nad kannavad ajakohast riietust ning saavad oma soole vastavalt ajale tüüpilisi ülesandeid. Nad on rollis terve päev, liikudes ajaloolis ruumes, kasutades tolele perioodile omast mööblit, täites tüüpilisi ülesandeid ja kohustusi ning arutledes 1917. aasta päevauudiste üle.

Õpilaste kommentaarid viitavad, et kogemus on jätnud neile tugeva jälje ning aidanud mõista varasemate põlvkondade igapäeva elu ning mõttemaailma.

Tehes süüa ja vesteldes laua ääres raskete aegade poliitikast tundsin, nagu oleksingi ajas tagasi rännanud.

Ühtegi vaba hetke ei olnud. Tollal oli täiesti ebamugav töötada! Oli tore jõuda koju ja näha köögis oma armast nõudepesumasinat.

Sa hakkad mõtlema: kas tõesti vanaema noorusajal elati nii? Oluline on näha, kui masendavad ja naljakad vanasti asjad olid.

Allikas: Stefan Seidel, *The museum as a resource in history teaching*, Council of Europe, Strasbourg, 1997, pp. 5-6

**4. tabel** illustreerib Inglismaal Manchesteris asuva Teadus- ja Tööstusmuuseumi haridusosakonna tööd. Sarnane hariduslike tegevuste programm on välja töötatud ka ühes Esimese maailmasõja muuseumis Prantsusmaal Péronne'is. Muuseumi töötajad koostavad pedagoogilisi materjale, mis saadetakse õpetajaile enne muuseumikülastust õpilastega. Neis on ideid külastuseelseks ettevalmistuseks ja võimalikke külastusega seotud ja külastusjärgseid tegevusi. Tegu pole ettekirjutustega. Õpetajail on vaba valik kasutada materjale vastavalt õppetöö eesmärkidele. Muuseumi haridustöötajad korraldavad õpetajaile koolitusi muuseumiteemadest arutelude läbiviimiseks ja külastust toetavate, ettevalmistavate ja külastusele järgnevate tegevuste arendamiseks<sup>2</sup>.

#### 4. tabel. Manchesteri Teadus- ja Tööstusmuuseumi haridusosakonna töö.

Haridusosakond pakub:

- juhiseid, kuidas kool võiks oma muuseumikülastuse kujundada, soovitusi muuseumikülastust hõlmava õppetöö struktureerimiseks, ideid sobivate õppematerjalide kohta, spetsiaalsete väljapanekute korraldamist jne;
- teadus- ja tööstusteemaliste tundide kavu, mida saab kasutada kooskõlas riikliku õppekavaga;
- kooli eriomastele vajadustele vastavaid töölehti;
- laias valikus üritusi aineõpetajatele.

Haridusosakond teeb koostööd briti telekanaliga Channel 4 pakkumaks öhtul kella neljast poole seitsmeni, mil pääs muuseumi on vaba, õpetajaile võimalust täiendkoolituseks. Iga sessioon puudutab riikliku õppekava eri ala. Muuseum korraldab ka kogu päeva kestvaid täienduskoolitusi, kus õpetajad ning haridusametnikud uurivad võimalusi projektideks ning praktilisteks tegevusteks nii muuseumis kui koolis. Koolitustel osalevad õpetajad saavad vautšeri, millega saab terve nende klass muuseumi tasuta, juhul kui kaasa tuleb veel teine klass, mis maksab külastuse eest tavahinna.

*Allikas:* Manchesteri Teadus- ja Tööstusmuuseumi voldik.

Muuseumi hariduslik panus võib olla järgmine:

- muuseum on ajaloolase teabe lisaallikas;
- hõlmates laiema ajavahemiku (või vaid ühe sajandi), võib muuseum pakkuda selgeid tõendusmaterjale nii muutuste kui järjepidevuse kohta inimeste elus;
- tänu riikidevahelisele koostööle (koostööprojektid ja -näitused, veebisaidid jne) võib muuseum anda avarama Euroopa mõõtme. Hea näide koostööst on nelja pealinna, Stockholmi, Tallinna, Sankt Peterburgi ja Helsinki suuremate muuseumide koostöö;
- muuseumid aitavad mõista inimeste elu eri perioodidel elulisemalt ja meeldejäavamalt kui konventsionaalsed õpikukäsitlused;
- muuseumid aitavad külastajal tunda empaatiat eri ajal ja viisil elanud inimeste suhtes;

<sup>2</sup> See toetub Anita Dujardini ja Francis Poquet' esitlusele Historianist Euroopa Nõukogu seminaril Budapestis 1997. aasta novembris.

- muuseum võimaldab õppida nii grupis kui individuaalselt;
- muuseum on kasulik allikas õpilasprojektide ning uurimuste jaoks;
- muuseum julgustab õpilasi küsimusi esitama ja tagasisidet andma. Nagu ütles üks Prantsusmaa Esimese Maailmasõja Muuseumi kuraator: "Me tahame külastajaile edastada mälestusi, kuid samuti tekitada neis küsimusi ja panna neid mõtlema.";
- muuseumid on ajalooallikas, mida saab uurida ja analüüsida nagu iga teist ajaloomaterjali. Tehtud on valikuid, on võetud vastu otsuseid väljapanekute kohta, loodud seoseid, pakutud mingeid selgeid vaatenurki. Vanemad õpilased peaksid tähelepanelikult hindama kuraatori meetodeid ja muuseumi kasutamist ajaloomaterjalina. Mõned muuseumid, näiteks Helsinki Linnamuuseum, on kaasanud ettevalmistusse õpilasi, see on oluliseks abiks kuraatori töös.

Eelnevalt mainitud ja teised hariduslikku poolust arendavad muuseumid rõhutavad ajalooõpetajaile veel kahte aspekti.

Esiteks tuleks enne külaskäiku muuseumiga ühendust võtta. Et muuseumid saaksid teha kõik võimaliku õppetöö toetamiseks, peaksid õpetajad enne külaskäiku muuseumile oma vajadustest teada andma. Teiseks tuleb muuseumikülastus lõimida õppetöösse. See eeldab nii külastuse eelset kui järgset tööd. Vastasel juhul jääb muuseumikülastus vaid kesise haridusliku väärtusega väljasõiduks.

Kahjuks ei saa paljud Euroopa eri osades elavad ajalooõpetajad külastada haridusväärtuslikke muuseume. Haridusega tegelevaid osakondi on rohkem Põhja- ja Lääne-Euroopa muuseumidel. Mida saab teha ajalooõpetaja saamaks muuseumikülastusest maksimaalselt hariduslikku tulu. Tsiteerides taas Helena Frimani:

"Esmalt peaks õpetaja külastama muuseumi, tundma end seal vabalt ja mõtlema, kuidas saaks muuseumieksponaate õpetamiseks kasutada. Tean mitut õpetajat, kes kasutavad muuseume iseseisvalt. Nad vaatavad õpilastega väljapanekuid, mille on ise valinud, ning tutvustavad eksponaate omal moel. Vahel võib klass tulla vaid pooleks tunniks ühte konkreetset asja vaatama. Teinekord jäävad nad aga pooleks päevaks ja käivad läbi kogu näituse<sup>3</sup>."

Teine võimalus on lasta õpilastel muuseumis iseseisev uurimus läbi viia. Õpetajad võivad muuseumi antud juhiseid täiendada lihtsustamaks uurimist ning aitamaks õpilastel ette valmistada külastuseelseid küsimusi.

Lõpuks, Euroopas, eelkõige mõnes kauges maapiirkonnas, on õpetajaid, kel pole vähimat võimalust muuseumi külastada. Mõnes Kesk- ja Ida-Euroopa piirkonnas soovitatakse koolil oma muuseum avada. **5. tabel** sisaldab lühivarianti koolimuuseumi rajamisest, mille on koostanud sel alal kogenud Piotr Unger.

---

<sup>3</sup> Stefan Seidel, op. cit. Pp. 11–12

## 5. tabel. Koolimuuseumid ja ajalooõpetamine

**Piotr Unger**  
**Rahvusliku Hariduse Ministeerium**  
**Varssavi, Poola**

Kõik ajalooõpetajad nõustuvad, et ajalooõpe nõuab paljude teabeallikate kasutamist ning muuseumid (erinevate minevikuesemete kogumisele ja nende üldsusele näitamisele spetsialiseerunud asutused) võivad siin olulist rolli mängida. Enam kui 30aastane kogemus näitab, et ses protsessis võivad osutada oluliseks ka koolimuuseumid. Poolas on praegu ligi 500 koolimuuseumi, mille kogudes on kokku ligi 111 000 eksponaati.

Mõiste “koolimuuseum” viitab asjadekogule, milles on õpilaste, lapsevanemate ja õpetajate kogutud, kataloogitud ja võimalusel eksponeeritud esemed, dokumendid, fotod jne. On oluline rõhutada, et kogu on loodud kõigi kooliga seotud inimeste tegevuse abil ning et õpilaste kaasamine selle kogu arendamisse on eriti tähtis.

Kogemus näitab, et koolid alustavad tavaliselt ajalooesemete kogumist vahetust naabrusest. Kogu kasvades tõuseb muuseumiga tegelevate inimeste huvi ning nad avardavad nii muuseumi teemaringi kui ajalist mõõdet. Ometi keskendub muuseum alati oma kooli alale, esitades selle ajalugu riigialalool taustal.

Koolimuuseumi loomisel ei ole vaja vaid minevikuesemeid koguda, vaid ka kirjeldada, kataloogida ning panna välja püsi- või ajutistele ekspositsioonidele. Kõigi nende tegevuste puhul saab ja peab kaasama õpilasi. Nende seotuse määr ja neile usaldatud ülesannete ulatus sõltub loomulikult nende vanusest, teadmistest ja oskustest. Nooremad õpilased saavad ja tahavad otsida kogusse esemeid, dokumente, fotosid jm, mida nad võivad leida oma kodust ja mis on tavaliselt unustatud ja alahinnatud. Vanemad õpilased peaksid esemeid ka kirjeldama ja kataloogima, kujundama ja arendama väljapanekuid ning olema muuseumi giidiks.

Valimine, kollektsiooni esemete hindamine ja näituse kujundamine laiendavad õpilaste teadmisi kohalikest, rahvus- ja üldajalooal. See omakorda arendab nende kirjalike, visuaalsete ning esemeliste ajalooallikate analüüsivõimet ja tõlgendusoskust, mis on ajalooalaloolises olulise tähtsusega.

Sama oluline on koolimuuseumi abiga paigutada asju konteksti, vaadelda piirkonnaajalugu suurema mõjuga sündmuste ja protsesside (rahvuslike ja rahvusvaheliste) taustal. Siin on kaks tulemust. Esiteks saab olulisi küsimusi käsitleda õpilastele emotsionaalselt lähedaste ja seega konkreetsemate näidete põhjal. Teiseks näevad õpilased, et ajalugu ei ole ainult õpikuis kirjeldatud suured sündmused, vaid ka igapäevaelu, igal pool ja kõikjal, isegi keskustest kaugel.

Hea näide on muuseumid, mis pühenduvad kohaliku kogukonna kogemustele, Teise maailmasõja ajal selle kooli lõpetanuile ja kooli mõjudele ümbruskonnale. Muuseumi väljapanek ei tule anonüümsetelt inimestelt, vaid praeguste õpilaste eelkäijatelt, õpilastele reaalselt inimestelt. Nii lakkab ka minevik olemast anonüümne ning viitab tegelikele inimestele.

Ühe väikse Poola linna koolimuuseumis läbi viidud tunnid näitasid muuseumi kasutusvõimalust ajalooõpetamisel. Kool koostas oma 250. aastapäevaks enda ajalugu dokumenteeriva muuseumi. Õpetades poola kultuuri sõdadevahelisel perioodil, toimus tund muuseumis, milles oli väljapanek “klassikaliste gümnaasiumide ja keskkoolide roll kultuuri edendamisel aastatel 1918–1939”. Arutledes teema üle Poola ja Euroopa kultuurimuutuste kontekstis, sai ta eemalduda tüüpilisest ja väga üldisest kultuurinähtuse ajaloo esitamisest, asendades selle äärmiselt täpsete näidetega ja näidates haridusinstituutsiooni rolli kultuuriarengus. Teine näide puudutab kodanikuharidusele pühendatud tunde, täpsemalt seadusregulatsioonide rolli inimese ja ühiskonna elus. Teema üle arutleti 18. sajandi, sõdade vahelise perioodi ja tänapäevaste koolielu puudutavate seaduste põhjal. Üks olulisem tagajärg oli, et õpilased mõistsid, milline mõju on ühiskonna demokratiseerimisel üksikisikule. Samas sai neile näidata, et mõned väärtused on universaalsed ja eksisteerivad vaatamata ajaloomuutustele.

(jätkub)

Kesk-Poola põllumajanduskoolis rajatud etnograafiamuuseumi kasutatakse mitmel harival eesmärgil. Muuseumil on kogu paarisaja 19. sajandi lõpu ja 20. sajandi alguse fotoga piirkonna inimestest ja taluhoonetest. Kogumine, sortimine ja kirjeldamine võimaldas õpilastele suurepäraselt õpetada Poola sotsiaal- ja kultuuriajaloo aspekte ja linnastumisega seotud muutusi Poola maapiirkonnas. Eriti tähtsad on juute, nende valdusi ja tavaid kujutavad fotod, mis moodustavad olulisema osa kogust. Nende piltide varal arutatakse poola ja juudi kogukondade kooseksisteerimist ja holokausti tragöödiat. Kogu laienuks tänu sellele, et näitus võitis ühe rahvusnäituste peaaahhindadest teemal "Talupojad fotol".

Toodud näited esindavad kahte võtmeküsimust koolimuuseumidele: esiteks, et muuseumi teema sõltub konkreetsest koolist ja teiselt, tänu oma loomusele saab koolimuuseumi kasutada paljudel harivatel eesmärkidel.

Koolimuuseumi rajamine on võimalik vaid siis, kui kõik kooliga seotud inimesed – õpilased, õpetajad, lapsevanemad, kooli toetavad organisatsioonid ja institutsioonid ning mis kõige tähtsam, vilistlased – mõistavad ja aktsepteerivad seda mõtet. Kuna koolimuuseumi saab rajada ja arendada vaid õpilaste kaasabil, tuleks sinna ümber sobiv atmosfäär luua. Eelkõige tähendab see õpilastes muuseumi teema vastu huvi ja asjade kogumise vastu kire tekitamist. Sellist atmosfääri on lihtsam luua, kui muuseum rajatakse mingil konkreetsel põhjusel: aastapäev, uus kooli patroon või uue koolihoone avamine. Paljud koolimuuseumid sisaldavad kooli ajaloo või selle patrooniga seotud esemeid. Sageli on koolimuuseumid rajatud mälestamiseks koolipiirkonna ajaloos olulist rolli mänginud inimest. Sellistes ekspositsioonides on palju esemeid piirkonna minevikust, rahvusliku iseseisvuse säilitamisest ja taastamisest.

Üks peaküsimusi on: millised minevikuesemed huvitavad muuseumide rajajaid? Tähtsus ja kohaldatavus kooli vajadustele on peakriteeriumid. Sageli on sellistel esemetel professionaalsetele muuseumidele väike väärtus, kuid kooli omadele võivad nad osutada eriti kasulikuks.

Hea näide on tänapäeva õpilastele sageli tundmatud tavaesemed, näiteks sulg või tindipott. Eri aegade koolitunnistused näitavad hästi õppekava muutumist. Näiteks ühe kooli muuseumi väljapanek koosnes Lodzi elanikele 19. sajandi lõpus ja 20. sajandil välja antud tunnistustest. Eksponaadid demonstreerisid mõnda huvitavat fenomeni: muutusi haridussüsteemis ja Euroopa eri paigus tunnistuse saanud elanike elulugusid. Näitus organiseeriti näitamaks eri inimeste vahelist sidet ning tutvustamaks Poola ja Euroopa ajalugu.

Kuna muuseumi peaesmärk on rikastada õppemeetodeid ja mitmekesistada koolitööd, peavad muuseumi väljapanek ja kujundus vastama õpilaste vajadustele. Näituse plaanimise ajal kuulutasid mitmed koolid välja õpilaste võistluse, teemaks nägemus tuleviku muuseumist. Paljudel juhtudel kasutati muuseumi loomisel õpilaste ettepanekuid. Õpilased võivad osaleda ka muuseumi ettevalmistustöödel. Nend võib kaasata väljapaneku muutmise või ajutise näituse kujundamisega seonduvatesse töödesse.

Koolimuuseumis sobib hästi ka kooliväliseid tegevusi läbi viia. Alati leidub õpilasi, kes on näituse väljapanekust rohkem huvitatud ega püüa mitte ainult täiendada kogusid, vaid saada ka lisateadmisi teema kohta. Nemad võivad hakata muuseumi giidideks, muuseumist võib saada nende enda uurimuse alguspunkt. Õpilased võivad intervjuuerida kohalikke avaliku elu tegelasi ja koguda kohalikke lugusid ja legende, otsida informatsiooni kohalikust arhiivist jne. Nii ei saa nad ainult tunda neile huvitavat teemat, vaid ka algteadmisi teadustöök.

### Järeldused

1. Koolimuuseum võib mängida kooli haridusprogrammis olulist rolli, kui ta on kaasatud kooli tegevustesse ning tal on tekkinud nendega sünergia ja kõik õpetajad toetavad selle toimimist. See tähendab, et muuseumi kasutamine peab olema regulaarne õppimise ja õpetamise element.
2. Muuseumiteema ja kasutusvõimalused 20. sajandi ajaloo õppeprotsessis tuleb kohandada antud kooli vajadustega.
3. Koolimuuseumi teemarikkus mitmekesistab õppeprotsessi, laiendades õpilaste huviringi ja näidates, et kohalik ajalugu on nii rahvusajaloo kui kogu Euroopa ajaloo osa.
4. Koolimuuseumi võib avada iga sellest huvitatud kool.

## 12. PEATÜKK

### UUTE TEHNOLOOGIATE KASUTAMINE: AJALUGU INTERNETIS

---

Internetist on kiiresti saamas uus õppevahend ajalootunnis. Selle peamine tugevus on, et suurt osa võrgus olevast materjalist uuendatakse regulaarselt ja suhteliselt väikeste kuludega ning et sealne teave on saadaval digitaalsel kujul, nii et teksti, pilte ja heli saab alla laadida tunnis kasutamiseks või kooli kodulehele üles panekuks.

Rohkem kui ükski konventsionaalne õpik, annab Internet ajalooõpetajatele ja nende õpilastele juurdepääsu:

- väljavõtetele ja ümberkirjutustele laiast valikust esmastest allikatest;
- erinevaile õppevahendeile (dokumendid, ajaleheartiklid, ajakirjad, kirjad, postkaardid, väljavõtted päevikuist, mälestused, fotod, plakatid, filmilõigud, ringvaated, tõsielufilmid, päevakalised saated ja muu asjakohane audiovisuaalne materjal);
- mitmetele teistele allikatele 20. sajandi võtmesündmustest ja arengutest (millest osa pärineb kõnealuse sündmusega samast ajast ja osa on tagantjärele kirja pandud);
- eri maade ja aegade ajaloolaste rohketele vaatenurkadele.

Pääs sellistele mitmekesistele allikatele ja vaatenurkadele võimaldab ajalooõppijal (ja -õpetajal) praktiseerida ajaloolase töömeetodeid. Interneti tõhus kasutamine eeldab head süstemaatilist otsingustrateegiat ja analüüsivõimet. Otsija peab oskama eristada esmaseid ja teiseseid allikaid. Internetist leitud info õigsust ja usaldusväärsust tuleb kontrollida nagu ka allikate õigsust. Seda võib teha teiste allikate najal. Tuleb võtta arvesse ja tuvastada võimalik materjali tendentslikkus ja faktide moonutatus. Otsija peab teadma, mida antud veebisait sisaldab ja mida mitte. Teisisõnu peab ajalooõppija Interneti puhul kasutama samu meetodeid, mida arhiividokumentide uurimisel, pealtnägija tunnistuste lugemisel, andmete või konkreetse ajaloosündmuse ajal elanud inimeste mälestuste ja päevikute analüüsil.

Ehk peegeldab Internet rohkem kui teised allikad vaatenurkade paljust, mis iseloomustab kaasaja ajaloo õppimist. 20. sajandi ajaloo uurimisega ei tegele ainult elukutselised ajaloolased või teised humanitaar- ja sotsiaalteadlased. Perioodi ajalugu on kirjutanud ka arhivaarid (otsustades millist lähiajaloo pärandit säilitada, millist mitte), ajakirjanikud, uudistetoimetajad, filmitegijad, fotograafid, vabatahtlike organisatsioonid ja ühendused, valitsuse pressiesindajad, kirjanikud ja kirjastajad. Ning ajalugu toodab üha enam ka rahvas, mille edendamisel on Internet olnud tähtis vahend.

Minge mõnda suuremasse otsingumootoris nagu **Yahoo** või **Alta Vista** ning sisestage otsingureale märksõnu ükskõik millise 20. sajandi olulise ajaloosündmuse kohta. Te leiате mitte ainult ülikoolide ajalooteaduskondade, rahvusvaheliste ajaloolaste ühenduste, muuseumide ja tunnustatud kirjastajate kodulehekülgi, vaid ka harrastusajaloolaste ja -arhivaaride ning teiste inimeste kodulehekülgi, kel on konkreetse perioodi või sündmusega seotud fotosid, postkaarte, kirju ja mälestusi, mis nende arust võiksid huvitada ka teisi. Enamikku sellest materjalist kirjastajad eiraksid, kuna nende müük ei korvaks kirjastamiskulusid. Selle materjali kättesaadavus Internetis võimaldab sageli aga ajaloolasel, ajalooõpetajal ja -õppijal heita pilk tollasesse igapäevaellu, näidates eelkõige, kuidas tavainimesed suhtusid oma eluaja tähtsündmustesse.

Ometi on suur osa materjalist selektiivne; osa aga pandud Interneti levitamaks valeandmeid või tegemaks näiteks poliitilise kasu eesmärgil propagandat. Paratamatult juhatavad mõned märksõnad, mida ajalooõppija kasutab, otsides materjali 20. sajandi kohta (nt natsionaalsotsialism, fašism, holokaust, genotsiid, kolonialism), kahtlase päritoluga kodulehekülgedele, mille eesmärk on teha propagandat ja levitada valeinfot. Mõned ajalooõpetajad, teadvustades neid riske, panevad kooli arvutivõrku vaid kontrollitud veebisaitide linke. Teised laevad tundides kasutatavat materjali ise Internetist alla ja annavad selle õpilastele prinditult või paigutavad kogu materjali arvutikataloogi, mida saab kasutada ka offlainis.

Teine ja veel peenem tendents, millele tasub tähelepanu pöörata, on see, et enamik peamisest otsimootoreist on Ameerika-põhised ja suurem osa ajalooalastest veebisaitidest on loodud Ameerika Ühendriikide ülikoolides. Tulemusena käsitlevad paljud veebisaidid 20. sajandi võtme- küsimusi ja -sündmusi, nagu Vene revolutsioon, maailmasõdadevahelised majanduskriisid, Teine maailmasõda ja külm sõda, Ameerika vaatepunktist. Tuleb hoolitseda, et oleks võrdne pääs alternatiivseid vaatenurki, ka Euroopa omi, pakkuvatele veebisaitidele. Tendentslike ja propagandistlike saitide abil saavad õpilased harjutada ajaloolase kriitilisi analüüsioskusi, eeldades, et see on osa pidevast süstemaatilisest strateegiast nende oskuste arendamisel.

Peatükil on viis peamist eesmärki:

- anda lühiülevaade Interneti kasutamisest 20. sajandi Euroopa ajaloo õpetamisel ja õppimisel;
- soovitada lähenemist, mis aitab ajalooõppijail tulemuslikult otsingumootoreid kasutada;
- anda lühike loetelu kasulikest ajalooalastest veebisaitidest Internetis;
- vaadelda mõningaid veebisaitide kasutamisega seotud probleeme ajaloo õpetamisel;
- anda lühike asjakohaste terminite sõnastik.

### **Interneti kasutusvõimalused ajaloo õpetamisel**

Ehkki Internetil on suur potentsiaal kaugõpetamisel (eriti kõrvalisemates kohtades töötavaile õpetajaile), pühendub käesolev peatükk eelkõige kahele rühmale: ajalooõpetajatele ja 14–18aastastele keskkooliõpilastele.

#### *Ajalooõpetaja*

Ajalooõpetajale on avatud palju võimalusi. Nende seas tavaline Interneti-kasutamine pääsemaks vajalikele saitidele, lisamaterjali allalaadimine ja tarkvara abil huvitavate õppematerjalide – milles on kasutatud Internetist võetud materjali, sealhulgas tekst, fotod, kaardid, graafikud, plakatid ja muud arhiiviallikad - ettevalmistamine.



Teadmisi saab täiendada kasutades esmaseid ja teiseseid allikaid Interneti-arhiividest, ajaloo- raamatutest, elektroonilistest ajalooajakirjadest ja uuematest vastavateemalistest uurimustest. Juba praegu riputavad paljud Ameerika ülikoolide ajaloo-osakonnad võrku akadeemilisi artikleid. Euroopa ülikoolid pole neid võimalusi nii kiiresti kasutanud, kuid ka siin on märke arengust. Ka teaduskonverentside korraldajad on hakanud Internetti ettekannete tekste üles panema.

Paljud ajalooõpetajad (mõnikord õpilaste kaasabil) on teinud kodulehekülje oma märkmete, töölehtede ja õpilaste jaotusmaterjaliga, mis sisaldavad linke ka nende õpilastele kasulikuks osutunud saitidele. (Vt Cherwelli kooli aadressi allpool).

Selliste kindlal eesmärgil loodud ajalootemaaliste kodulehekülgede eelis on, et neid saab kujundada sobivaks nii noorematele kui vanematele õpilastele, varustades õpilasi mitme tunni põhimaterjaliga ning lisamaterjaliga võimekamatele õpilastele ja neile, keda ajalugu tervikuna või mõni kindel teema või küsimus eriti huvitab.

Elektrooniliste suhtlusvahenditega saab ajalooõpetaja luua sidemeid kolleegidega ja vahetada ideid, tunnikavu ja õppematerjale ning plaanida ühisprojekte. Tehnoloogia võimaldab ka alal hoida juba olemasolevaid suhteid (näiteks sama õppeasutuse õpetajad, ajalooõpetajate assotsiatsiooni liikmed), samuti julgustab see võõraste omavahelist koostööd ning informatsiooni ja kogemuste vahetamist.

Hõlpsaim vahend selleks on elektrooniline kirjavahetus (E-kirjad), eriti nüüd, mil enamik kaasaegsetest E-kirjade programmist võimaldab lisada kirjale eri suurusega faile (tekst, fotod, graafika, audio- ja videofailid). Sellise sõnumi saajal peab olema vajalik tarkvara, millega pakkida ja avada suuremaid faile ja/või kasutada **failiedastusprotokolli (FTP)**<sup>1</sup>. Interneti abil saab luua ka kasutajagruppe ja meililiste, millega on lihtsam suhelda terve grupiga, mitte ainult üksikute liikmetega. Alternatiivne elektrooniline kaugkoostöövahend on **kinnine foorum**. See pakub E-postist rohkem võimalusi, kuid eeldab kõigilt liikmeilt pääsu samale tarkvarale. Põhimõtteliselt töötab kinnine foorum nagu elektrooniliste infolehtede kogum, kus igal lehel on eri teema. Võite oma arvutisse alla laadida viimased teid huvitavad sõnumid, sellele offlainis vastata, minna tagasi onlaini ja vastuse saidile teistele lugemiseks üles riputada. Sõnumeid saab säilitada, nii et hiljem saate jälgida, kuidas vestlus arenes. Võrgupõhine foorum muutub üha populaarsemaks; lisaväärtusena on see multimeedia ja ei piirdu vaid tekstipõhise suhtlemisega. Microsofti brauseril Internet Explorer on nüüd selline teenus, **NetMeeting**, mis on õppe-eesmärgil kasutajatele tasuta.

Tasub märkida ka **Interneti jututube (IRC)**. Siin on teemadele loodud oma kanalid ja vestluses osalejad saavad omavahel reaajas arutleda, kasutades peamise suhtlusvahendina teksti. Enamasti kasutavad jututube sõpruskonnad lihtsatel teemadel arutlemiseks. Nüüd on aga märgatud ka jututubade hariduslikke võimalusi. Mõned ülikoolid ja koolitusorganisatsioonid on hakanud jututubades reaajas suhtlema õpilastega, kes ei saa seminaril ise osaleda.

Lõpetuseks, Internet üldiselt ja eriti elektrooniline kirjavahetus on suurendanud eri koolide ja maade ajalooõpilaste koostöövõimalusi, vahendades infot, ideid ja väljavõtteid esmastest ja teisestest allikmaterjalidest. Viimastel aastatel on arenenud palju üle-euroopalisi projekte, millest enamik algas kirjavahetusest, seejärel hakati üksteisele faksima, siis juba E-kirju ja lisatud faile saatma. Nüüd saab üksteisele saata mitte-tekstipõhiseid materjale sama hästi kui dokumente ja luua koos ühiseid veebisaite.

<sup>1</sup> Terminite selgitamiseks vaadake sõnastikku selle peatüki lõpus.

### Ajaloo õppija

Õpilasele pakub Internet iseseisvalt õppimiseks ulatuslikult võimalusi. Isegi, kui õpilane töötab õpetaja poolt Internetist alla laetud materjalidega offlainis, on selline õppimine ikkagi interaktiivne ja õpilasekeskne. Samuti motiveerib õpilasi teemasse süvenema võimalus klikkida hüperlinkidele, mis juhivad teiste antud teemaga seotud lehekülgede ja dokumentideni. See avab õpilastele teema mitmes mõttes avaramalt, näidates neile õpitavaid sündmusi või muutusi laiemas kontekstis ning ka läbi esmaste allikmaterjalide, lastes neil näha, mida inimesed tollal mõtlesid ja kuidas reageerisid sündmustele nende toimumise ajal.

Tasub veel märkida, et erinevalt enamikust tunniskasutatavatest ajaloomaterjalidest pole suurem osa Interneti-saite loodud eri tasemega õpilastele mõeldes. Mõnel saidil võib olla keskkooliõpilastele sobivaid materjale, kuid leiduda ka materjali üliõpilastele ja õppejõududele. Kui aga keskkooliõpilane Internetis surfab, ei takista miski teda oma uudishimu rahuldamiseks minna teemas nii süviti kui ta tahab. Võib juhtuda, et mõni noorem õpilane ei mõista täielikult kõike, mida loeb, kuid võimekamad ja teemast eriti huvitatud õpilased saavad selle kohta rohkem lugeda ega pea tuginema vaid piiratud tavatingimustes kättesaadavatele materjalidele.

Sissejuhatuses selgitasime selle tähtsust, et noored mõistaksid sajandit kujundanud liikumisi, hindaksid Euroopa ajaloo rikkalikku mitmekesisust ja mõistaksid ajaloolisi juuri, mis kujundasid tänapäeva Euroopa. Kuidas saab Interneti abil saavutada neid eesmärke ja arendada samas uurimiskusi ja kriitilist mõtlemist?

Et õpilane mõistaks kontinenti 20. sajandil kujundanud tegureid, peab ta looma ülevaate, raamistiku, mis aitab luua seoseid sündmuste ja arengute vahel ning mõista dünaamilisi protsesse, millest need sündmused tingitud on.

Ülevaade saadakse, kui osatakse sündmusi ja muutusi laiemasse konteksti paigutada. Siia hulka kuulub ka sündmuse asetamine laiemasse kronoloogilisse raamistikku või poliitilise ajaloo asetamine laiemasse sotsiaalsesse ja majanduslikku konteksti; või arusaamine, mis samal ajal Euroopa eri osades või mujal maailmas toimub. Nii aitab ülevaade luua õpilasel seoseid, mis ühest küljest aitavad jälgida sündmuste toimumise järjekorda ja teisalt mõista sündmuste ja muutuste vahel ka selliseid seoseid, mis muidu märkamata jääksid. Internetis on palju veebisaite, mis seda õpilastel teha aitavad, pakkudes ka kommentaaride ja linkidega ajatelgi. Hea näide on veebisait **hyperhistory**, Interneti-aadressiga <http://www.hyperhistory.com>. Hyperhistory pakub paralleelseid ajatelgi maailma eri regionide kohta (sealhulgas Euroopa) ja sealkasutatud värvikoodide süsteem võimaldab kasutajal keskenduda andmetele, mis on seotud inimeste ja sündmustega, teaduse ja tehnoloogiaga, kultuuri, religiooni, poliitika või sõjaga.

Ülevaatega kaasneb muutuste mõistmine, eriti sündmustevaheliste seoste mõistmine. Muutuste mõistmine tuleb ka oskusest sobitada väiksemaid lugusid laiemasse konteksti – ükskõik, kas nendeks lugudeks on reamehe kogemused kaevikus Esimese maailmasõja ajal või naise muutuv sotsiaalne roll ühiskonnas, Teise maailmasõja ajal relvatehases töötades või põgenikeperekonna üleelamised Kesk-Euroopas 1945. aastal. Internetis on palju asjakohast teavet, mis eeldusel, et õpetaja tagab õpilastele sobiva raamistiku Interneti-otsinguteks, aitab luua tervikpilti. Õpilastel aitab ajaloo dünaamilistest protsessidest aru saada inimeste sündmusteaegse mõtteviisi mõistmine. Õpikutes on küll sageli allikmaterjalina väljavõtted ajaloos oluliste inimeste päevakust, kuid Internet pakub märksa laiemat allikavalikut, sealhulgas tavainimeste muljeid.

Internet aitab õpilasel mõista 20. sajandi Euroopa ajaloo rikkust ja mitmekesisust. Üha enam luuakse veebisaite, eriti Euroopas, mida saab lugeda mitmes keeles, tavaliselt inglise, prantsuse ja saksa keeles. Näiteks veebisait **Deutsches Historisches Museum** aadressil <http://www.dhm.de> või **Les archives de guerre** aadressil <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>. Mõnel saidil saab kasutada Alta Vista

tõlkeprogrammi. See võimaldab kasutajal vaadata netisaiti kuues keeles (inglise, prantsuse, saksa, itaalia, portugali ja hispaania). Nagu näidatud, on Internet nii rikas ülemaailmse esmase ja teisese allikmaterjali leiukoht, et õpilane võib kiiresti koguda erinevaid vaatenurki (ametlikke ja mitteametlikke, kaasaegseid ja hilisemaid) enamiku 20. sajandi suursündmuste ja arengute kohta. Ses mõttes on Internet väärtuslik abivahend mitmeperspektiivilise lähenemise õpetamiseks ajalootunnis.

Kaasaegse Euroopa ajalooliste juurte mõistmine nõuab kronoloogilist ülevaadet ja on hulgaliselt veebisaite, mis pakuvad konkreetsete sündmuste ja arengute kohta ajatelgi ning vähem tervet sajandit hõlmavaid ajatelgi. Võib külastada saite, millel on kronoloogia maailmasõdadeni viinud sündmustest ja teguritest või naise rolli muutumisest ühiskonnas 20. sajandil või Balkani kriisidest ja muutustest (näiteks on Ameerika uudistekanalil ABC news Internetis kasulik ajatelg Balkanist aadressil [http://abcnews.go.com/sections/world/balkans\\_content/](http://abcnews.go.com/sections/world/balkans_content/)). Ent kronoloogiad küll kirjeldavad sündmuste ja arengute ajalist järjekorda, kuid ei selgita, miks läks *nagu läks* või miks juhtus see just siis, *kui see juhtus*. Meedia tavaliselt ei käsitle päevateemasid ajalooliselt vaatepunktist või keskendub vaid lühiajalistele põhjustele ja ajenditele, mis antud kriisi või konflikti esile kutsus. Seega on massimeedia, mõne märkimisväärse erandiga, halb allikas õpilastele tänapäeva Euroopa olukorra pikaajaliste põhjuste või juurte mõistmiseks.

Sama probleem puudutab suuremat osa Internetis olevat infot. 1990. aastate keskel võis leida palju saite, mis kajastasid Bosnia sündmusi. 1990. aastate lõpus asendati paljud neist saitidega Kosovost. Mõnel juhul neid kaht kriisi seostatakse omavahel, mõnel mitte. Enamasti otsitakse ja analüüsitakse pikaajalisi põhjusi vaid põgusalt. Seetõttu peavad ajalooõpetajad ka siin aitama õpilastel arendada efektiivseid otsingustrateegiaid ja raamistikke, mis aitaksid neil põhjusi ja toetavaid tegureid tuvastada ja analüüsida.

Üks võimalus on lasta õpilastel teha Internetis asjakohastel saitidel päring mõne sündmuse, kriisi või arengu kohta, millel on nii lühi- kui pikaajalised põhjused ja toetavad tegurid. **1. tabel** näitab jätkuvat 1990. aastate kriisi Balkanil. Õpilased otsivad märksõnade abil vajalikku info kõigilt valitud veebisaitidelt ja visandavad tulemused tabelisse, mille ülaservas on ajatelg ja lahtrid iga Interneti lehekülje kohta. Õpilased saavad infot võrrelda ja teha sellest kokkuvõtte jõudmaks lähiajaloo sündmuste pika- ja lühiaegsete põhjusteni<sup>2</sup>.

### 1. tabel. Balkani kriiside peapõhjused

1. Valmistage ette kuue tulba ja kuue reaga tabel. Tulpade pealkirjad on "Allikad", "1906–14", "1918–39", "1939–45", "1945–80", "1980–99".
2. Nüüd külastage kõiki Balkanil puudutavaid nimekirjas olevaid veebisaite.
3. Pühendage igale veebisaidile üks lahterdatud tulp.
4. Märkige iga perioodi kohta peamised Balkani kriisid, pinged ja konfliktid ning saitidel märgitud põhjused ja toetavad tegurid.
5. Võrrelge saitidelt leitud ja pange kirja peamised sarnasused ja erinevused.
6. Tehke kokkuvõte, mis teie arvates olid:
  - kriiside lühiajalised põhjused ja toetavad tegurid;
  - pikaajalised põhjused ja toetavad tegurid, mis näivad kujundavat Balkani arenguid kogu 20. sajandi jooksul.

<sup>2</sup> This is based on an approach recommended by Gary Howells, "Being ambitious with the causes of the first world war", *Teaching History*, Issue 92, 1998, pp. 16–19.

Sellise tabeli koostamisel on neli peaesmärki:

- arendada õpilaste Interneti-kasutamise oskust;
- kinnistada õpilaste teadmisi ja arusaamu mingi kindla teema või perioodi kohta;
- aidata õpilastel Interneti kasutades arendada individuaalseid otsingustrateegiaid;
- võimaldada õpilastel tunda, et nad valdavad otsingustrateegiaid.

Sellise tabeli abil saab koostada teemast või perioodist ülevaate või võrrelda ja vastandada erinevaid ajaloo teemasid ja -küsimusi. See võib olla kasulik vahend ka Interneti otsingustrateegiate arendamiseks ja praktiseerimiseks.

Pakkudes palju võimalusi esmaste ja teiseste allikate uurimiseks, võimaldab Internet ajalooõppijal esitada küsimusi, analüüsida, arendada kriitilist mõtlemist, järeldada, põhjendada, mis juhtus ja miks, mõista, et tõendid võivad olla puudulikud, ebajärjekindlad või tendentslikud ja mõista, et allikaid võib tõlgendada enam kui ühel viisil.

Ühest küljest erineb Internet õpikuist jm õppematerjalist õpilaste ajaloooskuste arendamisel eeskätt mahult. Peamiselt kujunduse ja osalt autoriõiguste tõttu on õpiku esmastest ja teisestest allikatest väga lühikesed väljavõtted – tihti vaid lause või paar allika kohta. Internetis pääsevad õpilased ligi terviktekstidele, tihti tõlgituna, ja hulgale abimaterjalile.

Teisalt on kvalitatiivne erinevus. Kui ajaloo ainekava võimaldab Interneti abil õpetada ja õppekavas on piisavalt aega süvitimiseks ajaloo uurimiseks, sarnaneb läbiviidav analüüs paljus ajaloolase tööle ja mõtlemisele. Kui õpik nõuab õpilastelt allikmaterjali alusel vastamist kindlatele küsimustele, siis Internetis uurija peab kasutatava allika kohta olulisi küsimusi esitama. Näiteks:

- on see esmane või teisene allikas?
- kes on dokumendi autor?
- mida ütleb dokument selle autori positsiooni ja mõtteviisi kohta?
- kellele see kirjutati?
- miks see kirjutati?
- mis tüüpi dokument see on?
- mis on peamised sõnumid, mida kirjutaja üritab edastada?
- kas dokumendis esitatud infot saab kontrollida teistest allikatest?
- on see info täpne?
- millest jätab dokument kõnelemata?
- kas on tõendeid dokumendi mõjust inimestele, kellele see kirjutati?
- kas dokumendile kirjutati vastuseid?

- miks on dokument säilinud?
- miks on dokument sellele saidile üles pandud?

Õpilaste laskmine Internetis individuaalselt või grupina piiranguteta otsida eeldab, et nad teavad asjakohaseid märksõnu ja mida saab konkreetse allika või allikmaterjalide kogu kohta küsida ja et neil on vajalikud Interneti otsingustrateegiad. Selliste nõuetega uurimus vajab ettevalmistust ning õpilased peavad eelduslikke oskusi arendama ja harjutama. **3. tabelis** on mõni soovitus õpilaste aitamiseks efektiivsete otsingustrateegiade arendamisel. Alapeatüki lõpetab näide üsna väikse ulatusega päringust, mida õpilased saavad kasutada individuaalselt või väikeste õpilasarühmadena ühe-kahe koolitunni jooksul (vt **2. tabelit** allpool).

Veebisaitidel Esimesest maailmasõjast on palju näiteid propagandaplakatitest, mida kasutati relvajõududes värbamiseks, rahva toetuse saamiseks riigi sõtta astumisel, sõja põhjuste selgitamiseks, raha kogumiseks, tööjõudude mobiliseerimiseks sõja toetuseks, moraali alal hoidmiseks nii kodus kui rindel ja näitamaks, kuidas liitlasväed töötavad võidu nimel. Plakateid on kõigis sõjas osalenud maadel, mis võimaldab hästi võrrelda ja mõista inimeste eelarvamusi ja suhtumisi ning eri maade tollast psühholoogilist kliimat. Õppides Interneti abil (kas onlain või õpetaja poolt ette valmistatud offlain leheküljel) ei pea õpilane mitte ainult otsima kirjeid konkreetse plakati kohta, vaid ka analüüsima plakatit kui ajaloolise väärtusega tõendit (vt **2. tabelit**).

## 2. tabel. Propagandaplakatid Esimeses maailmasõjas

Järgnevatelt veebisaitidelt leiate hulgaliselt plakateid:

<http://www.worldwar1.com/posters.htm>

<http://www.worldwar1.com/fracgal.htm>

<http://www.worldwar1.com/rep.html>

<http://www.pma.edmonton.ab.ca/vexhibit/warpost/home.htm>

Vaadake kõiki plakateid Esimese maailmasõja kohta, pange kirja pealkirjad ja päritolumaad ning vastake kõigi plakatite puhul järgnevatele küsimustele:

1. Kellele on plakat suunatud?
2. Mida see keelitab inimesi tegema?
3. Mis kujundeid ja sümboliteid see kasutab?
4. Kas plakatil on kujundeid või sümboliteid, mida te ei tunne või ei mõista?

Rühmitage oma märkmed maade kaupa ja võrrelge neid:

5. Millised on peamised sarnasused ja erinevused (a) sõnumite ja (b) kujundite vahel, mida eri maade juures kasutati?

Lõpuks arutage rühmades järgnevaid küsimusi:

6. Miks olid plakatid aastatel 1914-18 nii olulised vahendid inimesteni jõudmiseks?
7. Kuidas võiks mõõta plakatite mõju inimestele, kellele need suunati?
8. Kas neid saaks ka tänapäeval propagandavahendina kasutada?

## Otsingustrateegia väljaarendamine

Hoolimata, kas õpilased otsivad infot tavalise raamatukogu andmebaasist või kataloogist või teevad seda CD-ROMide kogust, töötavad offlain õpetaja poolt ette valmistatud lehekülgedega või otsivad teavet tervest Internetist, peavad nad kasutama efektiivset otsingustrateegiat. Eriti tähtis on see töötades iseseisvalt onlain ja üritades kasutama õppida tohutut veebi. Näiteks päring "20th-century European history" (20. sajandi Euroopa ajalugu) annab olenevalt otsingumootorist üle 3,5 miljoni eri kategooriasse kuuluva veebisaidi kirje.

Isegi märksa selgemini piiritletud päring "the Great Depression" (Suur depressioon) annab tulemuseks üle 36 000 veebisaidi. Märksõnu tuleb hoolega valida. Sarnasesisulised märksõnad nagu "the Wall Street Crash of 1929" (Wall Street'i börsi kokkuvarisemine 1929), "the world economic slump" (maailmamajanduse äkiline langus), "the New Deal" (uus kurs) ja "the economic crisis of the inter-war years" (maailmasõdade vahelise perioodi majanduskriis) ei anna tingimata vasteteks samu veebisaitide.

Esimene etapp efektiivse otsingustrateegia kujundamisel õpilastele on lasta neil enne läbi mõelda, mida nad täpselt Internetist otsida tahavad. Seda protsessi peab harjutama ning esmalt võib õpilasi aidata küsimustik, mis aitab neil paremini otsitavale teemale keskenduda (vt **3. tabelit**).

### 3. tabel. Vene revolutsiooni kajastamine Internetis

1. Kas teid huvitab 1905. või 1917. aasta revolutsioon?
2. Kui 1917. aasta oma, siis kas Veebruari- või Oktoobrirevolutsioon?
3. Otsite te esmaseid või teiseseid allikaid?
4. Otsite te dokumente, artikleid, kirju, fotosid, kaarte või karikatuure?
5. Huvitab teid konkreetne inimene või sündmus?
6. Kas teid huvitab põhjuste, kaastegurite või sündmuste kronoloogia või tagajärjed?
7. Kas teid huvitab, mida mõtlesid revolutsioonist inimesed Venemaal või väljaspool Venemaad?
8. Kas teid huvitab mingi kindla vene ühiskonnakihi (aristokraatia, keskklass, töölisklass, talupojad, sõjavägi, merevägi jne) olukord?
9. Kas tunnete huvi mingi poliitilise rühma või partei (näiteks liberaalid, esseerid, menševikud, bolševikud, anarhistid) vastu?
10. Millist otsingumootorit te kasutate ja miks?

Olles määratlenud, mida nad tahavad leida, on õpilastel kergem valida, kas kasutada teemakataloogi või otsingut väljal, märksõnu või mõnda ajalooendit või kataloogi, millest tuleb juttu järgmises alapeatükis. Internetis saab surfata väga süstemaatiliselt. Näiteks fraas "the Great Depression" (Suur depressioon) annab vasteks üle 36 000 veebisaidi, kuid indeksisüsteemi paremini tundev kasutaja saab hulga lühema ja kasulikuma kirjete nimekirja. Järgnev otsing tehti Yahoos. Arv sulgudes märgib vasteiks saadud veebisaitide hulka:

*Arts and humanities/humanities* (humanitaarteadused) (28 114)

*History* (ajalugu) (15 371)

*Time period* (ajavahemik) (2 083)

*20th century* (20. sajand) (1 318)

*1960s* (1960-ndad) (6)

*The Great Depression* (Suur depressioon) (4)

Kuid neli antud veebisaiti seonduvad kõik pigem Ameerika Ühendriikide kui Euroopaga, mistõttu oli vaja kasutada ka teisi otsingumootoreid ja mõelda, ehk on veel mõni märksõna või võtmefraas, mille abil võiks kirjeldada otsitavat teemat Euroopa kontekstis.

Õpilastel peavad olema selged kriteeriumid veebisaidi hindamiseks, mitte ainult selle alusel, kas huvipakkuv teema kaetud on, vaid ka saidi usaldusväärsuse, täpsuse, suhtelise objektiivsuse ja konkreetsetele vajadustele vastavuse põhjal. Käsiraamat sisaldab veebisaitide hindamise küsimustikku. Ehkki see on mõeldud eeskätt õpetajaile, võiksid seda kasutada ka õpilased (vt 19. peatükki).

Õpilasi peab ärgitama kasutama rohkem kui ühte otsingumootorit. Kuna otsingumootorid kasutavad veebisaitide indekseerimiseks erinevaid meetodeid, peavad õpilased mõistma, et ühes otsingumootoris häid tulemusi andnud võtmesõna ei olla sama efektiivne mõnes teises. Mida rohkem õpilased Internetti kasutavad, seda paremini mõistavad nad, kuidas mingi otsingumootor töötab.

Ja viimaks, kuna otsingud võtavad aega, peaksid õpilased kasutama Netscape'is **järjehoidjat** (*bookmark*) ja Internet Exploreris **lemmikuid** (*favourites*), et saidid hiljem leitavamad oleksid. All on esitatud kokkuvõtte nõuannetest ajaloo õppijale Interneti kasutamisel.

### **Nõuanded Internetis otsivale ajaloo õppijatele:**

- veenduge, et teate täpselt, mida otsite;
- mõelge erinevatele otsitavat teemat kirjeldavatele võtmesõnadele;
- kui esimene päring pole tulemuslik, mõelge võtmesõnade valik uuesti läbi;
- proovige ka teisi otsingumootoreid;
- kui päring annab liiga palju tulemusi, on sisestatud märksõna ilmselt liiga üldine. Proovige olla täpsem;
- kontrollige, et päring keskenduks vaid valitud teemale;
- kontrollige oma küsimusi (näiteks nagu **3. tabelis**) hindamaks, mida te otsite;
- saades veateate "404 faili ei leitud" (*404 file not found*), kahandage saidi aadressi paremalt vasakule kuni jõuate töötava leheküljeni. Kui te ikka ei jõua otsitava failini, on aadressi muudetud või pole sait enam kasutatav;
- kui arvate end tahtvat mõnele saidile naasta, lisage sinna järjehoidja.

### **Mõned kasulikud veebisaidid 20. sajandi Euroopa ajaloo õpetamiseks ja õppimiseks**

Ei ole võimalik luua kõikehõlmavat nimekirja asjakohastest veebisaitidest. Internet kasvab ja muutub pidevalt. Selle asemel on toodud valik võimalusi, mida autor on hariduslikel eesmärkidel uurinud, kasutanud ja hinnanud. Osa neist sobib selleks ettevalmistatud keskkooliõpilastele, teistest on rohkem kasu ajalooõpetajatele.

### *Entsüklopeediad Internetis*

Paljudel entsüklopeediakirjastajatel on Interneti-versioonid, milles saab teha päringuid tasuta, saades vasted enamasti artiklite kokkuvõtetena, faktiliste küsimuste lühivastustena või tasuta demoversioonina. Näiteks **Encyclopaedia Britannica** puhul on tasuta tutvumispakkumine 30 päeva. Tavaliselt näevad kirjastajad tutvumisajaks ette seitse päeva. Euroopa lähiajaloo ameerikalikumat lähenemist pakub Microsofti **Encarta**. Koolidel on kasulikum ja tulusam osta mõlema entsüklopeedia versioonid CD-ROMil. Veel üks elektrooniline entsüklopeedia, mis katab hästi 20. sajandi Euroopa ajaloo ning milles on hea info Teise maailmasõja kohta, on **Grolier Online**. Neid entsüklopeediad on veebiaadressil:

Encyclopaedia Britannica: <http://www.eb.com/search>

Encarta: <http://Encarta.msn.com>

Grolier Online: <http://gi.grolier.com>

### *Euroopa ajaloo veebisaidid*

Esmaste allikate otsimist on hea alata saidilt **EuroDocs**. Selle on koostanud Utah's asuv Brigham Young Ülikool ning see sisaldab hulgaliselt dokumente koopiade või transkriptsioonidena. Lisatud on inglisekeelsed tõlked. Kollektioon ulatub keskajast nüüdisaega, kuid enamus materjali puudutab 20. sajandit. Saidil on dokumente pea kõigi Lääne-, Põhja-, ja Lõuna-Euroopa riikide kohta, kuid vähe materjali Kesk- ja Ida-Euroopa kohta.

Saite **Chronology of Russian history (Soviet era)** ja **Post-Soviet era** haldab Bucknelli Ülikool ajalooosakond Philadelphias. Nende saitide peaesmärk on anda ajaline ülevaade põhisündmustest ja arengutest, kuid mõlemal neist on samade lehekülgedeni viivad lingid. Kasulikku materjali, eelkõige dokumente, on ka saidil **Soviet archive exhibition**, mis koostati 1990. aastate keskel Moskvas ja Washingtonis.

Veel üks hea lähtepunkt ajalooõpetajale on sait **Modern history sourcebook**, mida haldab Paul Halsall Fordhami Ülikooli ajalooosakonnast New Yorkis. Saidil on esmaseid ja teiseseid allikmaterjale ning kasulikke linke teistele saitidele, mis sisaldavad teemasid nagu Esimene maailmasõda, Vene revolutsioon, sõdadevahelised aastad, natsionaalsotsialism, Teine maailmasõda, holokaust, külm sõda ja Euroopa pärast 1945. aastat.

**US Library of Congress** kodulehekülge on kirjeldatud seitsmenda Interneti-imenaga. Koduleht nimega **American memory** keskendub – nagu viitab ka nimi – peamiselt Ameerika ajaloole, kuid seal on ka suurepäraseid lehekülgi 20. sajandi Euroopa ajaloost. Ka Berliinis asuval kodulehel **Deutsches Historisches Museum** on hea valik möödunud sajandi dokumente, fotosid ja sõjaväealast materjali ning nagu mainitud, saab lehekülge lugeda nii saksa, inglise kui prantsuse keeles.

Nägemaks koolide kodulehekülgede võimalusi, vaadake Inglismaal Oxfordi **Cherwell school** loodud ajaloo lehekülge.

EuroDocs: <http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs>

Chronology of Russian history (Soviet era): <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.html>

Post-soviet era: <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono4.html>

Soviet archives exhibition: <http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Modern history sourcebook: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.html>

Library of Congress: <http://memory.loc.gov/ammem>

Deutsches Historisches Museum: <http://dhme.de>

Cherwell school history site: <http://www.rmplc.co.uk/eduweb/sites/cherwell/history/history.html>



### Viited ja kataloogid

Internetis on palju saite, millel pole esmaseid ega teiseseid allikaid, kuid millel on rohkelt kasulikke 20. sajandi ajaloo teemaliste saitide linke. Üks sellistest on **Horus' H-GIG**, mida haldab California Ülikooli ajaloo-osakond. Lisaks eri piirkondade ja rahvaste ajaloo teemaliste saitide linkidele, on seal ka neid, mis viivad huvitavate suulise ajaloo ja naiste muutuvat positsiooni kajastavate ajaloo ja kultuuriloo lehekülgedeni.

Veel üks kasulik kataloog on **European history resources index**. Algselt oli see mõeldud Ameerika Ühendriikide ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajatele, kuid praegu on sel märksa laiem kasutajaring. Eriti kasulik on see nüüdis- ja kaasaja uurimisel.

Õpetajad võivad leida kasulikke Euroopa ajaloo allikaid ka **Institute for Historical Research** kodulehelt. Seegi on kasulik esmase allikmaterjali allikas. Õpetajatel, keda huvitab Kesk- ja Ida-Euroopa ja Vene Föderatsioon, tasub vaadata **SSEES-i (School of Slavonic and East European Studies)** Londoni Ülikoolis tehtud lehekülge. Tasub märkida, et see lingikogu on loodud laiema sihtgrupi kui ainult ajaloo õppijate vajaduste rahuldamiseks. Vaja on head otsistrateegiat. Lähemat uurimist väärib ka kataloogisait **History Resources**, mis asub Magellani otsimootoris. Leheküljel kasutage otsingus märksõna "*Modern links*" (lähiaja lingid). Siin on viiteid kahe maailmasõja, holokausti ja sõdadevaheliste aastate teemalistele saitidele. Ning jõudmaks Euroopa hilisele ajaloole pühendatud lehekülgedele, mis sisaldavad ka maakaarte, on kasulik ka Minnesota Ülikooli **History Text Archive'i** kataloog.

Horus' H-GIG: <http://www.ucr.edu/h-gig/horuslinks.html>

European history serources: <http://www.execpc.com/~dboals.html>

Institute for Historical Research: <http://ihr.sas.ac.uk>

SSEES: <http://www.ssees.ac.uk/general.htm>

History Resources: <http://www.liv.ac.uk/~evansjon/humanities/history/history.html>

History Text Archive: <http://www.msstate.edu/Archives/history/europe.html>

### Ajateljed ja kronoloogiad

**HyperHistory Online'i** on juba mainitud. Tasub märkida, et see kodulehekülg on kohandatud keskkooliõpilastele. Kuid tegu on Ameerika Interneti-saidiga ja vahel erinevad sealsed sündmused ja arengute tõlgendused Euroopa õpikute ja Interneti-saitide omadest. Vaatamisväärne on ka veebisait **WebChron** (Web chronology) lehekülg, mille lõi ja mida haldab Chicago North Park University ajaloo-osakond. Sait sisaldab maailma ajaloo kronoloogiat, eri regioonide kronoloogiad ja kultuuridevahelisi suhteid puudutavaid kronoloogiad tehnoloogia ja religiooni teemadel. Seal leiab ka ajatelje **Women's history timeline**, mille koostas teaduslike ja haridusteemaliste raamatute kirjastaja Gale Group.

HyperHistory: <http://www.hyperhistory.com>

WebChron: <http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>

Women's history timeline: <http://www.galegroup.com/freresrc/womenhist/index.htm>

### 20. sajandi Euroopa ajaloo eriteemad

Enamus eelmaintud veebisaite käsitleb suuremat osa – kui mitte kõiki – käsiraamatu 1. osas toodud teemasid. Kuid Internetis on mõni eriteadlaste lehekülg, mida ajalooõpetajad ja nende õpilased külastada võiksid.

Küll on Esimese maailmasõja veebisait, mis sobivad kasutamiseks haridusvallas. Kaks head lähtepunkti on **Great War website** ja **Great War Society**. Vaadake ka kodulehekülge **Trenches on the Web**,

mis sisaldab kaarte, fotosid, teksti ja väljavõtteid *Relevance*'ist, mis on Great War Society kord kvartalis ilmuv ajakiri. Ajalooõpetajatele ja vanematele õpilastele on ilmselt kasulikum veebisait **The Great War interviews**, mis hõlmab intervjuusid Euroopa ja Ameerika juhtivamate ajaloolastega. Esimese maailmasõja mitmesugustest aspektidest ja sõjas osalenud riikide eri vaatenurkadest. Brigham Young Ülikoolil on Internetis lehekülj **World War I document archive**, mis sisaldab konventsioone, lepinguid, ametlikke pabereid, isiklike mälestusi, pildiarhiive ja biograafilist kataloogi. YITM-il, multimeedia kirjastamisettevõttel, on Interneti-lehekülj **World War I Archive**, mis sisaldab lahinguvälja illustratsioone, koju saadetud kirju, propagandat ja pealtnägijate tunnistusi.

The Great War Web: <http://www.pitt.edu/~pugachev/greatwar/ww1.html>

The Great War Society: <http://www.worldwar1.com/tgws>

Trenches on the Web: <http://www.worldwar1.com>

The Great War Interviews: <http://pbs.bilkent.edu.tr/greatwar/interviews/index.html>

WW I Document Archive: <http://www.lib-byu.edu/~rdh/wwi/1916.html>

World War I Archive: <http://www.yitm.com/yitm/ww1/index.html>

Hulgaliselt on suurepäraseid veebisaitte Teisest maailmasõjast. Näiteks **WW 2 Timeline**, millega on hea õpilastele sõjast ülevaadet anda ja mis sisaldab ka rohkelt kasulikke dokumente ja linke. Lehekülje **WW II Maps** võib leida Indiana Osariigi Ülikooli kartograafiliselt leheküljelt. Palju esmasid allikmaterjale leiab Yale'i Ülikooli **Avalon Project**'i, samuti **Mount Holyoke College**'i rahvusvaheliste suhete osakonna veebisaitidelt. **Les Archives de guerre**, mida haldab Rahvusvaheline Audiovisuaalne Instituut, on eriti kasulik sait, kui otsite fotosid ja videolõike aastate 1940–44 kohta. Lõpetuseks võivad õpetajad leida palju huvitavaid fotosid Teisest maailmasõjast leheküljelt **WW 2 Photo Gallery**.

WW 2 Timeline: <http://ac.acusd.edu/History/WW2Timeline/start.html>

WW II Maps: [http://www.indstate.edu/gga/gga\\_cart/gecar127.htm](http://www.indstate.edu/gga/gga_cart/gecar127.htm)

Avalon Project: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/wwii/wwii.htm>

Les Archives de Guerre: <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>

Mount Holyoke: <http://www.mtholyoke.edu>

WW 2 Photo Gallery: <http://www.visitorinfo.com/gallery/military.htm>

Üks eriti huvitav lehekülj, **World Wars – A Comparison**, võrdleb kahte maailmasõda sõjaväelaste ja eraisikute kogemuste kaudu, erilise rõhuasetusega naiste muutuvale rollile ühiskonnas ja majanduses (<http://carmen.murdoch.edu.au/~jjones/war2.htm>).

Internetis on palju holokaustiteemalisi lehekülgi ja sugugi kõik neist ei sobi õppeeesmärkidel kasutamiseks. All on lühivalik saitidest, millel on õpetamiseks sobivaid materjale ja/või õpetajale suunatud juhiseid.

Anne Frank Online: <http://www.annefrank.com>

Holocaust Teacher Resource Center: <http://www.Holocaust-trc.org>

A Teachers Guide to the Holocaust: <http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Cybrary of the Holocaust: <http://remember.org>

learn Holocaust Genocide Project: <http://www.igc.apc.org/learn/projects/hgp.html>

Ka külma sõja kohta pakuvad veebisaidid eri vaatenurki. Hea oleks alata **CNN**-i külma sõja telesaadetele loodud koduleheküljest. Siin on saate käsikirju, intervjuusid, valik ajaloodokumente ning mõni audio- ja videoklipp. On ka täiendav tunnijuhend, mida haldab **Turner Learning** (CNN). Kasulik sait on **Cold War Polices: 1941–95**, mida korrastab San Diego Ülikooli ajaloo-osakond ja mis sisaldab dokumente ja märkmeid. Ses vallas teadmisi laiendada soovijad võiksid uurida Washington DC-s asuvas Woodrow Wilsoni nimelise uurimiskeskuse International Center for Learning veebisaiti **Cold War International History Project (CWIHP)**.

CNN television series: <http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war>  
 Turner Learning: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/index.html>  
 Cold War Policies 1941–95: <http://ac.acusd.edu/History/20th/coldwar0.html>  
 CWIHP: <http://cwihip.si.edu/default.htm>

Palju häid veebisaite on naiste rollist ajaloos. Lähtuda võiks saidilt **Internet Women's history Sourcebook**. Naiste emantsipeerumine on teemaks ka **Spartacus Educational**'i koduleheküljel, kuid siin lähenetakse valdavalt Suurbritannia kontekstis.

IWH Sourcebook: <http://www.fordham.edu/halsall/women/womensbook.html>  
 Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource.htm>

Lääne-Euroopa sõjajärgseid muutusi kajastab **Historical Archives of the European Communities** ning Euroopa-teemasid Leideni Ülikooli hallatav **History of European Integration**, millel on palju esmaseid allikaid Marshalli plaani, NATO, Rooma lepingu, Euroopa Liidu ja Euroopa Nõukogu kohta. Huvitav on Berliini müüri langemise järgseid arenguid kajastav kodulehekülg **Europe in Motion** – interaktiivne sait, seotud sVo Art'i korraldatud näitusega Pariisis ja Berliinis. Ajaloolised märkmed, fotod ja graafikud on koostanud kaks kaasaja Euroopa uuringute spetsialisti, neist üks prantslane, teine sakslane.

Historical archives of the EC: <http://www.arc.iue.it/eharen/Welco-en.html>  
 History of European Integration: <http://www.let.leidenuniv.nl/history/rtg/res1/index.htm>  
 Europe in Motion: <http://berlin1989.com>

#### *Mõned kasulikud telekanalite koduleheküljed*

BBC onlineil on haridusväärne veebisait, mis pühendub kaasaja maailma ajaloole. History Channelil on mitmeid otsimootoriga saite aitamiseks leida kommentaare 20. sajandi teemalistele telesaadetele.

BBC Online: <http://www.bbc.co.uk/education/modern>  
 The History Channel: <http://www.historychannel.com>  
 History Channel UK: <http://www.historychannel.com>

#### **Mõned võimalikud ajalootunnis Interneti-kasutamisega seotud probleemid**

Enamus Interneti-materjalist pole õppekavaga seotud nii, nagu enamus muid õppevahendeid. On erandeid (millele viidati eespool), kui üldiselt hõlmab ajalugu Internetis neid minevikukilde ja pärandit, mis huvitab kodulehe koostajat ennast. See, mida veebisaidile pannakse ja mida mitte, sõltub koostaja isiksuse omapärast.

Suurim probleem või takistus Interneti abil õppimisel on ehk ajapuudus. Esmalt vajavad õpetajad aega tutvumaks otsinguvõimalustega, leidmaks ja hindamiseks võimalikke saite, laadimaks alla infot ja materjale ning valmistamiseks saadud materjali tunniks ette. Kui palju uut tehnoloogiat õppetöös kasutatakse, sõltub sellest, palju on kooli tunniplaanis ajaloole aega eraldatud ja ajaloo õppekava tihedusest.

Õpilased võivad tunda Interneti ja E-posti enamikust õpetajaist paremini, kuid ei pruugi osata kasutada seda süstemaatiliselt ajaloo uurimiseks. Nagu öeldud, vajavad nad tulemusliku otsingustrateegia väljaarendamiseks aega. Internetis saab teha palju iseseisvaid uurimusi ja rühmatööd, samuti võivad õpilased täiendada teadmisi teemadel, mis neile suuremat huvi pakuvad. Kuid palju sõltub õppekava ülesehitusest ja ajaloo ainekavast. Sama võiks öelda ajalooõppe kohta üldiselt, mitte ainult Internetiga seotult.

Internetist materjali otsimise tõhusus sõltub otsingumootori tõhususest. Ühegi otsingumootori abil ei saa kõike Interneti materjale, iga otsingumootor kasutab erinevaid võtteid päringu vastete leidmiseks. Mõni teeb seda veebisaidi pealkirja, mõni teemapealkirju, alapealkirja ja hüperteksti alusel, mõni kogu dokumendi sisu põhjal. **Yahoo** ja **Alta Vista** on ilmselt enimkasutatavad otsingumootorit. Yahoo otsingumehhanism on teemapõhine, Alta Vista saab otsida ka võtmesõnu. Vastavalt ajakirjale *New Scientist* pole Alta Vista otsingumootor mitte ainult laiaulatuslikem, vaid ka kiireim. Alta Vista vaatab samaaegselt läbi tuhandeid lehekülgi ja indekseerib kõigi lehekülgede iga sõna. Mida suuremast andmebaasist otsida, seda rohkem tulemusi saadakse ja seda rohkem sobimatut informatsiooni tuleb läbi vaadata.

Otsingumootorite indekseerimise tehnoloogia areneb kogu aeg. Osa otsingumootoreid kasutab nüüd *Boolean operators*'it, mis laseb otsijal piiritleda kindlaid sõnu ja otsida ka märksõnade ühendeid – see on tõhustanud võrgupõhiseid otsinguid. Otsingumootor **Excite** kasutab **intelligent concept extraction**'it, mis otsib sõnade ja mõistete vahelisi suhteid. Praegu on aga oluline mõelda, kuidas võrguotsinguid maksimaalselt täpsustada. Nagu ütleb üks võrguotsingute juhised, "Internetis surfamine (saidilt saidile hüppamine) on küll hea meelelahutus vihmade pühapäeva pärastlõunal, kuid sel pole mingit väärtust uuringutel. Tuleb õppida Internetis "kaevama", mitte "surfama."

## Sõnastik

**Alla laadima:** paigutama veebisaidi faili kasutaja arvutisse hilisemaks kasutamiseks.

**E-post:** elektrooniline kirjasüsteem, mis saadab Internetis kirju, kasutades Interneti teenuste pakkujat ehk ISP-d (*Internet service provider*).

**FTP** (*file transfer protocol*) ehk **failiedastusprotokoll:** selle abil edastatakse faile ühest arvutist teise ja Internetist enda arvutisse. Enamustes veebilehitsejais, näiteks Netscape'is ja Internet Exploreris kasutate te seda sageli enda teadmata. Mõned FTP programmipaketid on failide allalaadimises veebilehitsejatest kiiremad, mistõttu on vahel mõttekam kasutada FTP-d.

**Foorumid:** onlain foorumid, kus inimesed saavad arutleda teemade üle, mis neid huvitavad.

**GIF** (*graphic interchange format*) ehk **graafikavahetuse vorming** on: sagedamini kasutatud vorming graafika ja teiste piltide ülespanekuks Internetti. Vt ka **JPEG**.

**HTML** (*hyper text markup language*) ehk **hüpertekst-märgistuskeel:** kodeerimissüsteem, mida kasutatakse veebisaitide kirjutamiseks. Sellepärast ongi enamikul dokumentidel Internetis järelliide **.html** või **.htm**.

**Hüpertekst:** vahend, millega lingitakse üks arvutitekst teisega. Dokumentides hüperlingid tavaliselt eristuvad muust tekstis ja on alla joonitud. Klõkk hüperlingile viib teid dokumendini, millega see seotud on.

**ISP** (*Internet service provider*) ehk **internetiteenuse pakkuja:** ettevõte, millega sõlmitse Interneti kasutamiseks lepingu.

**IRC** (*Internet relay chat*) ehk **Interneti jututuba:** selle abil saavad inimesed Internetis reaajas suhelda. IRC on netiversioon telefonivestlusest, mida kasutatakse seni peamiselt mitteametlikeks vestlusteks. Kuid seda saab edukalt kasutada kaugõppes ja kahe või enama kooli osalusega projektides, kui neil kõigil on Interneti-kasutamise võimalus. Kui vestlus reaajas ei ole vajalik, sobib ka tavaline e-post.

**Java:** programmikeeled, mida kasutatakse interaktiivsete multimeediaefektide loomiseks Internetis.

**JPEG** (*joint photographic experts group*) ehk **ühendatud fotograafiaekspertide grupp:** moodus graafika, eriti fotode vormimiseks ja Internetis kuvamiseks kokkupakkimiseks.

**KKK (korduma kippuvad küsimused)** ehk **FAQ** (*frequently asked questions*): ilmub peamiselt uudistegruppide koostatud saitidel. Peaesmärk on anda vastuseid korduma kippuvatele küsimustele. Kasulik saidi uuele kasutajale.

**Kodulehekülg:** võib olla esimene lehekülg, mida oma veebilehitsejal avades näete või veebisaidi esimene lehekülg.

**Link:** ühendus kahe dokumendi või veebilehekülje vahel.

**Offlain brausimine ehk lehitsemine:** moodus laadida saite alla, et neid saaks kasutada offlainis. Peaesmärk on siin vähendada Interneti kasutamise kulusid. Kuid see võimaldab õpetajal ka kindlaks teha, et õpilastele uurimiseks antud materjal on sobiv, asjakohane, originaalne ja usaldusväärne.

**Otsingumootor:** programm, mille abil saavad Interneti kasutajad otsida lehekülgi, mis sisaldavad teatud märksõnu.

**SMTP** (*simple mail transfer protocol*) ehk **lihtne meiliedastusprotokoll.** Arvutikeel, mida kasutatakse E-kirja saatmiseks.

**Surfamine:** erinevatel veebilehekülgedel liikumine, otsides midagi huvipakkuvat.

**URL (universal resource locator)** – internetiaadress, mis antakse mingi kindla leheküljetüübi pakkuja jaoks, olgu see ettevõtte, ülikool, valitsusasutus, vabatahtlike organisatsioon jne (näiteks **.org**, **.com**, **.ac**, **.edu**).

**Veebileht:** dokument, mis on harilikult HTML märgistuskeeles ja sisaldab teksti, fotosid, illustreerimisi, animatsioone, audio- või videofaile.

**Veebisait:** veebilehtede kogu, mille on Interneti üles pannud eraisik, institutsioon või ettevõtte.

**Üles laadima:** allalaadimise vastand – oma arvutist failide paigutamist mõnda teise arvutisse.



## 13. PEATÜKK

### ÕPPIMISE JA ÕPETAMISE MEETODID

---

Võib näida pisut imelik, et ühe peatüki nimi on "Õppimise ja õpetamise meetodid", samas kui suurem osa sellest käsiraamatust käsitleb erinevaid õppimise ja õpetamise meetodeid ajalootunnis, milleks on:

- allikapõhine õpetamine;
- uurimuspõhine õppimine;
- mitmeperspektiivilisuse õppimine;
- vastuoluliste ja tundlike teemade õpetamine;
- ajalooõppijate õpetamine tulemuslikult kasutama tänapäevaseid allikaid nagu Internet ja televisioon.

Ometi põhineb kogu raamat eelkõige kahel küsimusel: kuidas võiksid õpetajad ja õpilased läheneda 20. sajandi Euroopa ajaloole, ja miks just nii?, ja milline osa ajalooteadmisest ja -mõistmisest peaks meie õpilastel meeles olema ka pärast keskkooli lõppu?

Katse vastata neile küsimustele on siin viinud rõhu võrdleva, osalt kronoloogilise, osalt temaatilise ülevaate koostamisele sajandist: teadmised peasuunist ja korduvaist mudeleist, kaasaja sündmuste ja arengute ajalooliste tagamaade mõistmist, mõningane arusaam sajandit kujundanud jõududest, kontseptuaalne raamistik ning mõned analüütilised ja tõlgenduslikud oskused ja mõtteviisid, mis aitavad õpilastel luua ülevaadet ja mõista maailma, milles nad elavad, 21. sajandit.

Lääne- ja Põhja-Euroopa ajalooõpetajad ning õpetajate koolitajad on kursis debatiga nõ. oskustel ja mõtteviisil põhineva "uue ajaloo" toetajate ning traditsioonilise narratiivse ja faktipõhise õpetuse pooldajate vahel. Debatt on kestnud nii kaua, et "uus" ajalugu on muutunud juba suhteliselt "keskealiseks". Neis riikides aidatakse õpilastel omandada analüütilist raamistikku ja arendada ajaloo-oskusi ning küsimus on hoopis selles, kuidas leida õige tasakaal sisu õpetamise ja oskuste arendamise vahel.

Tänu vajadusele reformida ajaloo õppekavu ja õpetajate koolitust on Lõuna-Euroopa mõnes osas ja paljudes Kesk- ning Ida-Euroopa endistes kommunistlikes riikides see debatt taas ellu äratunud ning omandanud uue tähtsuse. Paljudel juhtudel viis see 1990. aastate algul uue, reformitud ajalooõppekava arendamiseni, sageli olid reformijateks akadeemikud, kel puudus kogemus

koolilaste õpetamise kogemus. Uued õppekavad olid küll rikkad sisu poolest, kuid ei sisaldanud seni erilisi pedagoogilisi reforme. Eeldati, et õpetajad hakkavad didaktiliselt akadeemikute kirjutatud uue põlvkonna ajalooõpikute abil õpilastele vajalikke teadmisi edastama.

Samal ajal kerkisid suuremas osas neist riikidest ajalooõpetamise uued suunad ning oskustel ja mõtteviisil põhineva ajalooõppe pooldajate avangard. 1995. aastal viidi Euroopa Nõukogu initsiatiivil SRÜ maades läbi hulk riiklikke, regionaalseid ja multikultuurseid seminare ja konverentse eesmärgiga võimaldada juhtivtöötajail, ajaloo õppekava koostajail, õpetajate koolitajail ja ajalooõpetajail kohtuda teiste riikide konsultantidega arutamaks kavandatud reforme ning vaatlemaks võimalikke ulatuslikke ainekava muutusi.

Pea igal seminarisarjal väljendasid osalenud õpetajad ja nende koolitajad muret ajalooõpikute ning õppekava pärast, mida nad hindasid faktidega liiga koormatuks, mistõttu jääb vähe võimalusi õpilaste analüütiliste ja tõlgenduslike võimete arendamiseks, pikaajaliste mõjude uurimiseks ja võrdlevaks lähenemiseks<sup>1</sup>. Nad mõistsid, et need muutused võtavad aega ning eeldavad täiesti teistlaadi õpetajate ettevalmistust ja koolitust – sellist, millel oleks kaugeleulatuv tähendus ajalooõpetajate rollile, sellele, kuidas nad hindavad ja tajuvad oma tööd klassis ja mida nad õpilastelt ootavad.

Tahan lõpetada käsiraamatu 2. osa uurides täpsemalt nende lähenemiste mõnda tähendust. Muidugi on neil lähenemistel üleeuroopalise ajalooõpetamise ja ajalooõpetajate ettevalmistamisel teatud piire. Õpetajakoolituste korraldused erinevad vormilt ja sisult. Kontiinuumi ühes otsas on anglosaksi mudel, milles ajaloo kõrgharidusega õpetajate täiendamine toimub eeskätt ajalooõpetuse pedagoogika vallas. Teises otsas on aga lähenemine, mis rõhutab ajaloodistsipliini akadeemilist õpetust ja mille pedagoogilise koolituse kese on pigem üldine kui erialane. Seal, kus hiljuti toimus märkimisväärne rõhumuutus akadeemilise ja pedagoogilise suuna vahel ning seda nii ettevalmistuses kui täiendkoolituses, leiab oluline hulk ajalooõpetajaid ja õpetajate koolitajaid, et on raske muuta harjumuspäraseid meetodeid ja õpilaste ootusi.

Hoolimata erinevustest töös, arengustaadiumides ja muutuste toimumise kontekstides, leian siiski, et on võimalik välja tuua üks-kaks üldpunkti õpetaja rolli ning õpilaste hindamise kohta.

## Ajalooõpetaja roll

Loodetavasti õnnestus mul 2. osas näidata, et ajalooõpetajail on palju võimalusi arendamiseks 14–18aastaste õpilaste ajaloooskusi ja mõtteviise, kasutades individuaalselt või kollektiivselt laia valikut analüütilisi ja tõlgenduslikke harjutusi, mille abil uurida erinevaid allikmaterjale ja ajaloo tõendusmaterjali. Sageli arvatakse, et õpetaja peaks olema klassi assistent – keegi, kes suudab struktureerida õpilaste võimalusi õppida tegevuste, uurimuste, töötlemata allikatega tegelemiste ja arutelude kaudu. Näiteks Joaquim Prats i Cuevas väidab, et sisu- ja teemakesksete oskuste õpetamise kombineerimine Euroopa ajaloo õpetamises on:

...võimatu, kui õpilane on õppeprotsessis täiesti passiivne ja ta roll piirneb hinnatud, läbi töötatud ning nämmutatud teadmiste vastuvõtmisega. Lähenemine, mida meie soovitame – eitamata teiste sama tulemuslike lähenemiste olemasolu võimalust – on avastav õppimine, mille käigus õpilased kasutavad infoallikaid ning õpetaja abil ja juhtimisel koguvad teadmisi ajaloo faktidest ja -mõistetest. Vastavalt sellele lähenemisele on õpilane peamine tegutseja haridusprotsessis, mitte ainult passiivne vastuvõtja. Õpetaja peamine roll õppeprotsessis suunamine, koordineerimine ning algatamine<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Vaata Robert Stradling, *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Euroopa Nõukogu Kirjastus, Strasbourg, 1999.

<sup>2</sup> Joaquim Prats i Cuevas, "Selection of syllabus content in the learning of history" in *History and its interpretations*, ed. S. Jeleff, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1997, p. 60



Selle käsiraamatu pedagoogiline filosoofia pooldab üldjoontes Prats i Cuevase positsioone. Siiski sooviksin siin tuua esile neli probleemi.

Esiteks vajavad õpilased, kes enne hariti traditsioonilisema õpetajakeskse pedagoogilise mudeli kaudu, aega harjumiseks. Nad vajavad ka struktureeritud õppeprotsessi, mille abil arendada oskusi, hoiakuid ja ootusi, mis on alternatiivse mudeli keskmes. Seda eriti juhul kui teisi ained õpetatakse endiselt traditsioonilisel moel. Sel juhul tuleb innovaatilisi õppemeetodeid rakendada järkjärgult.

Teiseks sõltub innovatiivsuse määr taustsüsteemist, mille raames õpetaja tegutsema peab – riikliku õppekava üldeesmärkidest ja sellest, mis määral on õpetajaile nõuded hindamiseks ja eksamiteks ette kirjutatud, klassi suurus ja võimed, ressursside kättesaadavus. Näiteks uurimuspõhiseks lähenemiseks on vaja hästivarustatud materjalide kogu, sealhulgas väljavõtteid esmastest ja teisestest ajalooallikatest, teatmeteoseid, koopiamašinat, tänapäeva tehnoloogiat ja klassiruumi, mille kujundus aiataks kaasa individuaalsetele ning kollektiivsetele uurimustele ja projektidele. Mõnes Ida-Euroopa koolis on peale õpetaja ainsaks allikaks piiratud kogus aegunud õpikuid, mida peavad omavahel jagama kaks-kolm õpilast. Isegi sellises olukorras suudab leidlik ning innovaatiline õpetaja arendada materjale ning õppetegevusi, mis toetavad oskustel põhinevat õpetamist. Ent õpetajate töös esineb sageli takistusi, mida enamik Lääne-Euroopa õpetajaid peaksid väljakannatamatuteks, kui mitte võimatuteks.

Kolmandaks ei saa jätta arvesse võtmata õpetaja enda loomust, oskusi ja väärtusi. Mõnel õpetajal on anne jutustada nii, et see säilitab huvi ja motiveerib õpilasi enam õppima. Mõned õpetajad on täiendanud oma küsimuste-vastuste tehnikat, õpilaste kaasamist ning töölehti sellisele tasemele, et ka ainult õpetajakeskne lähenemine tagab õpilaste aktiivsuse. On ka õpetajaid, kes võivad kasutada kõnealust pedagoogilist uuendust ilma, et nende õpilased muutuks aktiivsemaks, kriitiliseks ja uurivaks. Ei ole heaks õpetajaks saamise kava, mille orjalik järgimine annaks alati parima tulemuse. Ja lõpuks on enamiku õpetajate jaoks küsimus pigem selles, kuidas saavutada efektiivseim ja sobivaim tasakaal õpetaja juhitud, ning õpilasekeskse õppimise vahel.

Neljandaks peavad õpetamise ja õppimise meetodid (hindamistehnikad ning -strateegiad) mingil määral peegeldama nende rakendamise eesmärki. Seda täpsustatakse allpool.

### **Kogu klassi õpetamine**

Mõned oskustepõhise uuriva kooli ajalooõpetuse pooldajad võrdsustavad terve klassi õpetamise instrueeriva või frontaalse ajalooõpetamisega, kus õpetaja seisab klassi ees, edastades õpilastele teadmisi kirjelduste ja küsimuste ja nende küsimuste üle arutlemise abil ning jagades ja juhendades ülesandeid ja allikaid lugemiseks. Nagu kõigil stereotüüpidel, võib ka sel olla tõepõhi, ent see on siiski karikatuurne. Kogu klassi õpetamine sisaldab kindlasti õpetaja seletusi ja suletud küsimusteringi, ent hõlmab ka:

- kogu klassi arutelu;
- rollimänge ja simulatsioone;
- audiovisuaalseid abivahendeid ning tõsielufilmide vaatamist klassis;
- õpilaste töötamist sama ülesande kallal kooli arvutiklassis või multimeediatoas;
- kõigi klassi õpilaste ühist õpikupeatüki, allikakogu või töölehe läbitöötamist;
- muuseumikülastusi või visiite ajaloolistesse paikadesse;

Ajalootunnis kogu klassi õpetamise pedagoogiline võtmeküsimus on selles, millal ja miks seda rakendada. Isegi kui ajalooõpetajad korraldavad suurema osa õppes rühma- või iseseisva tööna, jääb õppeprotsessi mitmeid olulisi punkte, kus on kasulik jutustuste, küsimuste ja vastuste kaudu kogu klassi õpetamine. Järgnevalt arutatakse mõnda näidet sellistest juhtudest.

*Uute jutuainete, teemade või perioodide tutvustamine või klassi poolt värskelt lõpetatud töö ülevaatamine.* Uue teema või perioodiga alustamisel võib olla vaja õppetööd kuidagi korrastada, tuues välja selle, mida käsitletakse, kuidas selle sisu struktureeritakse ja kuidas võib see seonduda varemõpitudga, plaanitud õpitulemustega, asjakohaste õpikulehekülgedega, teiste õppevahenditega ja mõne varasema teema võtmeküsimusega.

*Seoste loomine varemõpitudga.* Õppealastest uurimustest on ilmnenud, et tulemuslik õpetamine ja õppimine on seotud sellega ja põhineb sellel, mida õpilane on varem õppinud. Oluline on välja tuua ühenduslülid ja seosed varemõpitudga.

*Võrdlemine.* 2. peatükis märgiti, et võimalus tuua õppesse üle-euroopaline või võrdlev mõõde piirab kas õppekava ülekoormus või heade Euroopa lähiajaloole võrdlusmomenti pakkuvate materjalide vähenemine saadavus. Sel juhul võib õpetaja (või õpik või tõsielufilm) osutada sündmuse või arengu käsitlemisel peamiseks võrdleva või mitmeperspektiivilise informatsiooni allikaks. Kui õpetaja (või õpik) on peamine allikas, tuleb hoolitseda, et võrdlev vaatenurk saaks õpilastele kõige paremini edasi antud ning õpilastel oleksid head võimalused uue info arutamiseks ja analüüsimiseks ning oma mõtlemisega ühendamiseks.

*Loo jutustamine või sündmuste narratiivi edastamine.* Kui seda hästi tehakse, siis annab see ülevaate sündmustest, aitab ajalugu ellu äratada, mõjub igas vanuses ja tasemel õpilastele ning treenib kuulamisoskust. Halvasti tehes võib aga tulemus olla vastupidine. Õpetaja, õpiku, tele- või raadiotöötaja edastatud narratiiv pole tingimata uurimusliku lähenemise alternatiiv. See võib olla ka täiendav, eriti kui õpetaja julgustab õpilasi küsima, kas tema antud versioon on ainus või koguni erapooletuim.

*Ajalookujutluse stimuleerimine.* See seondub eelkõige lugudega, kuid toetub enam õpetaja või meele taasluua aja hõngu, inimeste mõtteviise ja tegureid, mis mõjutasid sündmuste tajumist, või kasutada selleks tõhusaid vahendeid.

*Mudeli kaudu lähenemine.* Nii lähenevad sageli teiste ainete õpetajad. Loodusteaduste õpetajad demonstreerivad katseid ja tutvustavad seeläbi teaduslikke meetodeid ja mõtet. Matemaatikaõpetajad teevad sama, kasutavad algebralist valemite lahendamiseks. Keeleõpetajad ei õpeta ainult grammatikat ja sõnavara, vaid modelleerivad ka rõhuasetuse. Modelleeriv lähenemine pole ajalooõpetajate hulgas laialt kasutusel. Sellest hoolimata ei aita see mitte ainult plaanida ajaloouurimust või tõlgendada dokumenti või fotot, vaid ka seletada õpilastele õpetaja mõttekäike. Peale selle sisaldab ajalugu distsipliinina ulatuslikul määral teatud mõtteviise ja küsimusi spetsiifiliste ajaloonähtuste kohta.

*Kogu klassi arutelu.* Uuring näitab, et kogu klassi korruga õpetav õpetaja viidab sageli aega arutelu juhtimise või õpilaste küsitlemisega, et teha kindlaks, kas õpilased kuulavad teda või mäletavad eelmiste tundide teemasid. Hästi läbi viidud kogu klassi õpetamine võib aidata õpilastel luua seoseid, uurida ideid, jagada teadmisi ning tegeleda ajaloo probleemide ja -mõistatustega.

Loomulikult on igal õpetamismeetodil ja -strateegial piirid ning heaks õpetamiseks on oluline tagasiside ja tegevuste hindamine. Õpetajad, kes tugevalt juhustes ja kirjeldustes kinni, peavad uurima nende mõju õppimisele ja hindama nende sobivust erinevate õppe-eesmärkidega. Kas kirjeldamine pakub õpilastele midagi, mida nad õpikust ei saa? Kas õpikut loetakse vaid saamaks vajalikku infot ja teadmisi või õpitakse ka kriitiliselt lugema? Kui on tegu kogu klassi õpetamisega, kas arutelu osalevad siis kõik õpilased või kindlustaks töö väiksemate rühmadega suurema osa-

võtu? Ehk on probleem selles, et kogu klassi õpetamine, eriti, kui see põhineb frontaalsel õpetamisel, ei arenda piisavalt kõrgemat mõtlemist, mis asub ajaloo mõistmise keskmises.

Uuring näitas, et kirjeldamise ja kogu klassi haarava lugemise puhul hakkas keskmise keskkooli õpilase tähelepanuvõime kahanema 10–15 minutit pärast tegevuse algust. Võib järeldada, et iga 10–15 minuti tagant on kasulik aktiivse õppimise taastamiseks vahetada tegevusi (kasvõi ajutiselt). Ka lühikesed ühistegevused frontaalse õpetamise vahel tõstavad õpilaste tähelepanuvõimet. Siin on levinuim vahend tööleht. Õpilased vastavad üksi või grupiti küsimustele vastloetud või -kuuldud materjali põhjal. Alternatiivne strateegia, mille abil saab mitte ainult sisu meelde jätta, vaid ka selle üle mõtiskleda, on õppetöö väikestes rühmades või paariti, et nad mõtleksid ühiselt sisulisi küsimusi, selgitavaid küsimusi, edaspidi antud teemaga tegelemiseks vajaliku info tuvastamise küsimusi ja ka küsimusi, mille abil kontrollida, kuidas teised rühmad loetut või kuuldut mõistavad.

### Individaalne õppimine

Terve 2. osa rõhutab nende õppetegevuste hariduslikku väärtust, mis võimaldavad õpilasel:

- teha kindlaks ja hinnata esmaste ja teiseste allikate tõendusmaterjali ja infot, sealhulgas dokumente, pealtnägijate arvamusi, visuaalseid allikaid ning statistikat;
- plaanida ja läbi viia ajaloo uurimusi ning formuleerida nende kohta küsimusi;
- analüüsida ja tõlgendada tõendusmaterjali;
- määrata õpitu konteksti, kõrvutades seda olemasolevate teadmistega ja võrreldes teistest allikatest saadud infoga.
- sünteesida õpitud ning esitada see sobivas vormis;

Need on põhilised ajaloo kui distsipliini õppimise oskused, kuid neid saab ka teistele valdkondadele üle kanda. Neid omandatakse tegevuste ja võimaluste kaudu kasutada neid ajalooteemade, -küsimuste ja -probleemide lahkamiseks.

Nagu öeldud, on ajalooõpetajal võimalik neid oskusi arendada – ja see on oluline, kui õpilased tutvuvad uute tegevustega nagu ajalooliste fotode analüüsimine, päeviku kui tõendusmaterjali tõlgendamine või suulisi tunnistusi hõlmava projekti plaanimine – ning on tähtis, et õpilased saaksid neid oskusi ja mõtteviise kasutada iseseisvas töös, isegi, kui kõik tegelevad samal ajal sama teema, ülesande või organiseeritud tegevusega.

On veel üks põhjus, miks õpetajad peaksid võimaldama iseseisvat õppimist. Ilmselt nõustub suur osa õpetajatest, et nende õpilased erinevad: mõni armastab töötada üksi, mõni teistega, mõnele meeldib avatud vastustega õppetegevus, mõni pooldab etteantud ülesandeid. Nad eelistavad erinevaid õppestiile ja ehkki peaks neid ülesannete lahendamisel julgustama kasutama efektiivseimat meetodit, on oluline eri stiile sidumine.

Struktureeritud võimalused iseseisvaks õppimiseks ei võimalda õpilastel mitte ainult kasutada eelistatud stiili, vaid võimaldavad ka õpetajal igaühega nende tööst rääkida, nendega koos eesmärgi seada, diagnoosida õppetegevusest arusaamisel tekkivaid probleeme ning anda tagasisidet, et toetada individuaalset õpet. Ühtlasi pakub see võimalusi teha lisatööd võimekamate ja ajalooost enam huvitatud õpilastega, kes võivad soovida õppida ajalugu ka kõrgkoolis.

Üks suuremaid raskusi õpetajate ettevalmistuse ja täienduskoolituse ning soovi vahel püüda parandada tasakaalu teadmiste edasiandmisel ning oskuste arendamisel, on õpetajate ning

õppejõudude veenmine, et vahetegemine on antud juhul õppeprotsessi lahutamatu osa, mitte midagi sellist, mis jääb nõ. tõelisele õpetamisele jalgu.

Iseseisev, aktiivne, uurimuslik õppimine vajab allikaid. Õpilased peavad pääsema esmastele ja teistele ajalooallikatele ligi. Tuleb hinnata nende väljakirjutuste sobivust käesoleva teemaga, õpilaste vanuse ning võimetega. See võib esitada nõudmisi klassiruumi paigutusele ja kujundusele: kindlasti läheb tarvis koopiamasinat ja võimalik, et ka teistsuguseid erivahendeid nagu Interneti-ühendusega arvuti.

Ajalooõpetamine, mis sisaldab arvestavas mahus iseseisvat õppimist, nõuab aega. Õpilased võivad tegeleda teemaga süvitsi, kuid õpetajad leiavad sageli, et sisu poolest rikkaliku õppekava järgi õpetamisel on nende tegevusulatus piiratud.

## Rühmatöö

Rühmatöö all pean silmas klassis toimuvaid organiseeritud tegevusi, mille kaudu õpilased saavad üksteist toetada, tegevusi laiendada ning esitada väljakutseid koos õppides. Rõhuasetus on ühistööl ja koostöövõimel. Rühmatööna võib kavandada ja läbi viia uurimusi, arutada mõne ajaloomõistatuse või -küsimuse üle, vaadelda mõne arengu või sündmuse tagajärgi ning põhjusi ning kavandada ja viia läbi simulatsioone ja rollimänge.

Terve klassi õpilased võivad väikestes rühmades töötada sama asja kallal; sel juhul tuleb anda igale rühmale võimalus anda ülejäänud klassile teada oma töö tulemustest ja võrrelda järeldusi teiste rühmade omadega. Alternatiivina, eriti ulatuslike uurimuste puhul, võib anda igale rühmale erinev ülesanne; ülesanded kokku peavad moodustama terviku. Nii saab iga rühm uurida teema mõnda aspekti süviti (näiteks üks rühm analüüsib sõjapropagandat, teine teeb järeldusi okupatsiooni all elu kohta, kolmas grupp uurib tehnoloogia mõju relvastusele jne). Selle tegevuse lõpuks peaksid kõik õpilased suutma luua kogu teema ülevaadet.

Nagu iseseisva õppimise puhul, on taolise rühmatöö peaväärtus, et õpitakse aktiivselt, mitte ei võeta passiivselt vastu läbinämmutatud infot. Kollektiivsete ülesannete käigus peavad nad kasutama teadmisi mitte neid lihtsalt endasse imades, vaid rakendama ka oma oskusi ja arvestama teiste õpilaste vaatenurkadega, läbi rääkima lähenemised ning kirjutama üles järeldused.

Carmel Gallagher<sup>3</sup> kirjeldab järgnevalt õpetaja rolli ajalootunnis rühmatöö kaasaaitajana ning ta toetab õpetajaid, kes peavad meeles järgmisi nõudeid.

- Õpilastele antud ülesanded ja rühmade organisatsiooniline struktuur võimaldaksid maksimaalset koostööd;
- vaja võib minna ka asjakohaseid tõuget andvaid materjale, mis esitatakse õigel tasemel, sealhulgas, kui võimalik, siis näidismudeleid, visuaalset tõendusmaterjali ning kirjalikke dokumente;
- selged juhised tuleks anda sobivas keeles, et kõik õpilased saaksid tõhusalt osa võtta;
- igale rühmale, mis saab oma töö varem valmis, peaks olema võimalik anda lisaülesandeid.

Sellegipoolest kannatab rühmatöö suures osas samade potentsiaalsete piiride all nagu suurem osa iseseisvat tööd. See nõuab aega, kõik rühma liikmed ei pruugi tingimata olla võimelised sama kiirusega õppima ja kui eesmärk on efektiivsus, siis peavad õpilased õppima, kuidas koostööd teha.

---

<sup>3</sup> Carmel Gallagher "History teaching and the promotion of democratic values and tolerance", Doc. CC-ED/HIST (96) 1 Council of Europe

## Kokkuvõte

Suhe õpilaste õpitu ja õpetaja klassi organiseerimise ja juhendamise strateegiatega vahel ei ole lineaarne. Oleks absurdne väita, et vaid seetõttu, et õpetaja läheneb kirjeldavalt, lülituvad õpilased kohe passiivseks õppijaiks. Kas nad on passiivsed või mitte, sõltub nii kirjeldamise moodusest kui õpetaja oskustest ja isikuomadustest. Samuti sõltub see sellest, mida õpilased tegid enne kirjeldust ja mida nad pärast tegema peavad. Näiteks, tõenäoliselt kuulavad õpilased palju aktiivsemalt, kui teavad, et 10–15 minuti pärast peavad nad saadavat teavet kasutama mõne ülesande lahendamisel. Ühtlasi sõltub aktiivse, uurimuspõhise õppe tulemuslikkus selle eesmärgist, kuidas see on struktureeritud ja tagasidest, mida õpilased õpetajalt iga tegevuse järel saavad.

## Veidi hindamisest

Iga ajalookursuse eesmärgid ja sihid kukuvad läbi, kui need ei peegeldu õpilaste hindelistes ülesannetes ja harjutustes. Õpilased hakkavad kiiresti hindama hindelisi õppetulemusi, alahindama nende tegevuste tulemit, mille eest nad hinnet ei saa. See tähendab, et kursus, mille eesmärk on arendada vastavaid oskusi ja mõtteviise, vajab erinevaid hindelisi tegevusi, kus õpilased rakedavad oma oskusi allikmaterjalil. Hindamine, mis põhineb ainult esseedel, kus õpilased peavad väljendama faktiteadmisi ja kordama õpetaja õpikutõlgendust, on väheviljakas. Vahel ei piisa ka sellest, kui essee teema nõuab korrutamist enamast. Kui suur osa ajalooõpetamisest põhineb aktiivsetel tegevustel, peab ka hindamine kohanduma selliste tegevustega. Teisisõnu, kui õpilastel palutakse analüüsida ja tõlgendada dokumendiväljavõtteid, siis peab ka otse seda oskust hindama – mitte ainult kaudselt, hinnates nende dokumentide teemalise essee väärtust.

See viib teise olulise punktini, nimelt on tähtis hindamiskriteerium eesmärgile vastavus. Näiteks:

- hästikavandatud esseed ja teised avatud tegevused kontrollivad õpilase võimet koostada teemast või perioodist ülevaadet ja tõestada kohaselt oma väiteid ja lugusid;
- ainsa stimuleeriva materjali (väljavõte ametlikust dokumendist, päevikust, ajalehest, ajalooõpikust, foto, karikatuur, kiri) abil saab kontrollida õpilaste analüütilisi ja tõlgendusoskusi ning nende mineviku kujutlemise võimet;
- mõne samateemalise stimuleeriva materjali abil saab kontrollida õpilaste võimet eristada olulist, võrrelda eri allikate infot, siduda teavet varemõpitu ja tuvastada sama sündmuse eri vaatenurki;
- õpilaste palumine mängida erinevate allikate ja vihjete põhjal ajaloodetektiivitu tuvastamaks inimeste tegutsemismotiive;
- õpilaste palumine hoolega uurida allikmaterjali ja koostada selle põhjal küsimustik, mille vastuseid nad vajaks hindamiseks materjali usaldusvärsust;
- õpilastele "pimesi" allikmaterjali andmine – väljavõte allikast, mida nad varem näinud ei ole (või teemast, mille kohta nad sellist allikat ei teadnud olevat) – aitab testida nende võimet kanda analüütilisi ja tõlgenduslikke oskusi ja uurimisvõimet millelegi, millega nad enne tegelenud pole.

Lõpuks, kuna oleme siin ja terves raamatus rõhutanud õpilaste ajaloooskuste ja mõtteviiside arendamist, samuti ajaloo teadmiste omandamise tähtsust, on vaja võtta ka arvesse, et oskuslik tegevus eeldab ka selle tegevuse reflekteerimist ja võimet kohandada oma oskusi eri ülesannete puhul ja eri tingimustes. Ent reflekteerimine ja kohandavus sõltuvad õpilase võimest oma oskusi hinnata.

Peamiselt tähendab see õpilastelt teema või projekti lõpus küsimist: mida nad sellest õppisid?, mis oli nende jaoks raske?, mida nad tahaksid veel teada saada või mida peaks veel selgitama?, miks neil läks hästi või halvasti?, kuidas on vastõpitu seotud varemõpituga?, oli see huvitav? Õpetajad, kes tavaliselt ei lase õpilastel end hinnata, peavad seda suhteliselt väheusaldusväärseks ning arvavad, et õpilased hindavad liiga leebelt. Kuid sellekohastest uuringutest selgub, et õpilased on vahel enda ja oma võimete suhtes kriitilisemad kui õpetajad.

Arvan, et endahindamisel on kolm võtmepunkti, mida tuleb silmas pidada otsustades kas ja millal seda kasutada. Esiteks töötab see paremini kui teie õpetajana kindlustate, et õpilased teavad nii terve kursuse kui konkreetse käsiloleva teema õppeeesmärke. Teiseks on endahindamine sama palju meelesisund kui oskus. See hõlmab tahet panna küsimuse alla nii enda kui teiste eeldused endast. Nagu enamikke oskusi, tuleb ka seda harjutada. Ning viimaks – endahindamine anna õpetajaile väärtuslikku tagasisidet eesmärkida, sisu ja kursuse, peatüki või tunni lähenemiste kohta.

**KOLMAS OSA**

**ALLIKAD JA ÖPPEVAHENDID**





## 14. PEATÜKK

### SISSEJUHATUS

---

Raamatu kolmas osa keskendub erinevate allikmaterjalide kasutamisele 20. sajandi Euroopa ajaloo õpetamisel gümnaasiumiõpilastele.

Õeldakse, et ajaloolane on nii hea, kui on tema allikad. 20. sajandi ajaloo õppimisel saame kasutada erinevamaid allikaid ja suuremal hulgal üldsusele kättesaadavaid allikmaterjale kui kunagi varem. Ametlikud allikad avaldavad praegu rohkem materjale kui veel kakskümmend viis aastat tagasi, samuti pääseme paremini ligi heli- ja videosalvestistele, ajalehtedele, dokumentaalväljaannetele, selle sajandi võtmeisikute erapaberitele, sündmustes osalejate päevikutele ja memuaaridele ning tänu tervishoiu olulisele parenemisele on meie ümber veel piisavalt inimesi, kellega suuliste allikatele tuginev ajaloolane (või ajalugu õppiv õpilane) saab teha intervjuusid isegi eelmise sajandi algul toimunud sündmuste kohta.

Ka arhiivimaterjalid on varasemast hõlpsamini kättesaadavad ning tänu nende üldkasutatavusele tehakse suuremates ajalehtedes ja uudistesaadetes tavaliselt olulisimatest teemadest laiemalt publikuni jõudvad kokkuvõtted. Üha sagedamini ei heida see materjal valgust ainult omaaegsele riiklikule mõttele ja poliitikale, vaid peegeldab ka seda, mida peeti vajalikuks säilitada – tänapäeva valitsused toodavad nii palju dokumente, et saavad riiklikes arhiivides säilitada neist vaid osa. Sellest vaatenurgast ei ole endiste kommunistlike riikide ministeeriumide arhiivide sisu vastu suurt huvi üles näidanud mitte ainult ajaloolased, vaid üldsus laiemalt.

15.–17. peatükk pakuvad lühikesi juhiseid, kuidas ajaloo õpetamisel hinnata allikate hariduslikku väärtust ja kasutusmugavust ning kuidas lasta õpilastel ise neid uurida.

#### **Suuline ajalugu**

Suuline ajalugu on ennekõike aidanud rekonstrueerida meie sotsiaalajalugu, eriti riigi, ühiskonna või ajaloolaste marginaliseeritud inimeste või inimrühmade oma. Naisajalugu on tuginenud peamiselt suuliste allikatele, kuna on suhteliselt vähe ametlikku teavet naiste kohta, keda ei peetud "perekonna toitjateks" või "perekonnapeadeks". Suuline ajalugu on osutunud ka väga heaks vahendiks, mille abil uurida ühiskondlikke muutusi põlvkondade lõikes, vaadeldes näiteks eri põlvkondade klassikuuluvuse, kuritegevuse, sotsiaalse liikuvuse ja hariduselu alaseid ning lapsepõlve- ja töökogemusi. Peatükk käsitleb ka mõnda probleemi, mis on seotud suulise allikmaterjali kogumisega õpilaste poolt ja selle materjali tõlgendamise meetodikaga.

### **Kirjalike allikate kasutamine lähiajaloo uurimisel**

Siiski on kirjalik dokument ajaloolase peamine allikas. Ajaloosündmuses osaleja kirjalike üles-tähendusteta ei suuda me aduda tema tundeid, motiive ja kavatsusi ning seda, kuidas ta neid kaasinimeste puhul käsitas. See kehtib niihästi tavainimeste kui juhtpoliitikute, kindralite ja nende nõuandjate kohta. Samas erinevad selgelt erapäevikud ja teised dokumendid, mille kirjutaja ei arvanud, et keegi teine neid loeb, ning avalikustamiseks mõeldud dokumendid. Ajaloolase (või ajalugu uuriva õpilase) ülesanne on uurida dokumenti tähelepanelikult ja paigutada see õigesse konteksti, st selgitada, miks dokument kirjutati, mis eesmärki see täitis, kes sellega tutvuda võisid jmt. Seejärel tuleb dokumenti analüüsida ja tõlgendada, st selgitada, mida see ütleb, mis sõnu-meid edastab ja mis sealt välja on jäetud. Järgnevalt peab ajaloolane võrdlema dokumenti teiste allikatega, st selgitama, kas teised allikad toetavad dokumendi sisu või räägivad sellele vastu.

Õpilased peavad antud protsessi mõistma ja ilmselt on selleks parim see ise läbi teha. Seda laadi aktiivõppe näited tuuakse tänapäevaste kirjalike allikate kasutamise peatükis.

### **Telesaated kui ajalooallikad**

Telesaadete arhiivides on rikkalikult materjali 20. sajandi Euroopa ajaloo, eriti pärast 1945. aastat toimunud sündmuste õppimiseks. Ka aastatuhande lõppu tähistasid Euroopa suurimad telefir-mad saadete ja sarjadega, mis heitsid pilgu sajandile kui tervikule ning seda kujundanud võtme-sündmustele. Lisaks arhiveeritud uudistele, päevasündmustele ja dokumentaalsaadetele on tele-visioon ka avaliku arvamuse allikas, peegeldades, kuidas ühiskond end mingil hetkel määratleb ja kuidas valitsevat olukorda tõlgendab. Samas peavad õpilased telesaadete kasutamisel 20. sajandi ajaloo allikana mõistma, kuidas televisioon ajalugu seletab, kuna see allikas valib materjali muul põhjusel kui ajaloo seletamine. Peatükk toob näiteid, kuidas rakendada arhiveeritud teleuudiseid ajalootundides, ning esitab dokumentaalsarjade, näiteks väga mitmete riikide telejaamade näi-datud ja ajalooõpetajate laialt kasutatud *The world at war* (Maailm sõjas) ja *The people's century* (Rahvaste sajand) kasutamise häid ja halbu külgi.

Kolmas osa lõpeb kahe lühikese juhendiga, kuidas hinnata ajalooõpikute ja uue tehnoloogia kasu. Mõlemas hindamisjuhendis vaadeldakse, millele pöörata tähelepanu materjali sisu, haridusliku ja pedagoogilise väärtuse ning kasutajasõbralikkuse hindamisel.

## 15. PEATÜKK

### SUULINE AJALUGU

---

#### Taust

Veel 19. sajandil oli suuline ajalugu teadmiste ja allikmaterjali hankimise levinud viis. Prantsuse ajaloolane Michelet viitas näiteks oma Prantsuse revolutsiooni ajaloo allikate loetelus "elavatele dokumentidele"<sup>1</sup>, väites, et nii oli vaja läheneda ametlike allikate tasakaalustamiseks. 19. sajandi lõpupoole ei peetud suulist ajalugu aga enam soovitatavaks, sest domineerivaks ajalooteaduse paradigmat sai Ranke lähenemine, kus rõhk on poliitilisel ajalool ja narratiivil ning allikana eelistatakse dokumente<sup>2</sup>.

Umbes samal ajal hakkasid teiste elualade esindajad aru saama, milline väärtus on sündmustega otse seotud inimeste küsitlemisel selle kohta, mida nad kogesid, kuidas nad toimunud mõtestavad ja miks see sündmus nende arust toimus. Alates 19. sajandi keskelt hakkasid ajakirjanikud tegema intervjuusid ja kirjutama üles olulisemate sündmuste pealtnägijate tunnistusi. Umbes sajandivahetusest hakkasid ühiskondlikust reformist ning tavainimeste elu- ja töötingimustele tähelepanu juhtimisest huvitatud sotsioloogid koguma materjali intervjuueerides. Kuid viljakaks ja üldtunnustatud ajalooallikaks sai suuline ajalugu taas – väheste eranditega – alles pärast 1945. aastat. Osalt peegeldab see kasvavat huvi sotsiaal-, majandus- ja kultuuriajaloo vastu ning sellega kaasnenud teadusharusisest nihet arusaamas, mida võib pidada ajaloo põhiliseks uurimisaineks, mida mitte. Alates 1960. aastatest käsitletakse ka näiteks lapsepõlve, hariduse, surma, vaimuhaiguste, meditsiini, perekonna, tervishoiu ja sooküsimuste ajalugu. Varem ei pidanud ajaloolased neid valdkondi asjakohasteks ning veel enam – neil isegi ei arvatud olevat ajalugu.

Suulise ajaloo taasesilekerkimine peegeldab ka suurenenud huvi lähenemise vastu, mida tuntakse "ajalooaltpoolt". Need on tavainimeste, eriti nende, kelle elukogemusi ja vaatenurki arhiividokumendid ei kajasta, – reameeste, töölisnaiste, põlisrahvaste ning kultuuri-, rahvus- ja usuvähemuste esindajate – tunnistused ajaloost. Tavainimeste elu uurimiseks peavad ajaloolased appi võtma väga erinevaid allikaid, sealhulgas kirju, fotosid, ajalehearhiive, sotsioloogide ja ametlike küsitluste läbiviijate kogutud suulist materjali ning üksikisikute meenutusi.

---

<sup>1</sup> Jules Michelet, *Histoire de la Révolution française*, Chicago, 1967. aasta väljaanne.

<sup>2</sup> Leopold von Ranke (1795–1886).

Viimase viiekümne aasta jooksul on suulisest ajaloost saanud oma ajakirjade ja andmebaasidega ajalooteaduse eriharu. Ka teised ajalooteaduse eriharud, näiteks naisajalugu, mustanahaliste ajalugu ja kultuuriajalugu, on algatanud mahukaid suulise ajaloo projekte. Tänapäevaks on paljudel muuseumidel suuliste tunnistuste arhiivid. Olemas on mitmes keeles suulise allikmaterjaliga CD-ROMid ühiskonnaelu eri tahkude kohta, 20. sajandi oluliste sündmuste pealtnägijate tunnistuste üleskirjutusi koondavad veebisaidid ning ülikoolide ja ringhäälingufirmade säilitatavad suuliste tunnistuste audiovisuaalsed arhiivid. Ka mitmed vähemused, kelle ajalugu on varasematel aegadel eiratud, on algatanud oma suulise ajaloo projekte. Kuigi muutused ajalooteaduses on aidanud selgelt kaasa professionaalse suulise ajaloo arengule, soodustas ka kaasaskantava diktofoni leiutamine oluliselt suulise allikmaterjali kogumist.

Arengule vaatamata kahtlevad paljud ajaloolased, kas suuline allikmaterjal on sama paikapidav ja usaldatav kui dokumentide analüüsist tulev allikmaterjal. Mitte vaid seetõttu, et muretsetaks inimmälu usaldatavuse, kinnitamata allikmaterjali ja kuulduste kasutamisega seotud probleemide pärast. Dokumendid, eriti arhiveeritud ametlikud dokumendid, pole väärtuslikud ainult oma sisu pärast, vaid ka seetõttu, et nad kuuluvad dokumentide jadasse. Dokumendi võrreldavus teistega ei võimalda ajaloolasel ainult selle autentsust kontrollida, vaid annab talle ka konteksti selle tähenduse tõlgendamiseks. Ametlikus dokumendis viidatakse sageli varasematele dokumentidele, mis võimaldab luua kronoloogia, mille alusel visandada otsuste ja mõtteprotsessi järgnevus.

Ometi peab lähiajalugu uuriv ajaloolane üha rohkem tuginema ka muudele allikatele. Osalt seetõttu, et paljud valitsused salastavad oma hiljutisi ja viimase aja poliitikat puudutavaid otsuseid ning üldsus saab asjakohaseid dokumente kasutada tunduvalt (sageli kakskümmend viis kuni kolmkümmend aastat) hiljem. Ka siis võidakse keelata juurdepääs eriti tundliku sisuga pabereile. Lähiajaloo uurijad peavad täiendama oma dokumentaalselt tõestatud materjali muude allikatega ka seetõttu, et üha rohkem kasutatakse sidetehnikat. Sageli selgub dokumenti uurides, et selles on viidatud telefonivestlustele ja meilidele, mille kohta andmed puuduvad. Sellises olukorras peavad ajaloouurijad kasutama muid allikaid, sealhulgas intervjuuerima nimetatud dokumendi koostajaid või adressaate.

### **Mis on suuline ajalugu?**

Põhiolemuselt on suuline ajalugu minevikku puudutavate suuliste tunnistuste talletamine ja analüüs. See võib toimuda eri vormes, keskendudes näiteks järgmisele:

- vanemate põlvkondade edasi antud ühisteadmised minevikust (suuline pärimus);
- üksikisiku elu kujundanud ja mõtestanud sündmuste narratiiv (eluloojutustus);
- üksikisiku meenutused sündmustest või küsimustest, millega ta on isiklikult kokku puutunud, või kunagi saadud kogemustest;
- sündmuse pealtnägija suuline tunnistus, mis on talletatud sündmuse ajal või kohe pärast seda.

Suuline ajalugu teenib peamiselt kahte eesmärki. Esimene neist on aidata rekonstrueerida ajalugu: selgitada, kuidas oli olla reamees kaevikus või sõjapõgenik, kes rändas 1945. aastal läbi Euroopa, või mis muutus noore ema elus pärast rasestumisvastaste vahendite kasutuselevõttu. Teine eesmärk on aidata mõista, kuidas inimesed tõlgendasid minevikku. Suulised allikad ei anna meile ainult teada, mida inimesed tegid või nägid või mis nendega juhtus, vaid edastavad meile ka nende tollaseid mõtteid, tundeid ja tegutsemismotiive ning nende arvamusi kaasinimeste tegude, tegutsemismotiivide ja eesmärkide kohta. Samuti saame neist teada sündmustes osalejate *praeguse* arvamuse oma tollaste tegude kohta.

### Suuline ajalugu õppetöö osana<sup>3</sup>

Tasub korrata, et suulise ajaloo mõte on talletada ja analüüsida suulist allikmaterjali. Ajalooõpetajad peavad suulist ajalugu sageli peamiselt protsessiks, mille käigus anda õpilastele ülesanne teha kellegagi (tavaliselt oma vanema, vanavanema, naabri või kohaliku elanikuga) teatud sündmusest või elukogemusest intervjuu. Sellisena vaadeldakse suulist ajalugu kui kasulikku, kuid pigem fakultatiivset ajaloo õppekava osa, mis piirdub peamiselt sotsiaalajaloo või isegi kodulooga.

Samas tuletab suulise ajaloo määratlus meile meelde, et suulise allikmaterjali analüüsi käigus õpilased ka uurivad suulist ajalugu. Üha enamates Euroopa maades saab kasutada suuliste tunnistustega algselt dokumentaalaradiosaadete tarvis lindistatud ühiskonnaelu eri tahke ja sündmusi kajastavaid kassette, samuti dokumentaalfilmide videosalvestusi. Mõne ülikooli suulise pärimuse kogumisele ja suulisele ajaloole spetsialiseerunud osakonnad on avaldanud oma arhiivimaterjale ning andnud välja CD-ROMe, mis võimaldavad õpilastel mitte ainult lugeda intervjuude üleskirjutusi või katkendeid, vaid neid ka kuulata, ja vaadata fotosid intervjueeritavatest või kirjeldatud sündmustest. Sageli koguvad organisatsioonid sündmuste tähistamiseks suulisi tunnistusi, mille nad hiljem avaldavad. Ka käesoleva käsiraamatu 12. peatükis loetletud veebisaitidel on suulisi tunnistusi, millest osa saab nii kuulata kui lugeda. Teemavalik on küll piiratud, kuid kasulikku materjali on näiteks Esimese maailmasõja läänerrinde, Teise maailmasõja kodurinde ning maailmasõdade vahelise majanduskriisiga seonduva kohta.

Nagu juba käsiraamatu teistest peatükkidest ilmnes, nõuab muude ajalooallikate, nagu fotode, karikatuuride, telesaadete, filmide ja veebisaitide analüüs ajaloolaselt

- samasuguseid kriitilise analüüsi ja tõlgendamise oskusi kui mistahes teine allikmaterjal;
- teadmisi ja mõistmist, mis aitab paigutada allikmaterjali ajaloo konteksti;
- võimalust kontrollida allika autentsust ja allikmaterjali usaldatavust võrreldes teiste allikatega;
- arusaama analüüsitava allikmaterjali loomisprotsessidest.

Suulise ajaloo ainese analüüs ei ole erand. Arvestades 20. sajandi, eriti selle viimase nelja kümnendi kohta kättesaadava suulise allikmaterjali mahtu, peab ajalugu uuriv õpilane mõistma materjali teket ning rakendama suulise ajaloo materjalile eelnimetatud analüüsi- ja tõlgendusoskusi, olgu materjali koostajaks õpilane ise, ajaloolane või keegi teine.

Õpilastele suulise ajaloo ainese kogumise ja suulise allikmaterjali analüüsimise võimaluse andmine on hariduslikult mitmeti väärtuslik.

- See võimaldab õpilastel tutvuda tavainimeste kogemuste ja vaatenurkadega.
- See pakub rikkaliku tekstuuriga vaatenurka lähiajaloole, mis kasvatab õpikutekstile "liha luudele" ning annab õpilasele toimumust vahetu kogemuse, mida teisesed allikad ei võimalda.
- See annab õpilastele teavet inimestest ja inimrühmadest, keda nende õpikutes tavaliselt ei mainita.

<sup>3</sup> See alajaotis tugineb osaliselt Phil Ingrami poolt õppepaketi *Teaching 20<sup>th</sup> century women's history* (Ruth Tudor, op. cit.) jaoks koostatud materjalil.

- See annab hea võimaluse kontrollida muude allikate vahendatud allikmaterjali (eriti, kui need allikad hõlmavad massiteabevahendeid).
- See võib tasakaalustada ajaloolaste pakutud sündmuste tõlgendust (näidata, kuidas inimesed tegelikult sündmuse läbi elasid).
- Suuline ajalugu, eriti sajandi sündmuste meenutamine täna elus olevate inimeste poolt, võib aidata õpilastel tundma õppida ja rakendada ajaloolise järjepidevuse ja ajalooliste muutuste põhiideid.
- Suulist allikmaterjali uurivad õpilased peavad selle suhtes rakendama samu põhimõtteid ja analüüsivõtteid kui mistahes muu allikmaterjali puhul (valik, võrdlus teiste allikatega, tendentside ja ajaloomoonutuste selgitamine ning vastuolude ja ebatäielike andmete kindlakstegemine).

Õpilastel, kes koguvad intervjueeritavalt ise suulist allikmaterjali, on võimalus arendada oma

- küsitlusoskust, eriti oskust sõnastada eesmärgistatud küsimustikku;
- suhtlusoskust (kuidas luua sundimatu õhkkond ja side intervjueeritavaga, kuidas kuulata, kõnelejat õhutada ja saada teada rohkem, kui esialgu kavas);
- empaatiat eri põlvkondadesse kuuluvate, erineva tausta ning eri vaatenurkade, kogemuste ja eelarvamustega inimeste vastu;
- oskust valida allikmaterjali, hinnata selle asjakohasust ja paikapidavust, samuti oskust konstrueerida narratiiv või kronoloogia või sõnastada juhtunu ja selle põhjuste järeldusi;
- oskust protokollida suuline allikmaterjal paikapidavalt ja usaldusväärselt ning kasutada saadud andmeid selgunud tõsiasi kirjeldamisel.

### **Mida peavad õpilased teadma suulisest ajaloost**

Õpilased peavad mõistma, et enamik ajalooallikaid ei sõltu ajaloolasest ja õpilasest. Nad võivad neid ainult tõlgendada. Samas osalevad kõik suulise allikmaterjali või pealtnägijate tunnistuste kogujad (ajaloolane, ajalugu õppiv õpilane, sotsioloog, ametnik, ajakirjanik või saatejuht) aktiivselt allikmaterjali konstrueerimisel. Ajaloona registreeritu sõltub palju intervjuerija esitatud küsimuste valikust, intervjuerija ja intervjueritava isiklikust suhtest ja vaimsest sidemest ning intervjuu toimetamisest enne selle avaldamist. Seetõttu peab õpilane suulise allikmaterjali uurimise käigus analüüsima ka materjali saamisprotsessi. (Kas küsimus oli suunav või neutraalne? Millest kõneles intervjueritav enne küsimuse esitamist? Kas vastus on täielik, on seda toimetatud või on see pikema vastuse katkend? Kuidas võiks seda teada saada? Kas vastust saab kontrollida mõne teise allika põhjal? Jne.)

Veel on tähtis, et õpilane mõistaks mälu ja isiklike tähelepanekute piiratust. See, et keegi oli sündmuse tunnistaja, ei tähenda tingimata tema tunnistuse õigsust ja autentsust. (Õpilastel võib paluda mõelda näiteks kriminaalprotsessidele, kus pealtnägijad annavad vastukäivaid tunnistusi.) Ajaloolased on sageli häiritud, kui peavad aastaid tagasi toimunud sündmuste analüüsil tuginema inimeste mälestustele. Kuigi mälu teaduslik uurimine on ikka veel lapsekingades, viitavad uuringud, et eriti vanemate inimeste püsimälu on täpsem ja stabiilsem kui lühimälu. Suulise ajaloo ainese uurimisel tekitab lisaprobleeme selektiivne amneesia ja inimeste kalduvus sündmusi valesti mäletada – mitte eesmärgiga unustada või intervjuerijat petta, vaid seetõttu, et nad on mälestusi kohandanud oma ettekujutustele ja oletustele vastavaiks (vt **1. tabel** allpool). Teisalt ei saa me eeldada, et dokumendid ja muud allikad on neist probleemidest vabad. Sündmusi ja

otsuseid ei dokumenteerita alati kohe pärast nende toimumist ja tegemist ning ametnikud ja teised dokumentide koostajad ei ole vabad soovist ajalugu ümber kirjutada (nagu sageli poliitilistest skandaalidest ja küsitlustest ilmneb).

### 1. tabel. Valesti mäletatud suulise tunnistuse juhtumi uurimine

Itaalia ajaloolane Alessandro Portelli avastas, et Põhja-Itaalia tööstuslinna Terni tööliste suulised tunnistused 21aastase metallitöölise Luigi Trastulli mõrvast politseinike poolt pakkusid tapmise toimumiseks eri aegu. Osa töölisi ütles, et see toimus 1949. aastal (õige dateering), teised, et 1953. aastal, mis langenuks kokku linna tööliste üldstreigiga. Portelli järeldas, et need, kes olid dateerinud Luigi Trastulli surma 1953. aastaga, tegid seda sellepärast, et neile tundus õige, et nende töökaaslane pidanuks surema suure ürituse pärast, millesse nad uskusid.

Kolmandaks tuleb arvestada, et mälu ei ole ainult faktide passiivne hoidla. Kui inimesed edastavad intervjuuerijale oma elukogemuse põhjal isiklike mälestusi, ei paku nad ainult pealtnägija tunnistusi – ehkki vasturääkivuste, vigade ja väljajätetega. Nad proovivad samas ka minevikku mõtestada ning anda oma elule kuju ja vorm. Teiste sõnadega – nad loovad isiklikku historiograafiat, kus nende kogemused on intervjuu huvides korrastatud, tõlgendatud ja narratiiviks seotud. Sinna võetu ja sealt välja jäetu ei tulene ainult mälukaotusest, vaid on ka teadliku valiku tagajärg. Seetõttu on oluline, et õpilased esitaksid endale suulise allikmaterjali uurimisel samu küsimusi kui töötamisel muu allikmaterjaliga. Lisaks intervjueeritava sõnade tegelikule tähendusele mõtlemissel peavad nad esitama järgmisi küsimusi.

- Milline on inimene, kes kõneleb?
- Milliseid väiteid ta esitab? On need tähelepanekud toimunust või selle põhjustest? Kas väited on erinevate küsimuste omavahel seostamata vastused või jutustatakse lugu? Kas ta satub vahel teemast kõrvale? Kas ta püüab ennast ja oma tegusid õigustada? Kas ta püüab õigustada kellegi teise tegusid? Kas ta vastused on peamiselt anekdootlikud?
- Kas ta püüab vastata tõsiselt? Kas tundub, et tal on mõnele küsimusele ebamugav vastata? On ta sõnakehv? Kas ta paneb ette diktofon või filmikaamera kinni panna?
- Milliseid oletusi näib ta tegevat?
- Kas kõneleja jutt tundub tendentslik?
- Kas tema vastuseid on võimalik iseseisvalt kontrollida?

### Kuidas rakendada suulist ajalugu õppetöös

#### Teemad

Paljudele ajalugu õppivatele õpilastele võivad sotsiaal- ja majandusajalugu tunduda kuivad, kui need keskenduvad peamiselt poliitikale, sotsiaalprobleemidele ja kogutud statistikale ning käsitlevad inimesi pigem abstraktselt kui igapäevaelu tasandil. Sellise lähenemise korral vaadeldakse inimesi sageli kui "ühte probleemidest, millega valitsusel tegelda tuleb"<sup>4</sup>. Sotsiaal- ja majandus-

<sup>4</sup> E.P. Thompson, *History from below*, *Times Literary Supplement*, 7. aprill, 1966.

ajaloolased võivad sündmustele tagantjärele anda kaudseid ja otseseid hinnanguid mõnest kindlast poliitilisest või ideoloogilisest seisukohast ning siduda mineviku mõju tänapäevaste murede ja probleemidega. Tegelikkus on aga sageli tunduvalt keerulisem ja mitmekülgsem. Suuline ajalugu võimaldab taasluua sündmuste toimumise ajal eksisteerinud vaatenurkade paljususe. See kehtib mitte ainult sotsiaal- ja majandusajaloo, vaid ka poliitilise ajaloo kohta (vt **2. tabel** allpool).

## 2. tabel. Ajalooline tegelikkus on keeruline ja mitmekülgne

Arhiiviallikate andmeil sai 1940. aastal Briti ja Prantsuse vägede evakueerimise käigus Dunkerque'i lähedasel rannikul surma 68 000 ja evakueeriti 340 000 sõdurit, uppus 240 paati ning jäeti maha 120 000 sõjaväesõidukit ja 2300 laskerelva. Enamus sõjaajaloolasi kirjutab seoses Dunkerque'iga ranniku halastamatust pommitamisest, eriti Luftwaffe poolt. Samas selgub rannikul viibinud sõduritest pealtnägijate tunnistustest, et pommitamise intensiivsus oli sektoriti väga erinev.

Enamust 1. peatüki sissejuhatuses visandatud diakrooniliselt käsitletavatest teemadest (st teemad, mis keskenduvad ajaloolise arengu mõnele tahule pika aja jooksul) saab vaadelda õppetöös suuliste tunnistuste abil. Mõned näited.

- Kuidas on tehnika areng muutnud inimeste töö- ja kodust elu?
- Millised muutused on sajandi jooksul toimunud pereelus?
- Kuidas on muutunud abielumehe ja -naise (ja lapsevanemate) rollid?
- Kuidas on muutunud inimeste seksuaalkäitumine ja seksuaalsed moraalinormid? Kuidas koheldi viiskümmend või kuuskümmend aastat tagasi üksikemasid? Mida on kaasa toonud rasestumise vältimise võimalikkus?
- Kuidas on muutunud ettekujutus lapsepõlvest ja noorukieast?
- Millised muutused on sajandi jooksul toimunud eluasemevaldkonnas?
- Mida on linnade kasv toonud kaasa linna- ja maapiirkondade elanikele?
- Kuidas on töö erinevatel tegevusaladel aja jooksul muutunud (mõnede ametite ja tegevusalade vajalikkuse vähenemine, uute teke, mehhaniseerimise ja automatiseerimise laienemine jmt)?
- Kuidas on muutunud põlvkondadevahelised suhted?
- Kuidas on muutunud inimeste puhkeharjumused, kultuurihuvid ja ajaviited?
- Kuidas on muutused transpordis ja sides mõjutanud inimeste eluviisi?
- Kuidas on meditsiini areng mõjutanud inimeste elu?
- Kuidas on muutunud meie ettekujutused näiteks religioonist ja usust, kuritööst ja karistusest, vaesusest ja heaolust, haridusest, kunstist, moest, riigi ja kodaniku rollist ja vastutusest, rahvuskuuluvusest ja patriotismist?



Peale selle, et suuline ajalugu pakub 20. sajandi järjepidevuse ja muutuste uurimiseks kasulikku allikmaterjali, võib see aidata õpilasel mõista, mis tunne võis olla elada sajandi olulisimate sündmuste ja muutuste keskel – elada üle sõda, okupatsioon ja vabastamine, olla pagulane, immigrant või emigrant, kolida maalt linna, alustada oma elu pärast sõda uuesti, elada läbi diktatuuri või totalitaariigi lõpp jne. Suuline ajalugu ei aita õpilasel ainult rekonstrueerida olnut, vaid ka läheneda kriitiliselt oma ettekujutustele, mille on mõnel juhul kujundanud massimeedia, õpikute autorid ja ajalooõpetajad.

### **Mõned võimalikud lähenemisiisid**

See ja järgmine alajaotis hõlbustavad peamiselt õpilaste kaasamist suulise allikmaterjali kogumise. See võib nõuda aega ja sageli vajab see mõnel pool nappivaid abivahendeid, näiteks diktofone ja kassette, ning intervjuude transkribeerimiseks ja talletamiseks vajalikke vahendeid. Paljudele ajalooõpetajatele, kes peavad toime tulema juba niigi ülekoormatud õppekavaga, võib suulise ajaloo projekt tunduda fakultatiivse lisaülesandena. Tasub aga korrata, et me elame ajastul, mil suure osa suulistest tunnistustest on kogunud juba ajaloolased ja sotsioloogid, ajakirjanikud ja ringhääling, ministriumid, muuseumid ja arhiivid ning arvamusküsitlusi korraldavad organisatsioonid. Suurt osa kogutust võime täna ühes või teises vormis kätte saada ning võtta õpikutesse, haridusotstarbelistesse multimeedia abivahenditesse ja õpetajate koostatud materjalidesse.

Arusaadavatel põhjustel viiakse paljude koolide suulise ajaloo projektid läbi kohalikul tasandil, keskendudes koduloole. Elanikke aitavad kohalikus elus toimunud muutuste teemal küsitleda fotod ja postkaardid näiteks peatänavast, talust, vabrikust või kohalikest maamärkidest, mida intervjuerija intervjueritava mälu ergutuseks näitab. Kasutada võib ka maakaarte ja kohaliku arhiivi materjale ning olulisi kohalikke sündmusi kajastavate vanade ajaleheartiklite koopiaid. Nii saab talletada ühiskondlikku järjepidevust ning muutusi ühiskonnas või selle segmentides ning uurida süviti kogukonda teatud ajavahemikul.

Samas on inimestel pakkuda tunduvalt rohkem kui isiklike meenutusi kohalikest elust. Nad on läbi elanud õpikuis räägitud olulisi sündmusi ning olnud neile tunnistajaiks. Vahel on nad neis osalenud, vahel on need sündmused nende elu pöördumatult muutnud. Nende vaatenurki võib võrrelda ja kõrvutada õpikute ning dokumentaalsete raadio- ja telesaadete omadega. Siin võib aluseks võtta õpiku või raadio- või telesaate seisukohad ning siis selgitada, mida kohalikud elanikud sündmusest mäletavad ja kas nende meenutused ühtivad õpikus või dokumentaalsaates esitatuga või räägivad sellele vastu. Eesmärk ei ole vaidlustada õpiku autori või ringhäälingu variandi paikapidavust, vaid aidata õpilastel mõista, kui keeruline on jõuda toimumus kokkuleppele ja tajuda sündmuse toimumise ajal eksisteerinud vaatenurkade paljusust.

Suulise ajaloo projekti võib läbi viia mitmel moel. Esiteks võib korraldada vabas vormis vestlusi, kus inimesed kõnelevad oma elu olulistest sündmustest ning oma reaktsioonidest neile siis ja praegu. Teiseks võib suulise ajaloo intervjuude abil selgitada intervjueritava suguvõsa ajalugu – kus on tema suguvõsa juured, kuidas on tema vanavanemad, vanemad ja järeltulijad elatist teeninud, kus nad on elanud, millised muutused on nende elus toimunud, mida muutis nende elus sõda, sõjaline okupatsioon, majanduskriis, elustandardite muutus jmt.

Kolmandaks võivad õpilased ajaloosarjade või dokumentaal-, draama- või komöödiasaadete põhjal koguda materjali, kuidas on massimeedias kujutatud 20. sajandi mõnda kümnendit või aja-järku, ning seejärel teha intervjuusid sel ajal elanud inimestega.

Ka võib küsida inimestelt, kus nad olid ja mida tegid, kui esmakordselt kuulsid millestki, mis hiljem osutus pöördeliseks, ning kuidas nad sellele reageerisid. Klassikaline näide on president John Kennedy mõrv. Sageli väidetakse, et tollal täiskasvanud või noorukieas inimesed mäletavad tänini elavalt, mida nad siis tegid, kuidas reageerisid ja mida kartsid tulevikult. Kas 20. sajandi Euroopa

ajaloos on ka muid sündmusi, mis äratavad terves põlvkonnas sama elavaid mälestusi? Siin on mõned näited.

- Stalini surm 1953. aastal
- Vene tankide sissetung Ungarisse 1956. aastal ja Tšehhoslovakkiasse 1968. aastal
- Sputniku lennutamine kosmosesse 1957. aastal
- Berliini müüri ehitamine 1961. aastal
- Kuuba raketikriis 1962. aastal
- Esimene naine kosmoses 1963. aastal
- Esimene inimene Kuul 1969. aasta juulis
- Franco surm 1975. aastal
- Portugali diktatuuri lõpp 1976. aastal
- Berliini müüri langemine 1989. aastal
- Putšikatse Gorbatsšovi vastu 1991. aastal ja Gorbatsšovi varasemad reformid

Kuna suulisi allikaid uurivad ajaloolased määratlevad end sageli ajalugu altpoolt uurijatena või inimestena, kes aitavad avastada n-ö nähtamatute ajalugu (inimrühmade ajalugu, mida peavoolu ajaloolased üldiselt ei uuri), võib tekkida kiusatus teha midagi sarnast ka koolis, eriti kui seal on palju n-ö nähtamatute rühmade esindajaid. See on koolide jaoks väga tundlik uurimisvaldkond, mis eeldab hoolikat kavandamist ja läbirääkimist nimetatud rühmade esindajatega. Ajaloo- ja sotsiaalteadlased on selleks loonud ühiskondlikke koostööprojekte. Õpilased ja valitud inimrühma esindajad peavad tegema uuringu kavandamisel ning vajalike andmete kogumisel, analüüsimisel ja esitamisel koostööd. Selleks tuleb pidada neljasilma- ja rühmavestlusi, mis aitavad hiljem faktilteavet tõestada ja kontrollida ning luua kronoloogiaid ja narratiive. Lõpptulemusena võib tekkida ressurss, mis on kasulik nii ajalugu õppivatele õpilastele kui ka projektis osalenud inimrühmale või tervele kogukonnale. Samuti on see õpilaste jaoks hea ajaloo uurimise ja tõlgendamise harjutus.

Iga suulise ajaloo projekti käigus võib ette tulla vastuolulisi või tundlikke küsimusi, isegi kui need ei ole intervjuu teemaks kavandatud. Näiteks võib mõnes piirkonnas varase töökogemuse küsimusele vastamise käigus ilmned a rassilise, etnilise või usulise diskrimineerimise kogemus. Küsimused suhetest teiste riikide ja aladega või kogukonna sees võivad esile tuua mälestusi koostööst okupatsioonijõududega või vastutöötamisest neile. Sellises olukorras peavad õpetajad endalt küsima, kas kasu, mida õpilased võivad projektist saada, on suurem võimalikest ebakõladest. Kui neile tundub, et intervjuu käigus võivad kerkida tundlikud või vastuolulised teemad, peavad nad küsitluse hoolikalt ette valmistama, vältides valdkondi, kus sellised teemad kerkida võivad, ning pakkuma õpilastele viise ja juhiseid, kuidas olukorrast välja tulla. Kui teema on eriti tundlik, tuleks intervjuu teha kooli ruumes õpetaja juhendamisel või peaks õpetaja ise intervjuueerima.

Tasub kaaluda ka suulise ajaloo koolidevahelise projekti korraldamist. Projekt võib olla piirkondlik, üleriigiline, piiriülene või kogu Euroopat hõlmav või keskenduda naaberriigis elavaile inimrühmadele. Kui projekt käsitleb ühte teemat või keskendub ühele sündmusele, on kõigil osalejail ainulaadne võimalus võrrelda ja vastandada erinevaid vaatenurki samalaadsetele kogemustele ning samalaadsete kogemuste erinevaid tõlgendusi.

### Kuidas korraldada suulise ajaloo projekti

- Uurige intervjuueeritava kogukonna, inimrühma või ühiskondliku klassi tausta. Selgitage välja organisatsioonid, ajalooseltsid, vanadekodud või vabatahtlike ühendused, kes võivad aidata projekti läbi viia või huvitada selle tulemustest. Kontrollige, kas ei ole lähenemas võtmesündmuste tähtpäevi, millest projekt võiks tõukuda. Proovige hinnata reaktsiooni suulise ajaloo projekti ideele.
- Tagage õpilastele eeltööks piisavalt taustainfot. Kontrollige, kas on saadaval muid asjassepuutuvaid allikmaterjale, millega intervjuu käigus saadud andmeid võrrelda.
- Hinnake ressursse. Kui palju kulub aega õpilaste ettevalmistamisele, intervjuude tegemisele, infotöötlusele, allikmaterjali tõlgendamisele, järelduste tegemisele ja tulemuste hindamisele? Kus intervjuu toimub? Kuidas intervjuu talletatakse? Kas saadavad tulemused on väärt inim- ja rahaliste ressursside kulu?
- Kas õpilased on piisavalt motiveeritud, et teha intervjuusid rahuldaval tasemel?
- Sageli lasevad õpetajad õpilastel ise intervjuueeritavad otsida, kuid on teatud eelised, kui õpetaja sellega ise tegeleb. Nii saab näiteks projekti eel kontrollida võimaliku intervjuueeritava mälu ning kas ta oskab rääkida oma elus toimunud sündmustest, esitada oma vaatenurki sellele ning kas ta soovib projektis osaleda. Talle tuleb ka selgitada suulise ajaloo projekti eesmärki ja mis pärast intervjuud materjalist saab.

Õpilased peavad tegema järgmised ettevalmistused.

- Uurima projektiga hõlmatava teema tausta.
- Selgitama intervjuueeritava inimrühma tausta. Kui palju me teame valitud teema olulisusest selle rühma elus? Milliseid asjassepuutuvaid kogemusi intervjuueeritavatel tõenäoliselt on?
- Kuulama näiteid, kuidas inimesed kõnelevad oma minevikust või tutvuma paari intervjuu üleskirjutusega (või väljavõttega), saamaks aimu suulist ajalugu käsitlevast intervjuust.

Kui taustauuringud on tehtud, tuleb paluda igal õpilasel püstitada kolm kuni viis intervjuu põhiküsimust. (Need küsimused ei ole samad, mis esitatakse intervjuu käigus, vaid näitavad, mida õpilased soovivad teada saada.) Sellele peab järgnema ajurünnak, mille käigus esitatavad põhiküsimused kokku lepitakse. Kuna igast põhiküsimusest peab tulenema mitu intervjuu küsimust, tuleb õpilasi julgustada oma küsimusi prioritseerima ja valikut põhjendama. Nad peavad mõtlema ka intervjuu reaalsele pikkusele.

### 3. tabel. Lindistatud intervjuule või selle üleskirjutusele hinnangu andmine

- Kas intervjuueerijal ja intervjuueeritaval tundub olevat hea kontakt?
- Kas intervjuueerija kuulab intervjuueeritavat ja reageerib tema sõnadele?
- Kas see on hea intervjuu? Miks?
- Kas intervjuu pakub ajaloo kohta kasulikku allikmaterjali?
- Kuidas võime selgitada pakutud info paikapidavust?

### *Intervjuu ettevalmistamine*

Seejärel tuleb intervjuu põhiküsimuste alusel koostada tegelikult esitatavad küsimused. Õpilased peavad mõtlema järgmisele.

- Millist taustainfot läheb neil vaja iga intervjuueeritava kohta (näiteks kus ja millal ta on sündinud, millised on tema varasemad ja praegused tegevusalad, mida ta tegi teatud hetkel, kus koolis ta käis ja kus elas teatud ajal)?
- Milline küsimuste järjestus tagaks sujuva intervjuu?
- Tähtis on vältida suunavaid küsimusi (näiteks: "See pidi teid küll väga vihastama?") ja küsimusi, millele saab anda ainult "jah" ja "ei" vastuseid.
- Tähtis on sõnastada küsimused selgelt ja ühemõtteliselt.
- Kuidas julgustada intervjuueeritavat kõnelema ja samas suunata teda teema juurde tagasi, kui ta sellest kõrvale kaldub?
- Kuidas intervjuud alustada ja lõpetada?
- Mida teha, kui intervjuueeritav muutub mõne küsimuse järel või enne intervjuu lõppu sõnakehvaks?
- Kas on võimalik kontrollida intervjuueeritava mälestuste paikapidavust?

Arutades neid küsimusi enne intervjuud, võib õpilasi ärgitada esitama intervjuueeritavale lisaküsimusi, et saada rohkem teavet või kontrollida öeldut. Samuti peaksid õpilased oskama küsimusi ümber sõnastada, kui tundub, et intervjuueeritav ei saanud küsimusest aru, või tuleb tema mälu ergutada. Kasulik on igale küsimusele ette mõelda lisaküsimused ja ümbersõnastused.

Õpilased peavad mõtlema ka allikmaterjali kontrollile. Võib esitada mõned lihtsad lisaküsimused, näiteks: "Kui vana te siis olite?", "Kuidas te sellest kuulsite?", "Kas nägite seda oma silmaga või rääkis sellest teile keegi?".

### *Intervjuu läbiviimine*

Veenduge, et õpilased kontrollivad enne intervjuud, et nende diktofon töötab ja selles on lint. Kui intervjuud ei lindistata, võib kaaluda õpilaste paardesse jagamist, nii et üks esitaks küsimusi ja teine kirjutaks vastused üles.

Intervjuu läbiviimisel on olulised järgmised tegurid.

- Ole õigel ajal kohal, ettevalmistunud ja viisakas.
- Kuula. Ära esita küsimusi, millele intervjuueeritav on mõnele teisele küsimusele vastates juba vastanud.
- Ole kannatlik. Anna intervjuueeritavale aega vastata nii, nagu ta tahab. Ära vaidle talle vastu ega paranda teda.
- Hoida intervjuu teema piires, kuid ära katkesta intervjuueeritavat liiga sageli.

- Kui pead vajalikuks esitada algselt mittekavandatud lisaküsimus, tee selle kohta märkus, et hiljem selle juurde tagasi pöörduda.
- Lõpeta intervjuu tänamisega. Saada intervjuueeritavale hiljem tänukiri.

Soovitav on teha proove, mille käigus õpilased on kordamisi intervjuueerijad ja intervjuueeritavad. Kasulik oleks pärast esimest intervjuude vooru saada tagasidet, et kontrollida küsimuste tõhusust ja otsustada, kuidas mingis kindlas olukorras reageerida.

#### *Intervjuu analüüsimine ja tõlgendamine*

Siinkohal peavad õpilased koos otsustama, kas transkribeerida iga lindistatud intervjuu kogumahu või kuulata neid hoolikalt mitu korda ja kirjutada välja põhilised huvitavad mõtted. Nad peavad vaagima mõlema lähenemise plusse ja miinuseid.

Üleskirjutuse või märkuste lugemise käigus peavad nad mõtlema järgnevale.

- Kas intervjuu vastas põhiküsimustele, millesse see algselt pidi valgust tooma?
- Kui hästi intervjuueeritav sündmusi mäletas?
- Kas intervjuueeritav rääkis kohati endale vastu?
- Kas vastuste paikapidavust on võimalik kontrollida?
- Kas vastustest ilmneb märke intervjuueeritava eelarvamuste kohta?
- Kas intervjuu pakkus ajaloo kohta kasulikku allikmaterjali?
- Kuidas saanuks parema intervjuu?



## 16. PEATÜKK

### KIRJALIKE ALLIKATE KASUTAMINE LÄHIAJALOO UURIMISEL

---

Ajaloo uurimisel on olulisimad dokumendid ja muud kirjalikud allikad. Loomulikult saame me tunnustatud kroonikate, mälestusmärkide ja muude füüsiliste jälgede kaudu teada, millal ja kus lahing peeti, kes selle võitis, millised olid mõlema poole kaotused, mis nime kandsid võitmisikud jmt. Kuid osaliste tegusid, otsuseid, käsked ja taktikat on väga raske mõista algse dokumentaalse allikmaterjalita – depešside, kirjade ja pealnägijate tunnistusteta. Samuti on raske mõista nende tegude põhjusi ja ajendeid ilma, et nad ise või mõni nende lähedane kirjutanuks neist sündmuse ajal või varsti pärast seda.

Lähiajalugu õppiv õpilane saab kasutada suuremas valikus esmaseid ja teiseseid allikaid, kui varasemaid ajajärke uuriv õpilane. Tema käsutuses ei ole ainult kirjasõna, vaid ka filmid, uudistesaaet, dokumentaalsed telesaated, heli- ja elektroonilised arhiivid ning füüsilised artefaktid. Ometi on kirjalikud dokumendid mitmel põhjusel 20. sajandi ajaloo mõistmisel otsustava tähtsusega. Esiteks on keskvalitsuse ja kohaliku omavalitsuse funktsioonid selle sajandi jooksul hüppeliselt laienenud. Kasv on olnud nii suur, et ainult väikest valikut valitsusasutuste ametlikest dokumentidest on võimalik säilitada avalikes arhiivides.

Teiseks on informatsiooni mehaanilise kogumise, talletamise ja otsimise ning sellel põhineva riikliku statistika avaldamisega kaasnenud, et me teame inimeste igapäevaelust palju rohkem (näiteks nende rahalisest seisust, maksudest ja tarbimisharjumustest, sünnist ja surmast, tervisest, haridusest ja elutingimustest).

Kolmandaks kaasneb üldhariduse levikuga, et kirjade, postkaartide, erapäevikute ja ajakirjanduslike intervjuude kaudu võib kergelt teada saada enamiku ühiskonnakihtide arvamust selle sajandi tähtsündmustest ja nende põhjal kogetust.

Neljandaks on kirjastamise ja trükinduse hüppeline kasv kaasa toonud arvukad võimalikud vaatenurgad igale sündmusele. Lähiajalugu õppiva õpilase probleem on tegelikult info üleküllus. Üks ajaloolane on sõnastanud selle nii: "Me teame (1940. aastal) tuhandeid kordi rohkem Prantsusmaa vallutamisest kui Kartaago langemisest. Me teame tuhandeid kordi rohkem Dunkerque'i evakuatsioonist, kui Hastingsi lahingust. Me võime kohtuda Dunkerque'i sündmustes osalenud meestega ja toimunut nendega arutada. Kas õige keskaja uurija ei loobuks kogu oma elutööst ainsa intervjuu nimel ühe saksiga, kes võitles Haroldi kõrval Hastingsi lahingus?"<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> G. B. Henderson, A plea for the study of contemporary history, *History*, 26, 1941, lk 51–55.

Kui keskaega või esimese aastatuhande sündmusi uuriv ajaloolane on sageli ebapiisava või mittetäieliku allikmaterjali probleemi ees, siis lähiajaloolane seisab silmitsi probleemiga, mida valida suurest ja käepärasest infohulgast – jätmata seejuures kasutamata olulisi allikmaterjale – sellist, mis valgustaks toimunud erapooletult ja moonutamata. Sama probleemi ees võib olla 20. sajandi rahvuslikku ajalugu õppiv õpilane, kuid veel tõenäolisemalt juhtub see Euroopa või maailma ajalugu õppijaga.

Peatüki peaeesmärk on näidata, kuidas ja miks kirjalikke materjale (ametlikud dokumendid, statistika, päevikud, memuaarid, biograafiad, ajalehed ja ajakirjad) saab kasutada ja peab kasutama 20. sajandi Euroopa ajaloo õpetamisel. Enamus tänapäevaseid ajalooõpikuid toob väljavõtteid eri laadi kirjalikest allikaist, samuti saavad õpilased laadida enamiku sajandi sündmuste kohta Internetist alla palju erinevat algmaterjali, mida kriitiliselt vaadelda ja tõlgendada.

Miks võimaldada õpilastele 20. sajandi Euroopa ajaloo esmaste kirjalike allikate uurimist? Esmaste kirjalike allikate kasutamine õppetöös on tänuväärne siis, kui materjal on huvitav ja ei ole liiga pikk, tekst ei ole liiga tihe ja selle loetavus on nõuetekohane, materjali tutvustakse õpilastele õigesti ning õpilasi köidab selle läbitöötamisega seotud õppetegevus. Enamikku 16aastastest õpilastest ei innusta näiteks 1918. aastal sõlmitud Versailles' lepingu või 1960. aasta Rooma lepingu tervikteksti läbilugemine, selmet piirduda õpikuis välja toodud lepingute peapunktidega.

Kui neid hoiatusi mitte unustada, on palju häid põhjusi, miks kasutada õppetöös kirjalikke, eriti esmaseid allikaid.

- Hoolikalt valitud esmased allikad võivad paljude õpilaste jaoks ajalugu elavdada, kuna toovad ilmsiks õpitavate sündmustega otse või kaude seotud inimeste isiklikud kogemused, mõttekäigud ja mured.
- Õpikuid kirjutatakse alati sündmusi tagantjärele hinnates. Ühitades selle vajadusega luua sündmuste sisutihe kokkuvõtte, pakutakse õpilastele sageli kirjeldus, mille taustal otsuste langetajad näivad kindlameelsed ja tulemused vältimatud. Sündmuste toimumise aegsed kirjalikud allikad, olgu need diplomaatilised depešid, koosolekuprotokollid, kirjad või päevikussekkanded, aitavad esile tuua, kuidas otsusteni tegelikult jõuti – see toimus surve all, omades piiratud ja sageli vasturääkivat informatsiooni, ning reaalselt.
- Kirjalike allikate läbitöötamise käigus kasutavad õpilased olulisi ajalookontseptsioone, esitavad küsimusi, analüüsivad ja tõlgendavad informatsiooni, tõmbavad paralleele ja teevad isiklike järeldusi, mida nad võivad seejärel võrrelda väljakujunenud narratiivi või seletusega.
- Ka võimaldavad esmased allikad õpilastel seada end õpitavate sündmustega otse seotud isikute olukorda.
- Juurdepääs esmastele kirjalikele allikatele avab õpilastele ühe sündmuse eri vaatenurgist esitamise paljususe ning võimaldab neil võrrelda sündmuses osalejate ja selle pealtnägijate sündmuse ajal tehtud kirjeldusi ning ajaloolaste hilisemaid kommentaare. Euroopa ajaloo kontekstis võib juurdepääs esmastele allikatele osutada hädavajalikuks. Näiteks võib tuua ajaloo Internetis, nagu Esimese maailmasõja dokumendiarhiivi (<http://www.lib-byu.edu/~idh/wwi>) või Eurodocs'i (<http://www.lib-byu.edu/~rdh/eurodocs>) (vt 12. peatükk). Viimatinimetatu toob Euroopa 23 maa tähtsaid ajaloodokumente ja võimaldab ajalugu õppival õpilasel tutvuda, kuidas sama sündmust, kriisi või otsust on tõlgendanud eri riikide valitsused.
- Juurdepääs erinevatele kirjalikele, eriti esmastele allikatele, võimaldab õpilastel kontrollida õpikutes, õpetajate või massimeedia pakutud järeldusi ja tõlgendusi. Laiemalt võttes aitab reeglipärane esmaste allikate kasutamine paralleelselt õpikute ja teiste õppematerjalidega kujundada faktide ja tõlgenduste muude allikate abil kontrollimise harjumust.



- Kirjaliku allikmaterjali sarjaga tutvumine kujundab harjumust vaadelda kriitiliselt, kas uus info toetab dokumendisarja teistest dokumentidest saadud infot ja arusaamu. Sellega ei tutvustata õpilastele ainult ajaloo uurimise meetodit, vaid see arendab ka nende arutlus- ja mõtlemis- oskust ning toetab ühiskonnaõpetust, kuna samamoodi saab analüüsida tänapäevaste sündmuste ja teemade kajastusi massimeedias.

### **Mida arvestada esmaste kirjalike allikate valikul**

*Kättesaadavus.* Enamus tänaseid õpikuid, temaatilisi brošüüre ja töövihikuid on toonud välja võtteid esmastest kirjalikest allikatest. Kuigi mõnes tekstis on neil peamiselt illustreeriv funktsioon, seotakse neid üha enam õppetegevuse ja -ülesannetega, mis nõuavad õpilastelt samasugust allikmaterjali analüüsi ja mõtteviisi kui ajaloolastelt. See tähendab konkreetsetele küsimustele vastamiseks asjakohase info leidmist, tendentside kindlakstegemist, sündmuste või nende kirjelduste hindamiseks allikate võrdlust, allikate väärtuse ja asjakohasuse hindamist, sündmuste kohta lühikesel narratiivi või nende ajalise järjestuse konstrueerimiseks mitme allika kasutamist, hinnangu andmist, kas allikmaterjal kinnitab teatud tõlgendust või selgitust või lükkab selle ümber jne.

Samas on enamuses tänapäevastes õpikutes toodud allikaväljavõtted väga lühikesed ning seetõttu mõnikord ajaloo allikmaterjali analüüsimise õppimiseks väheväärtuslikud. Lisaks õpikutele saab esmast allikmaterjali hankida kohalikest ajalooseltsidest ja ajalehearhiividest, avalikest raamatukogudest ja muuseumidest, Internetist ning biograafiatest ja muus vormis teadmiskirjandusest.

*Ajakulu.* Otsustamisel tuleb arvestada kolme tegurit. Esiteks ajaloo ainekava ülesehitust ja sisu. Tavaliselt väidetakse, et mida mahukam ainekava, seda raskem on leida õpilastele aega esmaste allikate läbitöötamiseks. Kui ainekava on ülesehituselt temaatiline ja ebaühtlane, võimaldab see rohkem süüvida teatud sündmustesse, küsimustesse ja muutustesse ning seega rohkem analüüsida esmaseid allikaid. Tegelikult sõltub aeg, mida õpilased saavad kulutada kirjalike allikate uurimisele, pigem ainekava eesmärkidest kui mahust.

Kui mahuka ainekava põhieesmärk on, et õpilased omandaksid faktiteadmisi, avaneb neil arvata-vasti üsna vähe esmaste allikate kasutamise ja analüüsimise võimalusi. Kui aga ainekava eesmärk on arendada mõistmisvõimet, tõlgendusoskusi ja ajalooteadvust, võivad esmased allikad osutada väga tähtsaks õppevahenditeks. Kolmas tegur, mida tuleb arvestada, on viis, kuidas esmaseid allikaid kavatakse ajalootundides kasutada, st kui palju aega kavandatakse esmaste allikatega seotud õppetegevuse ja -ülesannete täitmisele.

*Hind.* Endiselt saavad mitmel pool Euroopas õpilased ajalooteadmisi peamiselt õpikust ja ajaloo-õpetajatelt ning kujundavad nende alusel oma arusaamad ajaloo-õpetajate poolt. Mõnes piirkonnas on õppevahendeid nii piiratud koguses, et igale õpilasele pole anda isegi ajalooõpikut. Sellises olukorras võib tunduda esmaste allikate kasutamine ebareaalne ja tulevikumuusika.

Samas võib 20. sajandi ajaloo õpetamisel kasutada edukalt kohalikke allikaid (suulist ajalugu, perekondlikke kirjade ja fotode kogusid, kohalike ajalehtede arhiive). Kui koolil on vähemalt üks Interneti-ühendusega arvuti, võib laadida võrgust alla allikdokumente, mille alusel saab õpilastele välja töötada temaatilisi töölehti ja koostada abistavaid tekstimaterjale. Allikmaterjali vaatenurkade paljusust aitab esile tuua suhtlus teiste riikide koolidega elektronposti või faksi teel. Kõnealuse probleemiga tegelemiseks on Euroopa Nõukogu mõnel pool Euroopas korraldanud ajalooõpetajate seminare teemal, kuidas õpikuid kasutamata ajalugu õpetada.

*Eesmärgikohasus.* Enne esmase kirjaliku allikmaterjali valikut tuleb otsustada, milleks seda soovitakse kasutada. Igal konkreetsel juhul tuleb endale selgeks teha, millist kasutuseesmärki eeltoodud seitsmest silmas peetakse. Mida rohkem pannakse rõhku ajaloo analüüsimisele ja tõlgendamisele, seda rohkem peavad õpilased sellist mõtteviisi soodustava tegevusega kokku puutuma.

*Väljavõtete kasutamine.* Arvestades ajakulust ja hinnast tulevaid piiranguid, õpilaste erinevat võimekust ning vajadust hoida ülal nende huvi ja säilitada motivatsiooni, peavad ajalooõpetajad nagu õpikute autoridki pakkuma õpilastele pikematest dokumentidest tavaliselt väljavõtteid. Seetõttu tuleb hoolega jälgida, et allika algne tähendus väljavõttes ei kaoks ja et lühendamise ei moonutaks ega lihtsustaks toodud kirjeldust ega rõhutaks teatud väiteid liiga palju.

*Tasakaalustatus.* Esmaste kirjalike allikate kasutamine säilitab vajaduse pakkuda õpilastele tasakaalustatud ülevaadet toimunud eri vaatenurkadest ja seisukohtadest. Sageli peab õpetaja selleks eelnevalt allikate tausta uurima. Näiteks on Peterburi 1917. aasta märtsi- ja oktoobrirevolutsiooni kirjeldanud erinevad pealtnägijad (nii Vene kodanikud kui ka välismaalased) eri keeltes. Nende kirjelduste kasutamine õppetöös võib aga õpilasi eksitada, kui neid ei teavitata ka kirjelduste autorite erinevatest sümpaatiatest ja poliitilisest kuuluvusest.

Samamoodi võib Internetist leida rohkelt allikmaterjali Hispaania kodusõja kohta, kuid enamuse sellest on kirja pannud rahvusvahelises brigaadis sõdinud vabariigipooldajad. Samas ei ole dokumentaalse allikmaterjali kasutamisel alati võimalik tagada eri seisukohti pakkuvate allikate ranget arvulist tasakaalu. Sel juhul peavad õpilased uurima materjali tähelepanelikult, et teha kindlaks selles esinevad eelarvamus-, sümpaati- või lojaalsusavaldused.

*Loetavus.* Alati tuleb arvestada, et osa esmaseid allikaid, eriti ametlikke dokumente ja depešše, on õpilastel keeruline lugeda. Vahel on probleemi põhjus dokumendi sõnavaras, kuid sagedamini asjaolus, et kirjutaja eeldas, et lugeja teab tausta, mida õpilased ei pruugi aga teada. Selliste dokumentide vältimise asemel on kasulikum lõimida õppetöösse vahendeid, mis aitavad õpilastel sellist materjali lugeda ja mõista. Selleks võivad olla näiteks terminiseletused, konteksti selgitavad märkused (näiteks: "P. F. on ... initsiaalid" või "Kiri on saadetud toleaegele Itaalia suursaadikule Washingtonis") või soovitusel, kust saada täiendavat teavet.

*Õppetegevuse korraldus.* Kuidas kavatakse esmaseid kirjalikke allikaid kasutada? Kas õpilased konstrueerivad nende alusel toimunu narratiivi või võrdlevad neid õpikus või dokumentaalsaates esitatuga? Kas neid kasutatakse rollimängus või simulatsioonis? Kas neil põhineb rühmatöö, iseisev töö või klassiarutelu?

*Hinnang tegevusele.* Milline peaks olema õppetöö käigus esmaste allikate uurimise tulemus ja kuidas te teate, et olete selle saavutanud?

### **Mida peavad õpilased teadma kirjalikest allikatest**

*Esmaste ja teiseste allikate eristamine.* Tavamõistes on esmane allikas "lähteallikast pärit, töötlemata ja puudulik allikmaterjal", samas kui teisese allika on ajaloolaste, ajakirjanike, kommentaatorite ja vaatlejate kirjutised ja mõtisklused<sup>2</sup>. Tegelikult on esmase ja teisese allika vahe suhteline. Palju sõltub sellest, kui otse oli allika autor seotud enda kirjeldatud sündmustega, kas ta kirjeldas sündmusi toimumise hetkel või hiljem ja mis teda kirjutama ajendas. Esmaseks allikaks võib pidada poliitiku, kindrali või revolutsioonijuhi autobiograafiat, kui selles valgustatakse sündmusi, milles autor osales. Kui aga autobiograafia on kirjutatud aastaid hiljem ja peamiselt enda õigustamiseks, võivad ajalugu õppivad õpilased seda tagantjärele käsitleda teisese, võib-olla ka ebausutava teisese allikana.

Ka ajaloolased, ajakirjanikud ja kommentaatorid võivad 20. sajandi ajaloo mõnest tahust kirjutades käsitleda sündmusi, mida nad ise vahetult läbi on elanud. Ameerika ajaloolane Arthur Schlesinger valdas siseinfot Kennedy 1960. aastate alguse administratsiooni kohta. Tuntud fašismivastane itaalia ajaloolane Benedetto Croce oli 1920. aastate algul Itaalia minister. Tundub, et pärast

---

<sup>2</sup> Vt näiteks määratlus raamatus A. Marwick, *The nature of history*, London, Macmillan 1970, lk 132.

Nõukogude Liidu lagunemist on küllalt paljud alles hiljuti demokraatliku arengutee valinud Kesk- ja Ida-Euroopa riikide ministrid olnud elukutselt ajaloolased. Kirjutades sündmustest, milles nad on osalenud, on tulemuseks tõenäoliselt raamat, mis pakub nii esmast kui teisest allikmaterjali.

Olgu allikas esmane, teisene või mõlema kombinatsioon, peame seda hindama ühtsete reeglite alusel. Me peame endalt küsima

- kes ja miks selle kirjutas;
- kui usaldusväärne allikas on autor, millised võiksid olla tema eelarvamused ning kas materjal on selgelt tendentslik ja moonutab fakte;
- kellele ja miks dokument koostati;
- kust pärineb info ja kuidas see saadi;
- kas dokumendi sisu on kooskõlas teiste samateemaliste dokumentidega.

Pöördume selles peatükis nende küsimuste juurde veel tagasi, kuna need on küsimused, mida iga ajalugu õppiv õpilane (mitte ainult professionaalne ajaloolane) saab esitada ja peab esitama iga ajalooallikaga tutvumisel, olgu tegu õpiku, päeviku, mälestuste või diplomaatilise depešiga.

*Sündmustele tagantjärele hinnangu andmisest tulevad probleemid ja kasu.* Õpilased peavad teadma, et tutvudes allikatega, eriti esmastega, loevad nad tollastest sündmustest tagantjärele, samas kui need dokumendid kirjutati teadmatuses, mis hiljem, vahel isegi tulevaste nädalate või kuude jook-sul, sünnib. Paradoksaalsel moel piiravad tagantjärele teadmised meie võimet mõista minevikku, kuna meie teame rohkem, kui tollal elanud inimesed saanud teada. Näiteks peame tõlgendama 1919. aastal Kesk- ja Ida-Euroopa piirid ümber struktureerinud Versailles' lepingu ja 1945. aastal Euroopa uuesti ümber struktureerinud Jalta lepingu tähtsust teisiti kui ajaloolased, kes kirjutasid neist vastavalt 1930. ja 1950. aastal. Põhjus pole ainult see, et meie käsutuses on tunduvalt rohkem allikmaterjali, vaid et tänaseks on ilmnunud ka kaugemad tagajärjed, mida 1930. ja 1950. aastal ei saanud ette näha.

Siin kerkib väga oluline küsimus. Kas me suudame mõista inimeste tollaseid tegusid (ja kuidas nad neid enda jaoks mõtestasid), kui me teame tulemust? Kui me teame olnu tulevikku, on alati oht, et me kujundame juhtunu selgituse selle põhjal, mida inimesed siis tegid. Sellepärast on meil keerulisem mõista sündmuses osalejate, kes ei saanud vaadelda asju tagantjärele, mõttekäike ja ajendeid. Eriti võib see kujuneda probleemiks siis, kui õpilased uurivad oluliste ühiskonnaelu muu-tuste ja tehnoloogilise arengu mõju tavainimeste elule ja arusaamadele.

*Kirjaliku allika loomise eesmärk.* Õpikud ning muud ajaloolaste ja kommentaatorite teosed on ta-valiselt kirjutatud seostamaks omavahel teatud sündmuse, muutuse või perioodi kohta saadavat allikmaterjali ja faktiinfot. Eri vaatenurkadega ajaloolased panevad allikmaterjali erinevalt kokku ja rõhutavad erinevaid fakte. Ametlike dokumentide puhul on oluline mõista, kellele dokument oli suunatud, mis kontekstis see koostati ning milline teave adressaadil ja koostajal enne oli. Aja-loo õpetamisel võib üksikdokumendi või dokumendiväljavõtte kasutamine tekitada probleeme, kuna õpilased uurivad seda tundmata konteksti ja dokumendisarja teisi dokumente. Neile tuleb tutvustada ka dokumendi tausta.

Päevikud, memuaarid, autobiograafid ja isegi kirjad võivad tekitada erinevaid probleeme. Näi-teks võime teatud määral usaldada rohkem päevikuid, mis ei ole kirjutatud avaldamiseks, oletades, et enamasti – kuigi mitte alati – on inimene päevikus avatum, ausam ja õigustab oma tegusid vähem, kuna ta on tõenäoliselt selle ainus lugeja. Kui ta aga kirjutab lootuses, et ühel heal päeval

tema mälestused avaldatakse, võib ta oma tegusid õigustada, vigu ja valearvestusi salata jne. Seetõttu aitavad näiteks Esimeses maailmasõjas lääne- või idarindel saadetud reameeste kirjad rindesõdurite enesetunnet paremini kindlaks teha, kui ülemjuhatus aruanded või poliitikute pressiavaldused.

*Esmased allikad ja nende sortimine.* Prantsuse ajaloolane Marc Bloch kirjutas kord, et "allikad on ainult meie eelkäijate jäetud jäljed"<sup>3</sup>. Nagu öeldud, väljastavad valitsusasutused täna nii palju dokumente, et neist ainult murdosa (kuigi suur osa) säilitatakse ja arhiveeritakse. Enamik riike on otsustanud mõningaid dokumente salastada, eriti kui nende sisu puudutab riigi julgeoleku küsimusi, ning vahel on "riigi julgeoleku" mõiste väga avar. Enamik riike viivitavad dokumentide avalikustamisega, kuni nende sisu ei ole enam poliitiliselt tundlik. Ka eradokumente sorditakse. Dokumentide omanik otsustab, mida alles hoida, mida hävitada ja mis üldsusele kättesaadavaks teha. Dokumentide pärijad otsustavad omakorda, mida hoida ja mida hävitada. Ka kirjastajad vaatavad kriitiliselt üle biograafiate ja memuaaride käsikirju, et neid materjali avaldamise eest kohtusse ei antaks. Mitmed esmased allikad on meieni jõudnud juhuse läbi. Euroopa ajaloo uurimise kontekstis on teisigi sama toimega tegureid. Näiteks kui esmased allikad ei ole adekvaatselt tõlgitud mõnda maailmas enam kõneldud keelde – inglise, prantsuse, saksa või vene keelde – võib ajaloolast piirata tema keeleoskus.

### **Kuidas tänapäevaseid kirjalikke allikaid analüüsida**

Väljavõtetega esmastest ja teisestest allikatest kaasnevad õpikuis tavaliselt ülesanded, kus õpilasele esitatakse küsimusi allikas pakutud teabe kohta. Need on sisulised küsimused ("Mida ütleb autor .... kohta?", "Võrdle allikate autorite vaateid.", "Millega põhjendas X oma tegusid?", "Mida saame allikast teada tollaste elutingimuste kohta?"). Allpool toodud **1. tabel** on sellise ülesande näide.

Esitatavad küsimused nõuavad, et õpilased loeksid allikaväljavõtte hoolikalt läbi, vahel tõlgendaksid seda ja kujundaksid oma arvamuse või teeksid järeldusi. Samas alati ei saa nende abil õpetada, kuidas ajaloo allikmaterjali uurima peab, kuna küsimused on enamasti liiga spetsiifilised ja kontekstiga seotud.

Õpilasi võib õhutada esitama sellise allikmaterjali kohta protseduurilisi või üldisi, igale allikale sobivaid küsimusi. Sellistele küsimustele keskendumine me analüüsiskeemidest kõneldes. Visuaalsete arhiiviallikate uurimise peatükis soovitasime esitada endale iga ajaloolise foto uurimisel teatud üldised küsimused, mida saab rühmitada viieks laiemaks analüütiliseks tegevuseks:

- kirjeldus,
- tõlgendamine ja järelduste tegemine,
- seostamine varasemate teadmistega,
- allikmaterjali lünkade kindlaksmääramine,
- täiendavate infoallikate kindlakstegemine.

---

<sup>3</sup> Marc Bloch, *The historian's craft*, Manchester University Press 1954, lk 54–55.

## 1. tabel. Hermann Göringi tunnistus

Kui Hispaanias puhkes kodusõda, palus Franco Saksamaalt abi ja tugijõude, eriti õhuvägesid. Ei tohi unustada, et Franco asus oma vägedega Aafrikas ja ta ei saanud neid üle mere tuua, kuna laevastik oli kommunistide käes... Tal oli vaja oma vägedega Hispaaniasse jõuda.

Füürer mõtles asja üle. Soovitasin tal tungivalt abi anda. Esiteks, et hoida ära kommunismi edasine levik sel tandrill, ja teiseks, et kontrollida avanenud juhuse tõttu oma noore Luftwaffe tehnilist valmisolekut.

Füüreri loal saatsin suure osa oma transpordilaevastikust ja mitu eksperimentaalhävitatajate üksust, pommitajaid ja õhutõrjekahureid. Nii sain ma lahingutingimustes kindlaks teha, kas materjal vastab ülesandele.

### Küsimused

1. Mis tõestab, et Hitler ja Göring nägid Saksamaa sekkumises Hispaania kodusõtta 1936. aastal Euroopas 1939. aastal alanud laiemaks sõjategevuseks kasulikku ettevalmistust?

Miks otsis Franco Luftwaffelt õhuvägede tuge?

*Allikas:* Kolmanda Reichi lennuväe ülemjuhataja Hermann Göringi tunnistus Nürnbergi sõjatribunaalil 1945. aasta novembrist 1946. aasta oktoobrini

Sarnaselt võib analüüsida kõiki allikaid, ka kirjalikke, kuid õpilased peavad püstitama tekstipõhise allikmaterjali analüüsiks spetsiifilisi küsimusi. Peatüki lõpus toodud **4. tabel** esitab sobiva näitliku analüüsiskeemi.

Kõiki skeemis toodud küsimusi ei saa rakendada iga allika puhul, osa vastuseid on ebapiisava informeerituse tõttu paratamatult ebalevad ja mõnele küsimusele saab vastata võibolla ainult ühe sõnaga. Katsuge skeemi alusel analüüsida sellele järgnevat **5. tabelit**. Tegu on vürst Lichnowsky, Saksamaa suursaadiku Londonis (1911–1914), diplomaatiline depešiga Saksa välisministrile Jagowile 24. juulist 1914. Lichnowsky kirjeldab Briti välisministri Sir Edward Grey reaktsiooni uudisele, et pärast suurhertsog Franz Ferdinandi ja tema naise mõrva Sarajevos on Austria saatnud Serbiale ultimaatumi. Allikale lisab väärtust, et selle servale on Saksa keiser oma käega märkusi teinud.

Selline allikas tõstab mitmeid tähtsaid ja huvitavaid sisulisi küsimusi, millele õpilased peavad proovima vastata. Mõned näited.

- Miks tegid Sir Edward Greyle Austria ultimaatumi võimalikud tagajärjed enim muret?
- Võrrelge Saksamaa suursaadiku ja keiser Wilhelm II keelekasutust.
- Kui arvestada, et me teame Euroopa olukorda pärast 1918. aastat, siis kui täpsed olid Sir Edward Grey ennustused Euroopa sõja tagajärgede kohta?

Siinkohal ei anta mõista, et analüüsiskeemis toodud üldised ja protseduurilised küsimused asendavad sisulisi küsimusi. Mõlemad on vajalikud ja täiendavad teineteist. Küll aga antakse mõista, et ajalootundides võib allikaid kasutada nii selleks, et avardada arusaama teatud sündmusest või teemast, kui ka andmaks õpilastele igat laadi (ka tänapäevaste) kirjalike allikate analüüsimise oskusi.

## Kirjalikel allikatel põhinev õppetegevus

*Kirjalike allikate sarjade uurimine.* Üha rohkem saab kasutada 20. sajandi olulisimaid sündmusi ja muutusi puudutavaid arhiveeritud ametlikke dokumente. Mõned neist on avaldatud kogumikes, teisi saab alla laadida Interneti aaloosaitidelt. (Lisateavet saab ajalooallikaid Internetis käsitlevast peatükist.) Näiteks **5. tabelina** reprodutseeritud diplomaatiline depešš kuulub Saksa Londoni saatkonna ja Berliini välisministeeriumi vaheliste depeššide sarja Esimese maailmasõja eelsest perioodist. Samal saidil on ka teisi asjakohaseid dokumente, näiteks Austria valitsuse ultimaatum Serbia valitsusele, Serbia vastus sellele ning tollane Saksa keisri ja Vene tsaari vaheline kirjavahetus. See hõlbustab õpilastele esmasest allikast pärineva materjali kasutamiseks abivahendite loomist.

Dokumendisarja kasutamisel on kaks eelist. Esiteks on ametlikud dokumendid tavaliselt dateeritud, neil on viitenumber ning vahel ka kiirkulleri või telegraafiga saatmise ja adressaadile kätetoimetamise kellaeg. Neis võib olla ka teiste asjakohaste dokumentide viitenumbreid. Dokumendisari võimaldab õpilastel sündmusi järjestada ning seeläbi omakorda mõista, mis, millal ja miks toimus. Teiseks võivad õpilased dokumendisarja abil paremini kui õpikutes toodud kokkuvõtete alusel mõista sündmuste keerukust ja viise, kuidas otsuseid tegelikult vastu võetakse.

Lisaks võivad kirjalikud allikad arendada õpilaste ajaloomõistmist, edastades ajaloo võtmeisikute hilisemaid arusaamu sündmustest. Võrrelge näiteks peatüki lõpus toodud **6. tabelit** vürst Lichnowsky diplomaatilise depeššiga, mis on esitatud **5. tabelina**.

*Euroopa sündmuste ajalehekäsitluste võrdlus.* Paljud ajalooõpetajad ja õpikute autorid kasutavad tähtsaid sündmusi ja muutusi käsitlevaid ajaleheartikleid, eriti oma maa 20. sajandi ajaloole keskendudes. Paratamatult tuleb neil maailmajao ajaloo euroopalikust, mitte rahvuslikust vaatenurgast käsitlemisel piirduda ajalehtedega, mis on esimeses (ja võibolla ka teises) nende koolis õpetatavas võõrkeeles või mõnes piirkondlikult levinud keeles, näiteks vene või saksa omas. Ajaleheväljavõtteid kasutatakse üha rohkem. 20. sajandi lõpus avaldasid mitmed ajalehed ka erinumbreid, mis koondavad sajandi põhisündmusi kajastavaid artikleid.

Ka siin võib Internet avardada ajalooõpetajate kasutatavate allikate hulka. Osal Euroopa mõjukaimatest ajalehtedest on tänaseks Internetis kasutatav elektrooniline arhiiv. Samas on see suhteliselt uus ettevõtmine ja elektrooniliselt on arhiveeritud peamiselt vaid viimase viie kuni kümne aasta materjal. Huvipakkuvaid ajaleheväljavõtteid leidub ka veebisaitidel, mida kirjeldatakse ajaloo õpetamisel uue võrgupõhise tehnoloogia kasutamist käsitlevas peatükis. Ameerika Ühendriikide Välisministeeriumi hallatav välismaiste meediaväljaannete reageeringute (Foreign Media Reaction) sait (vt 12. peatükk) on ajalooõpetajatele vast üks huvitavamaid ja kasulikumaid allikaid, mis pakub teavet lähiajaloo toimunud (eriti Nõukogude Liidu lagunemisele järgnenud) muutuste kohta Euroopas. Iga päev refereerivad kõigi Ameerika Ühendriikide saatkondade pressiametnikud kohalike meediaväljaannete kajastusi peamiselt sündmustest ja teemadest, teevad neist kokkuvõtted, tõlgivad inglise keelde ja saadavad elektrooniliselt Ameerika Ühendriikide Välisministeeriumile, kes välismeedia reageeringud kord nädalas oma kodulehel avaldab. Teemavalik lähtub paratamatult Ameerika Ühendriikide valitsuse erihuvidest, kuid refereeritud on väga erinevaid valdkondi ning Ameerika poliitika kriitikat ei ole välja jäetud. Aruanded hõlmavad tavaliselt sündmuste vastukajajad kolme- kuni neljakümne riigi ajakirjanduses, raadios ja televisioonis. Kui vaadelda umbes viimase kümne aasta jooksul Euroopas toimunud sündmusi ja muutusi, saame teada, kuidas

- erineval poliitilisel ja ideoloogilisel positsioonil olevad valitsused ja ajalehed on reageerinud teatud sündmusele;
- meedia vastukajad on sündmuste käigus muutunud. Eriti otstarbekas on vaadelda, kuidas on muutunud vaatenurk näiteks Bosnia, Kosovo, Põhja-Iirimaa, Tšetšeenia, Küprose ja Türgi-Kreeka suhete küsimuses.

*Pealtnägijate tunnistuste võrdlus.* Memuaarides, autobiograafiates ja õpikutes avaldatud pealtnägijate tunnistusi tuleb võrrelda. Näiteks on tohutult materjali holokaustist, Venemaa 1917. aasta märtsi- ja oktoobrirevolutsioonist, Hispaania kodusõjast, Kreeka, Hispaania ja Portugali diktatuuri lõpust, Nõukogude invasioonist Ungarisse 1956. aastal, Praha kevadest 1968. aastal ning Berliini müüri ehitamisest ja lammutamisest. Samuti on kasulik anda õpilastele võimalus võrrelda pealtnägijate tunnistusi ajaloolaste hilisemate tõlgendustega.

*Teiseste allikate võrdlus.* Kui veeta paar päeva heas raamatukogus, võib koguda palju materjali, mille abil saab näitlikustada näiteks seda, kuidas eri maade ajaloolased tõlgendavad sama sündmust eri moel. **2. tabelis** toodud väljavõtted kirjutistest, mis käsitlevad 23. augustil 1939 sõlmitud Saksa-Nõukogude (Ribbentrop-Molotovi) pakti, näitavad, kuidas teiseste allikate võrdlus annab

- tihedamalt seotud pildi teatud sündmusest või muutusest,
- võimaluse vaadelda sündmusi mitme riigi vaatepunktist,
- võimaluse tutvuda ajaloo tõlgendamise olemusega.

Kuigi oletatakse, et historiograafiaga tutvumine on gümnaasiumiõpilastele liiga keeruline, peaksid nad siiski uurima, kas eri põlvkondade ajaloolased pole samu sündmusi või muutusi mõistnud erinevalt. Kas tänased briti, prantsuse ja saksa ajaloolased tõlgendavad 1919. aasta Versailles' rahulepingut samamoodi kui lepingu vastaspoolel 1920. ja 1930. aastatel? Kas tänased endistes kolooniates elavad ajaloolased käsitlevad koloniaalvõimu lõppu samamoodi kui näiteks 1950. aastatel ajalugu kirjutanud teadlased?

*Ebakonventsionaalsete kirjalike allikate kasutamine.* Visuaalsete arhiiviallikate uurimise peatükis vaatlesime, kuidas karikatuurid, postkaardid, plakatid ja fotod võivad näitlikustada ja edastada ajastu meeleolu. Vahel kannavad nad eesmärgistatult poliitilist, ideoloogilist või mõne ühiskondliku liikumise ideed. Ka kirjalikel allikatel võib olla sama roll. Kui näiteks anda õpilastele ülesanne analüüsida mõnda poliitilist või ideoloogilist loosungit, aitab see neil mõista sõnumit, mida loosungi välja töötanud rühmitus või liikumine soovis üldsusele edastada. Eriti valgustav võib olla loosungite kogu analüüsimine. Vaadake näiteks **3. tabelis** toodud Itaalia fašistliku partei loosungeid 1930. aastate algusest.

*Teatud ajajärgul elanud inimeste elustiilide uurimine kirjalike allikate abil.* Suure tiraaziga ajakirjandusväljaanded, kuulutused, kataloogid, kokaraamatud ja elustiili ajakirjad on allikad, mille abil saavad õpilased uurida moesuundi, pereelu, inimeste sotsiaalseid rolle, seda, milliseid kaupu peeti esmatarbe- ja milliseid luksuskaupadeks, inimeste toitumist, ühiskonnaklasside vaheliste erinevuste taju, kombekaks, "normaalseks" ja "ebanormaalseks" peetavate käitumiste kriteeriume ning üldsuse suhtumist võimukandjaisse. Sellele uurimistööle on keeruline anda euroopalikku mõõdet, kuid kui eri maade koolid vahetavad materjale posti, faksi või elektronpostiga, võib luua huvitava kogu, mille alusel võrrelda selle sajandi eri ajajärgude elustiile.

## 2. tabel. Teisesed allikad 1939. aastal sõlmitud Saksa-Nõukogude paktist

### Esimene allikas: nõukogude ajaloolase teos 1981. aastast

Miks aitasid Chamberlain ja Daladier Hitleril eesmärke saavutada? Nad lootsid Hitlerit lepitada sellega, et loovutasid talle osa Tšehhimaast. Nad soovisid suunata Saksamaa pealetungi ida poole, NSV Liidu suunas... Tulemusena seisis NSV Liit üksi silmitsi kasvava natsismiohuga ja pidi sõlmima Saksamaaga mittekallaletungi pakti ... mis andis NSV Liidule aega oma kaitsevõimet tugevdada.

Tsiteeritud väljaandes: R. Rees, *The Modern World* (Heinemann 1996)

### Teine allikas: briti ajaloolase teos 1996. aastast

Hiljem õigustati Ribbentrop-Molotovi pakti sellega, et see andis Nõukogude Liidule aega tugevdada oma kaitsevõimet. Arvestades, mis juhtus kaks aastat pärast pakti sõlmimist, tundub see väide usutav, kuid samas võib see olla klassikaline näide ajaloo tagantjärele tõlgendamisest. 1939. aastal oli tõesti võimalus, et Hitler ründab pärast lääneriikide võitmist NSV Liitu, kuid see oli vaid üks võimalustest ja mitte tingimata kõige tõenäolisem ja vahetum ... olulised on kaks märki. Esiteks on vähe tõendeid sellest, et Punaarmee keskendus pärast 1939. aasta augustit kaitse ettevalmistamisele... Teiseks viitavad Punaarmee üksuste 1941. aasta varasuvel paiknemise uuringud, et kaks eelnevat aastat kulusid ilmselt rünnaku ettevalmistamisele.

Allikas: N. Davies, *Europe: a history* (Oxford University Press, 1966), lk 1000

## 3. tabel. Poliitilised loosungid ajalooallikatena

“Usu! Kuuletu! Võitle!”

“Kel on terast, sel on leiba.”

“Ajaloos pole midagi võidetud verevalamiseta.”

“Ela ohtlikult!”

“Parem elada üks päev lõvina kui sada aastat lambana.”

“Sõda on mehele sama, mis naisele sünnitamine.”

“Fašism on üksikisiku ja rahva võimutahte hämmastavaim tulemus.”

“Fašism on organiseeritud, tsentraliseeritud ja autoritaarne demokraatia.”

“Fašism seisab ainsa väärtusliku vabaduse eest – riigi vabaduse eest ja üksikisiku vabaduse eest riigis.”



#### 4. tabel. Kirjalike allikate analüüsi skeem

**Kirjeldus.** Vastake küsimustele ainult allikas toodud info alusel. Ärge proovige oletada. Näiteks vastake 2. küsimusele ainult siis, kui allikas on toodud kuupäev või aasta. Ärge oletage, et dokument kirjutati kirjeldatud sündmuste ajal.

##### Kontekst

1. Kes dokumendi kirjutas (tooge isikud või nende ametiseisundid)?
2. Millal see kirjutati?
3. Kellele see oli suunatud?
4. Mis laadi dokumendiga on tegu?
  - Päeviku sissekanne
  - Kiri
  - Ametlik aruanne või protokoll
  - Diplomaatiline depešš
  - Väljavõte ajalooõpikust
  - Väljavõte autobiograafiast või biograafiast
5. Tehke kirjutatust kokkuvõte.
6. Kas allikas on sündmustele või isikutele viiteid, millest te aru ei saa?
7. Kas selles on sõnu, väljendeid või lühendeid, mida te ei tea?

Tõlgendamine	Kuidas te seda teate?
8. Kas see on esmane või teisene allikas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kas allikas kirjutati sündmuse toimumise ajal või päevi, nädalaid, kuid või isegi aastaid hiljem?</li> <li>• Kas dokument annab kaudseid tõendeid sellest, et allikas põhineb kirjutaja otsestel kogemustel või kirjeldatud sündmustes osalemisel?</li> <li>• Kas kirjutaja nägi toimuvat ise?</li> <li>• Kas kirjutaja võis oma ametiseisundi tõttu teada, mis tegelikult toimus?</li> </ul>
9. Kas allikas annab kaudseid tõendeid sellest, kuidas kirjutaja edastatud teabe sai?	
10. Kas see on teie arust usaldusväärne sündmuse kirjeldus?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kas tekstis on kaudseid tõendeid, mis annavad põhjust allikat usaldada?</li> </ul>

(jätkub)

<b>Tõlgendamine</b>	<b>Kuidas te seda teate?</b>
11. Miks dokument kirjutati?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kas tekstis on kaudseid tõendeid (näiteks kirjutaja nimi, ametiseisund, aadress, dokumendi pealkiri), mis aitavad kindlaks teha, miks dokument kirjutati?</li> <li>• Kas dokumendi kirjutamise põhjuse võib arvata selle koostamisviisist? Näiteks kellegi teavitamine, enda tarbeks märkmete tegemine sündmustest, vastamine teabenõudele, oma tegude ja otsuste õigustamine või dokumendi saajale meele järele olemine või tema pahandamine?</li> </ul>
12. Mida saame allikast teada autori seisukohtade või arvamuste kohta?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kas kirjutaja ainult teavitab olukorrast või kirjeldab sündmusi ning kas allikas on toodud ka arvamusi, järeldusi või soovitusi?</li> </ul>
13. Kas kirjutatu on tendentslik?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kas kirjutaja proovib kirjeldada sündmusi objektiivselt ja tasakaalustatult?</li> <li>• Kas tekstis on väiteid ja väljendeid, millest ilmnevad kirjutaja eelarvamused mõne inimrühma, isiku või seisukoha suhtes?</li> </ul>
<p><b>Seos varasemate teadmistega</b></p> <p>14. Kas allikas toodud fakte kinnitavad muis allikais, sealhulgas teie õpikus toodud tõigad, mida te varem teadsite?</p> <p>15. Kas allikas kinnitab sündmuste tõlgendust muis allikais või on nendega vastuolus?</p>	
<p><b>Allikmaterjali lünkade kindlakstegemine</b></p> <p>16. Kas allikmaterjal on lünki, näiteks puuduvaid nimesid, kuupäevi või muid fakte, mis aitaksid teil vastata eeltoodud küsimustele?</p>	
<p><b>Täiendavate infoallikate kindlakstegemine</b></p> <p>Kas teate teisi allikaid, mis võimaldaksid selle allika lünki täita ning mille abil kontrollida selles allikas toodud teavet või sündmuste autoripoolset tõlgendust?</p>	

### 5. tabel. Diplomaatiline depešš vürst Lichnowskylt

<p>Lichnowskylt Jagowile Telegramm nr 151 D.D.157</p>	<p>London, 24. juuli 1914 Saadetud: 21.12 Saadud: 25. juulil 1.16</p>
<p>See oleks soovitatav. See ei ole euroopalikus mõttes riik, vaid röövlibande.</p> <p>Õige.</p> <p>Õige, sest seda nad ei ole!</p> <p>Õige.</p> <p>Siis ei ole venelased ise sugugi paremad. Kindlasti ka nii läheb.</p> <p>Ta unustab Itaalia.</p> <p>Kasutu.</p> <p>See on ülearune, kuna Austria on Venemaale asjad juba selgeks teinud ja Greyll ei ole lisada ühtegi ettepanekut. Ma ei sekku muidu, kui Austria seda mult selgesõnaliselt palub, kuid see ei ole tõenäoline. Ülitähtsates küsimustes ja auküsimustes ei peeta teistega nõu.</p> <p>Nonsenss.</p> <p>Nad võivad Pärsia Inglismaale anda.</p>	<p>Sir E. Grey palus mul end äsja külastada. Minister oli silmnähtavalt Austria noodi pärast endast väljas. See ületas tema arust kõik, mida ta sarnast enne näinud oli. Ta ütles, et ei ole veel saanud uudiseid Peterburist, ja järelikult ka ei teadnud, mida seal asjast arvatakse. Samas kahtles ta sügavalt, kas Venemaa valitsusel on võimalik soovitada Serbia valitsusel nõustuda Austria nõudmistega tingimusteta. Iga riik, kes nõustuks selliste tingimustega, ei oleks enam iseseisva riigina arvestatav. Ta ütles, et temal, Sir E. Greyll on väga raske pakkuda Peterburile antud hetkel mingitki nõu. Ta võib ainult loota, et seal võtab maad mõõdukas ja rahumeelne suhtumine. Nii kaua, kui asi puudutab kohalikku tüli Austria ja Serbia vahel, nagu Teie Ekstsellents rõhutas depešis nr 1055, millele ma tuginesin vestluses Sir E. Greyga, ei puutu asi temasse, Sir E. Greysse. Asi on hoopis teisiti, kui Venemaa avalik arvamus sunnib sealset valitsust astuma samme Austria vastu.</p> <p>Minu märkusele, et Balkani rahvaid ei saa mõõta Euroopa tsiviliseeritud rahvastega sama mõõdupuuga ning et seetõttu peab nendega suhtlema teistsuguses keeles – nagu on tõestanud nende barbaarne sõjapidamisviis – kui näiteks brittide või sakslastega, vastas minister, et isegi kui ta saaks seda arvamust jagada, ei usu ta, et sellega nõustuks Venemaa. Üle-euroopalise sõja oht tekib kohe, kui Austria tungib Serbia territooriumile. Nelja riigi vahelise sõja tulemused – ta rõhutas selgesõnaliselt numbrit neli, mõeldes selle all Venemaad, Austria-Ungarit, Saksamaad ja Prantsusmaad – oleksid täiesti ettearvatud. Millega iganes asi ka lõpeks, üks on kindel: see oleks täielik nõrgestatus ja vaesumine. Tööstus ja kaubandus variseksid kokku ning kapitali jõud häviks. Tööstustegevuse kokkuvarisemine tekitaks revolutsioonilisi liikumisi nagu 1848. aastal. Noodi tooni kõrval taunis Sir Edward Grey enim selles toodud lühikest tähtaega, mille tõttu sõda on peaaegu vältimatu. Ta ütles mulle, et on valmis koos meiega paluma Viinilt tähtaja pikendamist, mis ehk võimaldab olukorrast väljapääsu leida. Ta soovis, et ma saadaksin selle ettepaneku edasi Teie Ekstsellentsile. Lisaks pani ta ette, et kui Venemaa ja Austria vahel peaksid tekkima ohtlikud pinged, siis neli otseselt asjasse mitte segatud riiki – Inglismaa, Saksamaa, Prantsusmaa ja Itaalia – peaksid võtma enda peale Venemaa ja Austria lepitamise. Ka selle ettepaneku palus ta edastada Teie Ekstsellentsile.</p> <p>Minister püüab ilmselt teha kõik, et vältida olukorra üle-euroopalisi komplikatsioone, ja ei peida oma sügavat kahetsust, et Austria noodi toon on väljakutsuv ja selles toodud tähtaeg nii lühike.</p> <p>Üks teine välisministeeriumi allikas on mulle öelnud, et põhjendatud on oletus, et Austria alahindab Serbia kaitsevõimet. Igal juhul saab see olema pikk ja meeletu sõda, mis nõrgestab Austriat ülemäära ja kurnab ta jõust tühjaks. Samuti väidab see allikas teadvat, et Rumeenia seisukoht on ebakindel, ja et Bukarestis kõneldakse, et nad on kõigi vastu, kes ründavad.</p>

Allikas: Esimese maailmasõja veebisaidi dokumentide jaotis (1914): <http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>

## 6. tabel. Allikad sellest, kes vastutas esimese maailmasõja puhkemise eest

**Esimene allikas.** Kui Wilhelm II nägi Serbia vastust Austria ultimaatumile, mille see oli saatnud Serbiale 1914. aasta juulis, kommenteeris ta seda järgnevalt: "Viinile suur moraalne võit, kuid sellega koos kaovad kõik põhjused sõjaks."

(L.C.F. Turner, *Origins of the first world war*, Arnold 1970, lk 103)

### **Teine allikas: väljavõte Saksa keisri memuaaridest (kirjutatud pärast sõda)**

Potsdami saabudes avastasin, et kantsleri ja välisministeeriumi ning kindralstaabi ülemjuhataja vahel on lahkkelid, kuna kindral von Moltke arvates pidi sõda kindlasti puhkema, samas kui kaks esimest jäid visalt oma arvamuse juurde, et asjad ei võta nii halba pööret ja eeldusel, et me ei kuuluta välja mobilisatsiooni, võib sõda vältida. Vaidlus ei tahtnud lõppeda. Alles siis, kui kindral von Moltke teatas, et venelased olid avanud tule piiripunktide pihta, kiskunud üles piiriäärsed raudteerööpad ja kleepinud üles punased mobilisatsiooniteated, avanesid diplomaatide silmad Wilhelmstrassel. See tõi kaasa nende languse ja vastupanu raugemise. Nad ei olnud soovinud uskuda sõja võimalikkusse. See näitab selgelt, kui vähe me 1914. aasta juulis sõda ootasime ja kui palju vähem veel me selleks valmis olime /.../ Meie diplomaatiline masinavärk vedas meid alt. Sõjaohtu ei nähtud, kuna välisministeerium oli nii hüpnotiseeritud /.../ oma usust rahuks iga hinna eest, et ta oli oma arvestustest täielikult kõrvale jätnud sõja kui liitlasriigi võetava vahendi ning ei hinnanud seetõttu sõja märkide tähtsust õigesti.

### **Kolmas allikas: väljavõte vürst Lichnowsky memuaaridest**

Kõik ametlikud väljaanded tõestavad ja seda ei lükka ümber ka meie Valge Raamat, mis oma sisuvähesuse ja -lünkade tõttu esitab meie enda vastu tõsiseid süüdistusi, et

- 1) me julgustasime vürst Brechtoldi ründama Serbiat, kuigi mängus olid Saksamaa huvid ja me pidi-me teadma maailmasõja ohtu /.../;
- 2) vahemikus 23.–30. juuli 1914 /.../ lükkasime tagasi brittide ettepanekud pooli lepitada, kuigi Serbia oli Venemaa ja Inglismaa survele nõustunud peaaegu kogu ultimaatumiga ning kahes kõne all olevas punktis saavutanuks kokkuleppe lihtsalt ja vürst Brechtold oli isegi valmis rahulduma Serbia vastusega;
- 3) 30. juulil, mil vürst Brechtold ilmutas meelt võetud kurssi muuta, saatsime meie ultimaatumi Sankt Peterburgi vaid sellepärast, et Venemaa oli kuulutanud välja mobilisatsiooni, kuigi Austriat ei olnud rünnatud, ning 31. juulil kuulutasime Venemaale sõja, kuigi tsaar oli andnud sõna, et ta ei luba ühelgi mehel hakata enne läbirääkimiste lõppu marssima. Seega me hävitasime tahtlikult olukorra rahumeelse lahendamise võimaluse.

Neid vastuvaidlematuid fakte arvestades ei ole ime, et kogu ülejäänud tsiviliseeritud maailm teispool Saksamaa piire paneb vastutuse maailmasõja puhkemise eest meie õlule.

## 17. PEATÜKK

### TELESAATED KUI AJALOOALLIKAD

---

Kuigi Euroopas näevad laiemad rahvahulgad televisiooni alles 1950. aastate lõpust ja 1960. aastate algusest ning telesaadete arhiveerimine on pigem juhuslik, pakub televisioon ajalooõpetajatele siiski rikkalikult materjali, mille alusel õpetada 20. sajandi Euroopa sotsiaal-, kultuuri-, majandus- ja poliitilist ajalugu.

#### Ajaloosaated

Telejaama History Channel edastatakse üha arvukamates Euroopa maades ning osa koole kasutab seda õppetöös aktiivselt – eriti Euroopa ja maailma lähiajaloo õpetamisel. Mõned avalik-õiguslikud ringhäälingukanalid pakuvad koolidele mõeldud haridussaateid ka lähiajaloo teemadel. Oulisimad televisioonis edastatud ajaloosaated on järgmised:

- ühekordsed temaatilised telesaated, mida õpetajad peavad tavaliselt õppetöös kasutamiseks lindistama;
- ajaloosündmuste rekonstruktsioonid. Tavaliselt esitatakse nii varasemate sajandite sündmusi, kuid 20. sajandi võtmesündmustest aja möödudes rekonstrueeritakse tõenäoliselt needki. Rekonstruktsioonid on mitmeti õpetlikud. Need annavad teavet, kas otsused võeti vastu surve all ning pakuvad sageli erinevaid lähenemisi sündmustele ja esmastele allikatele tuginevat autentset dialoogi;
- teleseriaalid, mida toodetakse sündmuste aastapäeviks. Hiljem levitatakse neid sageli videotena.

Enamasti toodavad ühekordseid temaatilisi saateid väiksed sõltumatud telefirmad. Neid on odav toota, kuna nende valmistamiseks kasutatakse peamiselt stoppkaadreid, vanu ringvaateid ja "kõnelevaid päid" (st kõnealuse sündmuse pealnägijate või sündmuses osalenud võtmeisikute suulisi tunnistusi). Mitmed neist on toodetud odavate saadete nõudluse suurenedes, kui telefirmad 1970. aastatel ja 1980. aastate algul päevaprogramme laiendasid. Ajalooõpetajale annavad nad aga materjali 20. sajandi ajaloo õpetamiseks.

Thames Televisioni saatesari *The world at war* (Maailm sõjas; Teisest maailmasõjast), mida esmakordselt näidati 1973. aastal, kuid millest saab tänagi osta videoid, ja hiljem, 1996. aastal toodetud BBC saatesari *The people's century* (Rahvaste sajand) on ehk viimase 25 aasta kõige ambitsioonikamad ja kallimad sarjad. Kahtlemata andis ka sajandi- ja millenniumivahetuse kokkulangemine

panuse retrospektiivsete ajaloosaadete tootmisele varasemate ringvaadete ja telefirmade enda arhiivide alusel.

### **Dokumentaalsaadet**

Tänaseks on osa ajaloolasi mõistnud, et paljud dokumentaalsed ja päevakajalised telesaated pakuvad uudset allikmaterjali. Vahel suudab dokumentaalsaate režissöör panna poliitikuid või ametnikke esmakordselt teatud sündmusest või tähtsast otsusest kõnelema. Vahel õnnestub saate tegijail kasutada ebatraditsioonilist, põgenikelt, rassismi all kannatavatelt immigrantidelt, terrorismiohvitelt, terroristidelt ja vabadusvõitlejatelt, inimõiguste rikkumiste ohvitelt jt pärit allikmaterjali, mis kajastub kirjalikes arhiivides ainult statistiliselt. Mõned dokumentaalsaadet on retrospektiivselt osutunud olulisteks ühiskondlikeks ja poliitilisteks dokumentideks.

### **Uudistesaadet**

Teoreetiliselt peaksid uudistesaadet olema 20. sajandi ajaloo õpetamise põhiallikaks. Tegelikult arhiveerivad telejaamad oma uudistesaadet vähe, säilitades ainult saadet, mida nad sündmuste käigus ajalooliselt tähtsaks peavad. Seega peavad ühiskonnaõpetuse ja ajaloo õpetajad, kes soovivad õppetöös uudistesaadet kasutada, tuginema peamiselt isiklikele salvestistele. Seetõttu pole imestada, et õpetajad kasutavad uudistesaadet materjali peamiselt selleks, et lasta oma õpilastel analüüsida teabevahendit, mitte edastatavat sõnumit – tootmistehnoloogia ja väärindamise mõju uudistesaadet sisule ja esitusele. Kui ühiskonna-, meedia- ja vähem ka keeleõpetajad vaatlevad telesaadet sellest vaatenurgast, siis ajalooõpetajad seda peaaegu eiravad, kasutades telesaadet peamiselt valdkonnas “liikuvad pildid kui propaganda”.

### **Informatiivne meelelahutus**

Ajaloo- ja dokumentaalsaadet keskenduvad peamiselt teatud sündmustele, tähtsatele isikutele või ajajärkudele. Samas, nagu me käsiraamatu 1. peatükis nägime, hõlmab enamikus Euroopa riikides gümnaasiumiastme ajalooõpetus nii konkreetsete kui ka läbilõikeliste teemade käsitlust. Seega on ajaloo õpetamiseks kasulikud informatiivset meelelahutust pakuvad saadet, mis heidavad pilgu kunsti- ja kultuurivooludele, teaduse ja tehnika arengule, ühiskondliku ja seksuaalmoorali ning elu- ja tööviiside muutustele 20. sajandil.

### **Draamad, seebiooperid ja situatsioonikomöödiad**

Ka draamad, seebiooperid ja situatsioonikomöödiad võivad aidata õpilastel mõista muutusi ühiskondlikus suhtumises ning ühiskondlikult aktuaalsetes küsimustes ja probleemides. Näiteks kui vaadelda sama seebiooperi osi eri ajajärkudest (näiteks kümne või kahekümne aastase vahega), saame pildi, kuidas on muutunud ühiskondlik suhtumine pereellu, sooküsimustesse, töötusesse, narkomaaniasse, haridusse, kuritegevusse, politseisse ja võimukandjaisse üldiselt. Lisaks on need saadet sageli saadaval videotena, kuna nende turg on laiem kui näiteks dokumentaalsete ajalooaadet ja ajaloo rekonstruktsioonide oma. Samas nõuavad need saadet ajalooõpetajatelt suuremat ettevalmistustööd, kuna need otseselt ei asenda õpikus pakutatavat.

Television ei ole ainus liikuvate piltide allikas, mis kujundab meie arusaama 20. sajandi ajaloost. Tiitritega tummi ringvaadet näidati kinodes ja teistes avalikes kohtades juba enne Esimest maailmasõda. Nende mõju peeti isegi nii suureks, et eriti suurriikidel olid sõja ajal oma kinoringvaadet tootvad valitsusasutused.

Ringvaadete tähtsus kasvas hüppeliselt pärast sünkroonheli kasutuselevõttu 1927. aastal Ameerika Ühendriikide telefirma Fox News poolt. Teise maailmasõja puhkemise ajaks käis enamiku Euroopa riikide elanikkonnast kolmandik kuni pool vähemalt kord nädalas kinos. Isegi populaar-

seimad päevalehed ei saanud sellega võistelda. Tõenäoliselt jõudsid ringvaated läbilõikeliselt kogu elanikkonnani. Esmakordselt oli rahvamassidel võimalik näha, mis sünnib maailmas väljaspool nende linna, küla või piirkonda, ning kujundada selle suhtes oma seisukoht. Samas näidati ringvaateid kinoseansside osana ja need pidid pakkuma nii meelelahutust kui ka teavitama, kuna ringvaadete toimetajad pidasid end päevalehtede toimetajate konkurentideks. See tähendas ka, et toimetajad nägid vaeva, et mitte solvata kinoomanikke ja mõjuvõimsaid filmitootjaid. Ringvaated ei tohtinud solvata ka poliitilisi võimuorganeid, mistõttu nad allusid jäigale poliitilisele järelevalvele ja tsensuurile.

1960. aastaks kaotasid ringvaated tähtsuse avaliku arvamuse kujundajatena, kuigi neid toodeti järgmiselgi aastakümnel. Nende mõju teleuudiste tootmisele ilmnes veel 1970. aastatel, mil uued tehnoloogiad ja tehnikad ning suurenenud konkurents muutsid uudiste kogumist ja esitamist.

Nagu iga esmase ja teisese ajalooallika sisu, tuleb ringvaadete ja järelikult ka telesaadete sisu rangelt kontrollida. Näiteks 20. sajandi kahel esimesel kümnendil filmisid mõnedki ebaausad ringvaadete ja väidetavalt dokumentaalfilmide režissöörid lahinguid, katastroofe, inimtragöödiad, kroonimisi ja poliitilisi mõrvu stuudios.

Euroopa Nõukogu koostab mängufilmide ajalooallikatena kasutamise juhiseid, kus tuuakse filmide nimekiri koos ideedega, kuidas neid ajalootundides kasutada võiks. Õpetajad, kes huvituvad filmide, eriti mängufilmide kasutamisest ajalootundides, võiksid selle dokumendiga tutvuda. Filmirežissöörid ja -tootjad on kommertsfilmide tegemise algusest saati huvitunud tähtsate ajaloosündmuste ja ajalooliste isikute elu kujutamisest. Tulemuseks on nii täielikke fabritseeringuid kui ka suhteliselt autentseid kirjeldusi. Sageli ülistatakse filmidega mõne rahvuse ajalugu, vähendatakse või õigustatakse tema häbiväärseid tegusid või kirjutatakse ideoloogilistel kaalutlustel ajalugu ümber.

Samas oleks ajalooõpetajal, kes kavatseb 20. sajandi ajalugu filmide abil õpetada, enim kasu vaatlemisest, kuidas filmides määratletakse ja peegeldatakse olulisi, inimeste elu mõjutanud ühiskondlikke, majanduslikke ja tehnoloogilisi muutusi: sõdu, majanduskriise, naiste rolli, pere- ja tööelu muutusi, migratsiooni, linnastumist, religioosse elu muutusi, teismelisust ja teismeliste änge ning muutusi hea ja halva eristamises. Neid teemasid valgustatakse peamiselt žanrifilmides, näiteks kriminaal-, õudus-, sõja- ja ulmefilmides ning vesternides.

### **Miks kasutada ajaloo õpetamisel telesaateid?**

Telesaated ja nende katkendid võivad harida mitmeti.

- Nad võivad esitada ajalugu atraktiivselt, kuna õpilased tunnevad nende esitustehnikat teiste teležanrite kaudu.
- Nad esitavad narratiive ja ajaloo rekonstruktsioone.
- Nad esitavad ammuseid või õpilasele vähetuntud kohtades või maades toimunud sündmusi vahetult ja konkreetselt.
- Vanade ringvaadete ja rekonstruktsioonide abil tajuvad õpilased kohta ja ajastut.
- Nad vahendavad sündmuses või ajaloomuutuses osalenute kogemusi, mõtteid, tundeid ja suhtumisi.
- Ja nagu öeldud, on telesaated 20. sajandi ajaloo esmane allikas.

Kui ajalooõpetajad hindavad teleressursse enne nende õppetöös kasutamist hoolikalt, omavad selget ettekujutust, milleks nad teatud saadet või katkendit kasutada soovivad ja kuidas see õppeeesmärkidega haakub ning kavandavad saate või katkendiga seotud õppetegevuse võimalikult harivalt, võib teleressurssidest ajaloo õpetamisel palju kasu olla.

Ajalooõpetajad peavad arvestama ka televisiooni võimaliku koolivälise mõjuga. Paljud õpilased vaatavad nädalas sama palju televiisorit, kui käivad koolis. Kuigi ajaloo- ja dokumentaalsaadet ning ringvaated ei pruugi kuuluda enamiku õpilaste meelissaadete hulka, on televisioon siiski nende elu tähtis osa ja mitteametliku õppe vorm. Üks metoodik on väitnud, et just seetõttu on oluline seda õppevormi kujundada ja ametlikustada, teavitades õpilasi televisioonist kui meediu- mist ning pakkudes selle väljundi analüüsiks vajalikke küsimustikke ja käsitusi<sup>1</sup>. Õpilased peavad mõistma, et telesaated ei ole nii neutraalsed, objektiivsed ja avatud, kui esialgu tundub. Teler ei ole lihtsalt "aken maailma", vaid sellest näidatav valitakse ja toimetatakse nii, et see vastaks "hea televisiooni" kriteeriumidele ja vahel ka poliitilise võimu kriteeriumidele vajalikust ja ideoloogili- selt kohasest televisioonist. Selle teema juurde pöördume käesolevas peatükis veel tagasi.

Oluline on anda õpilastele mõista, et telesaadete, ringvaadete ja filmide kasutamisel ajalooallika- tena peavad nad vaatama kaadri ja kommentaaride taha, teadvustades:

- antud ringvaate ja filmi tegemise konteksti;
- milline organisatsioon selle tootis;
- kellele see suunatud oli;
- mis eesmärgil see toodeti;
- meetodeid, kuidas materjal koguti, kontrolliti ja toimetati, ning mis viisil seda teiste allikatega kõrvutati;
- kasutatud tehnika ja tehnoloogia mõju;
- tootjate ja toimetajate arusaama heast saatest.

Televisiooni alusmaterjal võib tugevalt erineda õpikutes, ametlikes dokumentides, päevikutes, kir- jades, postkaartidel, plakatitel, karikatuurides, fotodel ja kaartidel kasutatud esmasest ja teisest allikmaterjalist, kuid seda tuleb analüüsida nagu iga teist ajalooallikat.

### **Probleemid ja võimalikud piirangud**

Esimene probleem on sobiva materjali kättesaadavus. Suur osa üle viiekümne aasta vanusest materjalist on hävinud, kuna oli rutturikneval nitrotselluloosfilmil. Muuseumid ja filmiarhiivid on proovinud säilitada tänaseks veel alles olevat, konverteerides seda ajahambale vastupanevatesse vormidesse, kuid isegi uuemad atsetaatselluloosfilmid riknevad. Tänapäeval ei ole keegi kindel, kui pikk on videokassettide ja CD-ROMide eluiga. Vaid vähesed uudiste- ja telefirmad peavad oma tooteid ajalooliselt väärtuslikeks artefaktideks, mis tuleks tulevaste ajaloolaste ja õpetajate tarvis arhiveerida. Üldiselt määravad äriseadused, kas saade või saatesari säilib, ja neile kriteeriumele mittevastavate saadete säilimine on paari erandiga olnud õnne küsimus. Seetõttu sõltub palju aja- looõpetajate enda motiveeritusest lindistada sobivaid saateid, hinnata nende hariduslikku potent- siaali, valida välja kasutuskõlblikud katkendid ja kujundada neil põhinev õppetegevus.

---

<sup>1</sup> Len Masterman, *Teaching about television*, London, Macmillian 1980.



Teiseks ei ole filme tundides hõlbus kasutada. Õpetajal on realselt kaks võimalust, kuidas lasta õpilastel telematerjali kriitiliselt analüüsida (ja mitte läheneda sellele lihtsalt kui õpiku aseainele). Õpilastel võib lasta materjali vaadata, teha nähtu kohta märkmeid, oluliste katkendite uuesti vaatamiseks filmi tagasi kerida ning nähtut arutada ja tõlgendada. Samuti võib õpetaja filmi, telesaate või selle katkendi kohta koostada teksti, mis kirjeldab teatud kaadreid, reprodutseerib kommentaarid, dialoogi, küsimused ja vastused ning kirjeldab muid olulisi helisid, näiteks taustamuusikat ja -müra.

Kolmandaks on meediaasjatundjad (sealhulgas üha rohkem teleprodutsente) ära tundnud, et ajaloosaated ning enamik dokumentaalfilme ja päevakajalisi saateid ei sobi mitmel põhjusel ajaloo õpetamiseks ja ajalooallikaks.

- Nad ei esita faktitäpset sündmuste kronoloogiat ega selgita toimunu põhjusi. Teisiti sõnastades on uudiste- ja päevakajalistes saadetes esitatud reportaazid viimase viiekümne aasta olulistest ajaloosündmustest ja kriisidest ajalookauged, kuna keskenduvad sündmuste otsestele põhjustele ("säde, mis süütas leegi") või pakuvad toimunule lihtsustatud selgituse, mida ei seata kahtluse alla ega analüüsita. Kui lääne ringhääling kajastas 1990. aastate Balkani sündmusi, siis rõhutati oletust, et "selles piirkonnas on alati olnud rahvuskonflikte ja etnilist vägivalda".
- Nad ei seosta sageli ühes kohas ja ühel ajal toimunud sündmusi võrreldavate sündmustega kuskil mujal ja muul ajal.
- Nad ei viita oma allikatele ega selgita, kuidas nad saadud teavet kontrollisid.
- Allikaid valitakse sageli lähtuvalt tootmistegevusest, mitte hariduslikest väärtustest. Seega on telesaated pigem meelelahutuslikud kui igavad teavitajad ning neis jooksevad kaadrid, milles on tegevust, põnevust, pinget, paanikat, lahkkelisid või vägivalda, kuigi muude kontrollitavate allikate andmeil polnud see toimunule iseloomulik.
- Konteksti ei avata alati lõpuni. Materjalil lubatakse kõnelda enda eest.

Ja lõpuks tekitab probleeme ka see, et kui telemeeskond kajastab sündmusi mõnes teises Euroopa riigis või mõnda rahvusvahelist teemat või kriisi, siis reporterid või toimetajad või mõlemad rõhutavad pigem oma rahvuse huve ja probleeme, kui vaatlevad olukorda läbini euroopalikust vaatenurgast. Olukord on aga muutumas, kuna tehnoloogia areneb – leiutatud on kaasaskantav videokaamera, teisaldatav satelliittelesaatja ja satelliittelefon. Tekkinud on 24 tunni uudistekanaalid, näiteks CNN, kus otsereportaaze peaaegu ei toimetata. Lahesõja, Vene Föderatsioonis 1991. aastal toimunud riigipöördekatse ning Bosnia ja Herzegovina ning Kosovo sündmuste kajastamine televisioonis tähistasid "välisuudistele" rahvuslikust vaatenurgast lähenemise lõppu.

## **Telesaadete kasutamine ajalootundides õppevahendina**

### *Teleajalugu*

Ajaloo õppekavas on keeruline hõlmata 20. sajandi kultuurilugu, vaatlemata televisiooni muutumist massikommunikatsioonivahendiks, avalik-õigusliku ja kommertsringhäälingu organisatsioonilist struktuuri ning ringhäälingu rolli ühiskondliku elu peegeldajana, üldsuse teavitajana ning avaliku arvamuse, suhtumise, käitumise ja maitse kujundajana. Loomulikult võivad õpilased tutvuda massikommunikatsiooniga mingist teisest vaatenurgast õppetöö teistes lõikudes, näiteks ühiskonna- või meediaõpetuse tundides. Samas jäetakse ajalooline mõõde sageli käsitlemata.

Teleajalugu saab jagada eri teemadeks.

- Tehnoloogiline areng: valguse muundamine elektrilisteks impulssideks, piltide edastamine ja kujutamine kineskoopidega, John Logie Bairdi eksperimendid 1930. aastatel, esimese avalik-õigusliku teleteenuse pakkumine 1936. aastal, televisiooni algus Põhja-Ameerikas ja Euroopas, värviteleri kasutuselevõtt Ameerika Ühendriikides 1953. aastal, erinevate värvisignaali edastamise süsteemide teke (SECAM Prantsusmaal ja Nõukogude Liidus ning PAL peaaegu kõikjal mujal Euroopas), rohkemate rastrijoontega suurema eraldusvõimega telepildi leiutamine, Jaapani mõju suurenemine tehnoloogia arengule, ühtse Euroopa süsteemi teke 1991. aastal, uute kergete kaasaskantavate kaamerate ja video rakendamine, kaasaskantavate satelliitsaatjate kasutuselevõtt, digitaal tehnoloogia rakendamine varem programmide tootmises ja nüüd ülekannetes.
- Massimeedia teke: eraomandis olevate telerite arvu kasv, saateaja pikenemine, pakutavate programmide žanrite avardamine, telereklaam, telekanalite arvu tõus, tasuliste kaabeltelevisioonivõrkude areng, satelliittelevisiooni kasutuselevõtt, interaktiivse televisiooni areng.
- Organisatoorne areng: algne konkurents ringvaadete ja raadioga (ja nende mõjud), avalik-õiguslik ringhääling, kommertstelefirma teke, ringhäälingu siseriikliku ja üleeuroopalise regulatsiooni laienemine, poliitiline tsensuur, telejaamade vahelise konkurentsi olemus, teleprogrammide rahvusvaheline levik, globaalsete telefirmade teke.
- Ühiskondlik ja kultuuriline mõju: televisiooni mõju poliitikale, poliitikutele ja hääleõiguslikele valijatele, telesaated sõja ajal, televisiooni mõju lastele ja inimeste käitumisele üldiselt (näiteks kas see muudab inimesi vägivaldsemaks või vägivalda aktsepteerivamaks).

#### *Ajaloo- ja dokumentaalsaadete kasutamine*

Siin on eesmärk töötada välja õppeülesanded, mille käigus õpilased võrdlevad ajaloo- ja dokumentaalsaateis pakutud esmast ja teisest allikmaterjali muist allikaist (õpikud, temaatilised raamatud, ajaloolaste eri tõlgendused, fotoarhiivid) saadud materjaliga, et teha kindlaks, kas see kinnitab mujal pakutut või räägib sellele vastu. Nende töö on etapiviisiline.

- 1. etapp. Õpilased vaatavad filmi (või selle katkendit), tehes märkmeid esitatud sõlmküsimuste, kasutatud allikmaterjali (suulised tunnistused, arhiveeritud filmid, viited ametlikele dokumentidele, eksperthinnangud), allikmaterjali rõhuasetuse ja järelduste kohta.
- 2. etapp. Nad arutavad oma kokkuvõtteid rühmades ja koostavad rühmade koondkokkuvõtteid.
- 3. etapp. Õpilased võrdlevad televersiooni mõne muu allika, näiteks õpikus tooduga ning määravad allikatevahelised ühtivused ja lahknevused.
- 4. etapp. Lõpetuseks arutavad nad leitud erinevusi, näiteks uut allikmaterjali, varasema allikmaterjali erinevaid tõlgendusi ja rõhke. Nad võivad ka otsustada, et erinevused tulenevad peamiselt sellest, et telesaates peab kasutama visuaalset materjali (st meedium on mõjutanud ajaloosündmuse käsitlust).

#### *Filmiarhiivi materjali vaatlus*

Õpilased peavad valitud ajaloosündmust või -situatsiooni kajastavat ringvaadet või mõnda hilisemat dokumentaalsaadet vaadates otsima rühmades vastuseid järgmistele küsimustele.

- 
- Kes on filmi autor?
  - Miks film tehti? Kas see on kinoringvaade? Kas film on toodetud harival eesmärgil? On see sarja osa? On see ühekordne temaatiline uudiste- või päevakajaline saade?
  - Keda peate filmi sihtrühmaks?
  - Millist allikmaterjali filmis kasutati? On see esmane ja/või teisene materjal? Kas kasutatakse pealtnägijate tunnistusi? Sündmuses osalenute, ajakirjanike või poliitikute suulisi tunnistusi? Visuaalset allikmaterjali?
  - Mida taheti filmiga saavutada? Sooviti sellega mõjutada avalikku arvamust või otsustajate maailmanägemust? Sooviti filmiga selgitada toimunut ja/või teavitada inimesi, kes mida kellele ja millal tegi? Kas see vahendab tõrjutud inimrühmi või sooviti sellega parandada teadmisi ajaloost?
  - Kas film täidab eesmärgi?
  - Kas filmil on muusikaline taust? Millise meeleolu see loob?
  - Mis on filmi pildiline sõnum?
  - Kas visuaalne sõnum haakub kommentaaridega?
  - Millise varjundiga on kommentaarid? On need tendentslikud või ühekülgsed? Kui jah, siis kelle kasuks? Kas kommentaarid proovivad esitada toimunust tasakaalustatud pilti? On need neutraalsed või kriitilised?
  - Kuidas on kasutatud intervjuusid ja suulisi tunnistusi? Kas kõnelejail palutakse kirjeldada, mis ja millal toimus? Teisi kritiseerida? Kas neilt küsitakse arvamust? Kas neilt küsitakse, mida nad peavad sündmuse põhjuseks? Kas nad on filmi valitud, sest nende arvamus ühtib teiste esinajate omaga, või selle pärast, et neil on hoopis teine nägemus sündmusest?
  - Kas teie lugemus antud teemal võimaldab välja tuua filmis käsitlemata jäänud allikmaterjali või vaatenurki?



## 18. PEATÜKK

### AJALOOÕPIKUTELE HINNANGU ANDMINE

---

Koolis õpetatav ajalugu ei ole ainult akadeemiliste ajaloolaste, õpetajate, õpikute autorite ja kirjastajate pärusmaa. Üldiselt peetakse seda ühiskondlikuks omandiks. Poliitikud, surverühmad, vähemuskeeli kõnelevate rühmade ja vähemusrühmade esindajad ning lastevanemad arvavad sageli, et neil on õigus seada kahtluse alla ja mõjutada ajaloo ainekava sisu tunduvalt rohkem, kui näiteks matemaatika, loodusteaduste või geograafia oma. Sellest vaatenurgast on ajalooõpikud ühiskondlik omand ning kõik samas riigis ja naaberriikides elavad inimrühmad võivad huvituda nende sisust, teksti otsestest ja kaudsetest sõnumitest ja oletustest, illustratsioonidest ja allikmaterjalist kui ka sellest, mida õpikutes on käsitletud ja mida mitte ning kas autorite kasutatavad õpimudelid on asjakohased, samuti praktilistest küsimustest – õpikute hinnast, kättesaadavusest ning hinna ja kvaliteedi suhtest.

Mida tuleb küsida õpikute hindamiseks enne nende ostu ja kasutuselevõttu? See lühike peatükk on kirjutatud diskussiooni algatamiseks, mitte soovist vastata üheselt küsimusele, milline on hea ajalooõpik. Peatüki üks eeldusi ongi, et vastus sellele küsimusele sõltub haridussüsteemi eripärast ja ühene vastus sellele oleks liiga üldistav ja lihtsustav. Loomulikult on teatud pedagoogilised põhimõtted ja ülesehituslikud jooned, millele peavad vastama kõik ajalooõpikud, kuid ainult nende põhjal ei saa õpiku asjakohasust ja sobivust kõigiks olukordadeks hinnata. Väga tähtis on ka õpiku kirjutamise, avaldamise, turustamise, ostmise ja tundides kasutamise kontekst. Seetõttu jagunevad küsimused, mille vastuste põhjal õpikutele hinnangut anda, kolme rühma: esiteks küsimused, mille abil hinnata ajalooõpiku sisu ja pedagoogilist lähenemist; teiseks küsimused, mille abil hinnata õpiku tegelikke väärtusi (ja mida tõenäoliselt saab esitada sõltumata sellest, millisel maal on õpik avaldatud ja kus seda kasutatakse, milliseid teemasid selles käsitletakse ning mis vanuses ja kui võimekatele õpilastele see on koostatud); ja viimaks küsimused, mis peavad välja tooma õpiku välised väärtused, mis ei puuduta küll õpikute kirjutamist, avaldamist ja kasutamist, kuid mõjutavad neid tegevusi tugevalt.

#### **Ajalooõpikute sisu ja pedagoogilise lähenemisviisi hindamine**

Kahtlemata tutvuvad õpikuid heakskiitvad ajalooõpetajad ja komisjonid enne õpikute sobivuse üle otsustamist põhjalikult nende käsikirjadega. Teised huvilised võivad saada vastused siintoodud küsimustele, lehitsedes õpikud läbi, tutvudes põhjalikumalt kahe või kolme teema käsitlusega, vaadeldes valikuliselt õpilastele antavaid ülesandeid ja materjali hindamise harjutusi ning koostades paar lihtsat nimestikku (näiteks loetelu käsitletud teemadest, et võrrelda seda ajaloo ainekavas toodud teemadega, ja kokkuvõtte, mitu lehekülge on eri teemadele pühendatud).

### Õppesisu

1. Millist ajalooajalooperioodi või milliseid perioode on käsitletud? Kas need perioodid kattuvad täpselt õppekava koostamise juhistes või ainekavades toodutega? Kas materjalis on lünki, mis tuleb täita muude õpikute või õppematerjalide abil?
2. Kuidas on õppesisu liigendatud ja järjestatud? Kas õpik pakub piisavalt kõikehõlmava kronoloogilise ülevaate pika aja jooksul toimunud? Või on ülevaade valikuline? Või keskendub see paarile olulisele ajajärgule rahvuslikus, piirkonna, Euroopa või maailma ajaloos (näiteks antiik-aeg, keskaeg, maadeavastamine ja -uurimine, 19. sajandi Euroopa, külm sõda)? Või keskendub see laiematele ajalooajalooteemadele ja -muutustele (näiteks Euroopa ristiusustamine, rahvusriikide teke, industrialiseerimine, imperialism ja kolonialism)?
3. Kas õpiku sisu struktuur vastab ajaloo ainekava ülesehitusele või üldisele kondikavale?
4. Mitu lehekülge on pühendatud iga käsitletud perioodi vaatlusele ja kas see vastab riiklikus õppekavas toodud mahule?
5. Kui palju pööratakse õpikus tähelepanu majandus-, sotsiaal-, kultuuri-, poliitilisele ja diplomaatia ajalooajaloole? Kas rõhuasetus või tasakaal eri valdkondade ajaloo vahel muutub vastavalt käsitletavale perioodile? Kas õpiku rõhuasetused on samad, mis riikliku ajaloo ainekava omad või täiendavad nad neid?
6. Kas õpik keskendub peamiselt rahvuslikule, piirkonna, Euroopa või maailma ajalooajaloole või käsitletakse neid seal kombineeritult? Kas see vastab riiklikus õppekavas kinnitatule või täiendab seda?
7. Kui õpikus on käsitletud piirkonna, Euroopa või maailma ajalooajalugu, siis millisest vaatenurgast seda esitatakse? Näiteks kas õpik kaldub käsitlema Euroopa või piirkonna ajalooajalugu rahvuslikust vaatenurgast? Kas selles kaldutakse käsitlema maailma ajalooajalugu peamiselt Euroopa-kesksest vaatenurgast? Kas selles käsitletakse Ida-Euroopa sündmusi Lääne-Euroopa vaatenurgast või vastupidi?
8. Kas rahvusliku ajaloo käsitlemisel on vaadeldud, kuidas teised riigid ja rahvad võisid tajuda sündmusi ja muutusi õpiku autori kodumaal?
9. Kui õpik käsitleb peamiselt Euroopa ajalooajalugu, siis kuidas Euroopat otse või kaude määratletakse? Kas selle all mõistetakse nii Lääne-, Kesk- kui Ida-Euroopat või ainult ühte piirkonda neist? Kas õpikus keskendutakse ühisele kultuuripärandile või kultuurilist mitmekesisust esile toovatele teguritele?
10. Kas tekstist, illustratsioonidest, allikmaterjalist või õpilastele antavatest ülesannetest välja jäetud teemade, sündmuste, inimrühmade, dimensioonide ja vaatenurkade seas võib märgata seaduspära? Kas käsitlematajäetus vihjab millelegi?

### Pedagoogiline lähenemisviis

11. Millised eelteadmised peavad õpilastel olema antud õpiku tulemuslikuks kasutamiseks?
12. Milliseid varem omandatud oskusi ja arusaamu läheb õpilastel vaja allikmaterjali tõlgendamiseks, õpiku peatükkide sissejuhatavates lõikudes toodud õppeülesannete lahendamiseks ja materjali hindamise harjutusteks?
13. Kas materjal on samas nii õpik kui töövihik? (Kas selles on toodud peale jutustava teksti allikmaterjale ja õppeülesandeid?) Kui, siis kus asuvad raamatus viimatinimetatud osad ja kuidas

on need liigendatud? Näiteks kas allikmaterjal ja/või muud õppeülesanded on toodud iga peatüki lõpus või õpiku tagaosas? (Koostisosade paigutus võib õpetajate ja õpilaste õpikukasutust mõjutada.)

14. Kui õpikus on õppeülesandeid, küsimustikke ja õpilaste arvamuse küsimusi, siis milline on nende otstarve? Kas tundub, et nende eesmärk on peamiselt meenutada õpilastele tekstis pakutud teavet või võimaldavad nad õpilastel kriitiliselt vaadelda ajaloo allikmaterjali, mõista, kuidas sama allikmaterjali võib tõlgendada mitmeti, hinnata ajalooallikate võimalikku tendentslikkust, pakuvad abivahendeid iseseisvaks ajaloo uurimiseks ja julgustavad seda ette võtma jne?
15. Kas õpilased saavad vaadelda, kuidas allikmaterjali valik, allikate kättesaadavus ja ajaloolaste isiklikud hinnangud võivad mõjutada mineviku tõlgendamist?
16. Kuidas seonduvad tekstiga illustratsioonid, fotod, kaardid ja skeemid? Kas need heidavad tekstis käsitletavale küsimusele valgust või näitlikustavad seda? Kas need seostavad peatükis käsitletavaid küsimusi varasematest peatükkidest loetuga? Või on nende põhiülesanne teksti liigendada ja teha leheküljed silmale huvitavamaks?
17. Kas õpiku peatükid algavad sisukokkuvõttega? Kui jah, siis milline on nende ülesanne? Kas nad toovad ainult üldjoontes välja peatükis käsitletava või loovad ka seoseid teiste peatükkidega ning määravad peatükis vaadeldavad olulisimad ideed, põhimõisted ja -meetodid?
18. Kas õpik püüab tutvustada õpilastele olulisi ajaloomõisteid, näiteks järjepidevuse ja muutuse, tsentraliseerimise ja killustumise, arengu ja languse, evolutsiooni ja revolutsiooni jmt mõisteid?
19. Kas õpik püüab lähendada õpilasi käsitletud ajaloosündmustele, -teemadele ja -muutustele? Kas see püüab näiteks näidata, kuidas inimesed ei tajunud mitte ainult läbielatud sündmusi ja muutusi, vaid adusid ka sel hetkel nende ees avanenud valikuid ning oma mineviku mõjusid?
20. Kuidas õpik esitab ajaloo protsesse?
21. Kuidas see suurendab õpilaste kronoloogiataju, eriti kui õpik ei käsitle teemasid ja perioode läbivalt järjestikusest?
22. Kas õpik pakub õpilastele võrdlevaid vaatenurki, näiteks kõrvutades sündmusi või muutusi kahes või enamas riigis või piirkonnas? Või demonstreerides ajaloomuutuste sarnasusi kahes või enamas riigis või piirkonnas? Või näidates, kuidas rahvuslikul tasandil toimuvat mõjutasid sündmused mujal? Või näidates, kuidas eri kultuurid on üksteist mõjutanud?

#### *Ajalooõpiku tegelikud väärtused*

Ajalooõpiku väärtuse kohta saab teavet, kui õpik läbi lehitseda ja seejärel valida põhjalikuks süüvimiseks paar juhuslikku lõiku.

23. Kas teksti ja muude elementide (illustratsioonid, kaardid, statistikatabelid, ametlike dokumentide väljavõtted, kirjad, artefaktide pildid, õppeülesanded, küsimused, materjali hindamise harjutused jm) vaheline tasakaal on asjakohane, arvestades sihtrühma vanust või võimekust? Nooremad ja vähemvõimekad õpilased eelistavad kindlasti väiksema tekstimahu ja arvukamate illustratsioonidega õpikuid, kuid mida rohkem neilt nõutakse allikmaterjali kasutust, seda keerulisemaks nad õpikut peavad.
24. Kas mõnes kohas põhjendatakse ajaloosündmusi ja -muutusi üheselt või ülelihtsustatult?

25. Kas õpikus on toodud mitmeid mineviku tõlgendamise viise (st esitatud mitmeid vaatenurki)?
26. Kas tekst on tendentslik? Tutvuge mõne tekstiosaga, mis käsitleb rahvusvahelisi suhteid, suhteid naaberriikidega, sõdu või koloniaaljalugu, ning seejärel valikuliselt selle juurde lisatud karikatuuride, maalide ja fotodega ning mõne rahvuskangelase või -kangelanna kujutamise kohta tekstis. Nüüd vaagige, kas tekstis ilmneb järjekindlalt
- sündmuste tendentslikku käsitlust;
  - mineviku natsionalistlikku tõlgendamist;
  - teatud rahvusrühmade ajaloo rassistlikku tõlgendamist;
  - (poliitilisel, usulisel või kultuurilisel põhjusel) ideoloogilist tõlgendamist, mida allikmaterjal ei toeta ja mis ei tasakaalustu teiste vaatenurkadega ajaloole;
  - rahvuskesksust;
  - Euroopa-kesksust;
  - stereotüüpset hoiakut ja kirjeldusi (so ülelihtsustatud, sageli halvustavad üldistused teatud rahvuse, inimrühma, rassi või soo esindajate kohta);
  - sümboolsust (meelevaldse ja standardse illustratiivse materjali kasutamine, millel ei ole tekstiga palju ühist).
27. Kuidas minevikku kujutatakse? Kas tänapäeva mõistetakse kui toimunud sündmuste vältimatut tulemust? Kas ajalugu kujutatakse "progressi võidukäiguna"?
28. Kas õpik ärgitab õpilasi mõtlema ajaloost kui teadusharust?
29. Kas on tõenäoline, et õpik tekitab neis huvi aine ja uudishimu mineviku vastu?
30. Kas õpiku materjal kajastab ajaloolaste viimaseid uurimistulemusi või tänapäevaseid arvamusi?
31. Kas teksti stiil on õpiku sihtrühmale ea- ja võimetekohane? Valige paar lõiku ja kontrollige lausete pikkust, lahtiseletamata termineid ja žargooni kasutust, seda, kas narratiiv on peamiselt tehtavikuvormis või isikulises tegumoes, jne. Tekst ei tohi laskuda õpilaste tasemele, aga samas ei tohi selle mõistmine neil üle pea kasvada. Tekst peab olema loetav, kuid samas arendama õpilastel ajalooteadusele kohast kirjutamisstiili.

*Ajalooõpikule hinnangu andmisel vaadeldavad välised tegurid*

- Enamiku vajalikust teabest annab raamatu kaane ja sissejuhatuse või eessõna vaatlus ning lehekülgede põgus sirvimine. Abi on ka kirjastaja avaldatud reklaammaterjalist õpiku kohta.
32. Millal õpik esmakordselt avaldati? See annab mõningat teavet õpiku kirjutamise ja heakskiitmise poliitilisest kontekstist. Samuti annab see aimu, kui tänapäevane on tõenäoliselt selle lähenemine ja sisu (õpiku kirjutamise aja saate lahutades kaks aastat selle ilmumisajast). See võib olla eriti oluline, kui õpik käsitleb rahvuslikku või piirkondlikku lähiajalugu.
33. Kas autor annab selgelt mõista, et teab, kuidas tänapäeval koolis ajalugu õpetatakse? Võtke teadmiseks, et see ei ole päris sama, kui uurida välja, kas autor on olnud või on ajalooõpetaja.



Mõned akadeemilised ajaloolased on end kirjastajate abiga viinud kurssi sellega, kuidas tänapäeval ajalugu õpetatakse, ja mõned ajalooõpetajatest õpikuautorid võivad olla ses suhtes ajast maha jäänud.

34. Kas õpetajad ja õpilased on õpiku (või selle osade) sobivust testinud?
35. Kas õpikus on määratud selle sihtrühm (näiteks vanuse- või võimekusaste, kooli tüüp, õppekursuse või eksami tüüp, mida pärast selle läbitöötamist sooritada)?
36. Kas sissejuhatus või eessõna teavitab autori lähenemisest ja eesmärkidest?
37. Kas õpiku kasutamisel läheb vaja palju täiendavat (avaldatud ja/või õpetaja väljatöötatud) materjali, et täita ajaloo ainekava või õppekava nõudeid, milleks see õpik algselt välja töötati?
38. Kas selle kujundus (küljendus, värviskeem, trükitehniline teostus jm) on läbini kvaliteetne?
39. Kas see peab mõistliku aja jooksul füüsiliselt vastu ajalootundides kasutamisele?
40. Kas õpik on oma hinna kohta hästi kujundatud ja trükitehniliselt teostatud? Kas samas hinnaklassis praegu turul olevad õpikud on sellega võrreldes halvemad? Kas õpiku hinna ja kvaliteedi suhe on hea?



## 19. PEATÜKK

### UUELE TEHNOLOOGIALE HINNANGU ANDMINE

---

Käsiraamatu kirjutamise ajal õpetasid ajalooõpetajad enamuses Euroopa gümnaasiumides peamiselt õpiku abil. Enamuses Ida-Euroopa maades on see jätkuvalt ainus õppevahend. Arvatavasti tekivad lähitulevikus peaaegu kõikjal Euroopas uut tüüpi õppematerjalid – teatud küsimust või teemat käsitlevad lisamaterjalid ning kogumikud, kus avaldatakse esmaste ja teiseste allikate väljavõtted. Kuid nagu uue tehnoloogia kasutamise peatükis näidata prooviti, leiab täna ajaloo õpetamiseks palju kasulikku materjali Internetist ning üha rohkem kirjastajaid, valitsusväliseid organisatsioone ja teisi haridusorganeid toodavad CD-ROMe, mida saab ajalootundides kasutada. Võib aega kuluda, enne kui kõik Euroopa ajalooõpetajad saavad tundides regulaarselt uut tehnoloogiat kasutada, kuid seni õnnestub neil ehk arvatist vähemalt materjal alla laadida ja välja trükkida.

Osa CD-ROMe ning usaldusväärseid ja autenditud veebisaitide pakuvad suurepäraseid materjale. See kehtib eriti 20. sajandi ajalugu käsitlevate abivahendite kohta, kuna neis on kasutatud palju erinevaid audiovisuaalseid ja dokumendipõhiseid allikaid. Samas teavad kõik Internetis surfanud ja seal viimase sajandi ajaloo kohta teavet otsinud inimesed, et seal on ka palju rämpsuga ja kahtlase päritoluga materjali. Peapõhjuseks on veebi kiire areng, kasutajasõbralike HTML redaktorite teke ning kõigi internetikonto omanike võimalus luua endale tasuta kodulehekülge.

Seega tuleb tingimata veebisaitide ja CD-ROMe enne õpilaste kasutusse andmist hinnata. Nagu õpikute puhul, ei tule ka nende abivahendite vaatlemisel hinnata ainult sisu, vaid ka pedagoogilist väärtust. Seetõttu on selle peatüki ülesehitus samasugune kui eelmisel – visandatakse rida küsimusi, mida tuleb esitada iga veebisaidi või CD-ROMi haridusliku väärtuse hindamisel.

#### **Veebisaitidele hinnangu andmine**

Veebisaidi sobivuse kindlakstegemiseks tuleb vaadelda ennekõike kuut laiemat valdkonda. Need on saidi suunitlus ja allikas, juurdepääs ning navigeeritavus, disain ja sisu.

Igas alajaotises toodud küsimused on seotud selle käsiraamatu kontekstiga, milleks on 20. sajandi ajaloo õpetamine 14–18aastastele. Mõnda küsimust välja jättes ja mõnda asendades sobib see ka noorematele õpilastele, samuti teiste ainete õpetamiseks.

### *Suunitlus*

1. Kas saidi eesmärk on kodulehel (või sellele järgneval lehel) selgelt toodud?
2. Kas saidi autor määratleb oma sihtrühma?
3. Kas saidi või mõne selle osa sisu ja eesmärk sobivad ajaloo õpetamiseks, st arendavad teatud oskusi ja aitavad mõista ajalugu?
4. Kas veebisait on teie õpilastele ea- ja võimetekohane ning kas neil on sellega tutvumiseks piisavalt eelteadmisi?
5. Kas peate saidil toodud teavet piisavalt kasulikuks, et saiti põhjalikumalt hinnata?

### *Allikas*

6. Kes on saidi loonud?
7. Kas saidi autor avab oma tausta ja teavitab, miks ta on ajaloo ja selle õpetamise valdkonnas asjatundja? Kas ta on saidil käsitletud teemal autoriteet või esindab ta mõnda autoriteetset organisatsiooni?
8. Kas kodulehelt selgub selle autori kuuluvus mõnda organisatsiooni? Kui jah, siis kas see hajutab teie umbusku?
9. Kas saidi domeen aitab teil saidi allikat hinnata? Peale selle, et osa – kuigi mitte kõigi – saitide domeeninimedes esineb riigi kood, võib domeeninimi aidata teil ka muul viisil saidi päritolu hinnata. Mõned näited.
  - ac: teadus (Ühendkuningriik)
  - edu: haridusasutus
  - gov: valitsusasutus
  - int: rahvusvaheline organisatsioon
  - org: mittetulundusühing
  - com: äriettevõtte
  - co: äriettevõtte (Ühendkuningriik)
  - net: võrguvärv või administreeriv host
10. Kas saiti spondeerib mõni rühmitus, asutus, firma või valitsusasutus? Kas see kahandab või suurendab saidi usaldusväarsust?
11. Kas saidil on reklaami? Kui jah, siis kas see vähendab saidi usaldusväarsust? Kas see hajutab õpilaste tähelepanu?
12. Kas saiti on retsenseeritud mõnes võrguväljaandes? Oli arvustus positiivne?

*Juurdepääs*

Enne otsustamist, kas saiti õppetöös kasutada, proovige seda korduvalt külastada.

13. Õnnestub teil tavaliselt kohe saidile pääseda või on see nii nõutud, et teil tuleb oodata?
14. Kas teil tuleb saidi külastamiseks, näiteks helikatkendite kuulamiseks või filmiklippide vaatamiseks alla laadida tarkvara? Palju see aega võtab?
15. Kas veebilehtede allalaadimine toimub piisavalt kiiresti, et kasutada neid ajalootundides ja hoida õpilasi iseseisva või rühmaviisilise ülesande lahendamise juures?
16. Kas saate külastada veebisaiti otsingumootoriga, mida tavaliselt kasutate?
17. Kas saidi külastamine on tasuta või peab mõne selle osa külastamise eest maksma?

Kui saidi külastamisest on kulunud aega, võiksite sellele juurdepääsu uuesti kontrollida, eriti kui tundub, et saidi looja ei lahenda korduvaid probleeme ning saidi URL (ehk veebisaidi aadress) muutub pidevalt ja seda on keeruline leida.

*Navigeeritavus*

18. Oskate te kodulehe või indeksi põhjal öelda, kuidas sait on liigendatud ja milliseid lisavalikuid saab külastaja teha?
19. Kas linke veebilehtedele on kerge märgata?
20. Kas lingid on loogiliselt rühmitatud ja õpilased saavad neist tõenäoliselt aru? Või peavad õpilased saidil navigeerimisel lähtuma intuitsioonist?
21. Kas saidil on lihtne navigeerida, näiteks käskude "Tagasi", "Järgmine", "Avalehele" ja "Lehekülje algusse" abil?
22. Kas õpilased saavad saidil eksimata või segadusse sattumata orienteeruda? Kas teil see õnnestus?
23. Kas lingid teistele saitidele toimivad? On ühendus piisavalt kiire, et hoida õpilasi ülesande lahendamise juures?
24. On saidil oma otsingumootor? Kas õpilased leiavad selle ladusalt?
25. Kas saidil saab kasutada järjehoidjaid ja esiletõste?

*Disain*

26. Kas sait tundub kasutajasõbralik?
27. Kas külastaja saab sellega mitmel viisil interaktiivselt suhelda? Kas saidi interaktiivsed komponendid võimaldavad õpilastel kasutada oma uurimis- ja tõlgendusoskusi?
28. Kas saidi keelekasutus on teie õpilastele ea- ja võimetekohane?
29. Kas saidil on heli- ja/või videoklippe? Kas õpilastel on klippide kuulamiseks kasutada kõlarid?

30. Kas kasutatud multimeedia (graafika, fotod, video- ja heliklipid) aitab õpilastel sisu paremini mõista või juhib nende tähelepanu kõrvale?
31. Kontrollige kasutatud kirja suurust ja -tüüpi, teksti eristumist taustast jmt. Lihtsustavad need lehekülje lugemist?
32. Kas saidil kasutatakse ühte või mitut keelt?
33. Kui klikite lingile ja liigute uuele saidile, on see arusaadav või näib nagu oleksite esimese saidi mõnel teisel veebilehel? Saate te uue saidi allika kindlaks teha samal viisil, kui tegite algse saidi allika?
34. Kas saidilt on lihtne lahkuda või jääte te mõnele veebilehele kinni?

#### *Sisu*

35. Olete te rahul saidi sisu sügavusega või on see üldiselt pealiskaudne?
36. Kas sait näib tendentslik? Kas arvamused eristuvad selgelt kirjeldustest?
37. Kas sait käsitleb üleeuroopalise tähtsusega sündmusi ja muutusi rahvuslikust, piirkondlikust, Euroopa, lääne, ida vm vaatenurgast?
38. Kas faktid on õiged? Võrrelge saidil toodud fakte pisteliselt teistes allikates pakutuga. Kas esineb ilmseid vigu? On midagi välja jäetud, mis võiks õpilasi eksitada? Kas saidil toodud teave kinnitab teistes allikates toodut või räägib sellele vastu? Kui räägib vastu, siis kas teie arvates see alternatiivne vaatenurk või tõlgendus peab paika (näiteks võib see käsitleda teatud sündmust või muutust vähemuse vaatenurgast, mida õpikus ei ole esitatud)?
39. Kas sait pakub midagi, mida õpilased ei võiks omandada õpikust, teatmeteostest või muist allikaist?

### **CD-ROMidele hinnangu andmine**

#### *Installimine*

1. Kas seda on lihtne installida?
2. Kas see teavitab täpselt, millised on nõuded riist- ja tarkvarale, et käitada CD-ROMe?
3. Kas kirjalikud juhised on selged, mõistetavad ja põhjalikud?
4. Kas on toodud tehnilise toe telefoninumber ja/või elektronpostiaadress?

#### *Kaasasolev dokumentatsioon*

5. Kas CD-ROMiga on kaasas sisukokkuvõte, millega saab enne toote ostmist tutvuda?
6. Kas CD-ROMiga on kaasas õpetajatele mõeldud juhised selle kohta, millistele sihtrühmadele on see toodetud, kuidas see haakub sihtrühmade ajaloo ainekavaga ja kuidas kasutada seda õppevahendit ajalootundides?
7. Kas CD-ROMiga on kaasas täiendav materjal, näiteks tunnikava, õppeülesanded, ankeedid jm?

*Navigeeritavus*

8. Kas menüüd, ikoonid ja viibad on selged, loogilised ja lihtsad kasutada?
9. Kas CD-ROMi navigeerimiskäsud on lihtsad ja järjekindlad?
10. Kas kasutajal on hõlbus kuva vahetada?
11. Kas kasutaja saab oma samme mööda tagasi liikuda?
12. Kas CD-ROMil on kergeltkasutatav otsimootor?
13. Kas CD-ROMil on mitu otsingutaset (sirvimisest võtmesõnade järgi otsinguni Boole'i loogika põhjal)?
14. Kas otsingutulemusi saab printida?
15. Kas kasutaja saab otsingute ajalugu vaadata?
16. Kas linke või ristviiteid on hõlbus kasutada?
17. Kas CD-ROM võimaldab kasutada järjehoidjaid ja esiletõste?

*Sisu*

18. Olete te rahul CD-ROMi sisu sügavusega või on see üldiselt pealiskaudne?
19. Kas CD-ROM näib tendentslik? Kas arvamused eristuvad selgelt kirjeldustest?
20. Kas üleeuroopalise tähtsusega sündmusi ja muutusi käsitletakse rahvuslikust, piirkondlikust, Euroopa, lääne, ida vm vaatenurgast?
21. Võrrelge CD-ROMil esitatud fakte pisteliselt teistes allikates pakutuga. Kas esineb ilmseid vigu? On midagi välja jäetud, mis võiks õpilasi eksiteele viia? Kas CD-ROMil toodud teave kinnitab teistes allikates toodut või räägib sellele vastu? Kui räägib vastu, siis kas teie arvates see alternatiivne vaatenurk või tõlgendus peab paika?
22. Kas CD-ROM pakub midagi, mida õpilased ei võiks omandada õpikust, teatmeteostest või muist allikaist?

*Disain*

23. Kas kuvapildid on kasutajasõbralikud ja ülekuhjamata?
24. Kas toode sobib teie õpilastele teksti, audiovisuaalse materjali ja intellektuaalse taseme poolest?
25. Kas CD-ROMil on heli- ja/või videoklippe? Kas õpilastel on klippide kuulamiseks kasutada kõlarid?
26. Kas kasutatud multimeedia (graafika, fotod, video- ja heliklipid) aitab õpilastel sisu paremini mõista või juhib nende tähelepanu kõrvale? Kas multimeediaesitused on kvaliteetsed?
27. Kas CD-ROMil kasutatakse ühte või mitut keelt?

28. Kas spikreid on hõlbus kasutada?
29. Kas CD-ROM on mitmel viisil interaktiivne, st kas sel on harjutusi, uurimisülesandeid jm? Kas saidi interaktiivsed komponendid võimaldavad õpilastel kasutada oma uurimis- ja tõlgendusoskusi?
30. Kas interaktiivsed komponendid on põnevad ja kutsuvad end kasutama?
31. Kas nimetatud harjutused annavad õpilastele tagasisidet?
32. Kas CD-ROMil on lisavalikud, mille kaudu õpilased võivad valida üha keerulisemaid harjutusi, näiteks alul infootsing, siis ristviitamine, seejärel sama teemat käsitlevate eri allikate analüüs ja tõlgendamine?
33. Kas kasutaja peab toote tõhusaks kasutamiseks rakendama varem omandatud teadmisi ja õpitut?

*Otsuse langetamine*

34. Kas tootjad levitavad proovieksemplare?
35. Kas toote hind on mõistlik võrreldes teiste samalaadsete toodete hinnaga?
36. Kas toode annab õpetamisele ja õppimisele uue mõõtme?
37. Milliseid ajaloo ainekava aspekte see toetab?
38. Saab seda võrgustada?
39. Kas kasutate seda toodet ka kahe aasta pärast?