

POLIITILINE SOTSIALISEERIMINE JA KASVATUS DEMOKRATISEERUVAS ÜHISKONNAS

Edgar Krull

Sissejuhatus: Kas ja milleks vajame poliitilist sotsialiseerimist ja kasvatust

Üldhariduskoolis pole praegu vist segasemat probleemi kui ideoloogilis-poliitiline kasvatus. Meie mälestused nüüd lagunevast totalitaarreežimist kutsuvad esile allergia selle sõna ükskõik mis eesmärgil suhu võtmisel. Õpetajad on vaimustuses, et enam ei nõuta totraste kommunistideede levitamist, et ühiskonnateaduste õpetamisel võib toetuda oma südametunnistusele. Samas muutub üha märgatavamaks asjaolu, et me enamasti ei teagi, kas on vaja ja kui vaja, siis millega asendada senine unitaarideoloogia.

Tutvudes poliitilise kasvatus ja sotsialiseerimise probleemidega arenenud demokraatlikes riikides, võime veenduda, et sellesse kasvatusvaldkonda suhtutakse üsna ettevaatlikult. Juba poliitilise sotsialiseerimise eesmärk ise on demokraatlikus ühiskonnas vastuoluline — ühelt poolt eeldatakse arendada iseseisvalt mõtlemaid, välistest poliitilistest mõjudest vabasid isiksusi, teisalt — ühiskond taotleb alati, et järeltulev põlvkond võtaks omaks teatud poliitilised orientatsioonid. Et mitte kutsuda esile üldsuse mittemõistmist ja halvustavat suhtumist, välditakse koolides sageli õppeainete nimetustes, mis hõlmavad poliitilist sisu, sõna *poliitika* kasutamist. Levinud asenimetused on *kodanikuõpetus*, *sotsiaalõpingud (social studies)*, *õiguskasvatus (law education)*, *moraali ja väärtuskasvatus* jne. [Langeveld, 1985, lk. 3974].

Teine ebapopulaarsuse põhjus on selles, et ajalooliselt on poliitiline kasvatus pikka aega olnud riigi huvides. Selle tõttu on ka tema sisul olnud kindel seos riigi poliitika ja seadusandlusega. Muutus on toimunud alles sõjajärgsetel aastatel demokraatlike vaadete ja eluviisi kinnistumise tõttu arenenud tööstusriikides. On vähenenud riigi poliitiliste huvide rõhutamise orientatsioon kasvatuses ja poliitilise kasvatus sisu küsimus on muutunud veelgi keerulisemaks. Seetõttu on praegu demokraatlikes riikides kodanikuõpetuse, poliitilise sotsialiseerumise ja kasvatus küsimus lahendatud väga mitut moodi.

Eesti praegune poliitiline situatsioon on väga ebastabiilne, kuid seni õnneks pidevalt evolutsioneeruv. Paljud asjad, mida eile veel

ei riskitud käsitleda massiteabes, on täna juba üldaktsepteeritud. Kahjuks senine edu rahustab ja viib paljusid mõttele, et riiklikust totalitarismist vabanemise ja oma riikluse taastamise perioodil oleks liig nõuda koolilt eesmärgipärasust ideoloogis-poliitilises kasvatuses, et küll ajapikku läheb kõik paika.

Niisuguse arusaamaga saaks leppida, kui demokratiseerumisprotsessid oleksid pöördumatud. Kuid sellist garantiid meil pole. Vastupidi, demokraatia kui riigivõimukorraldus on inimajaloos osutunud kergesti haavatavaks totalitaarse ideoloogia ja diktatuuri ambitsioonide poolt. Tuletagem meelde, kui lihtsalt hävitati Venemaal Veebruarirevolutsiooniga tärkav demokraatia, ning et selle hävitanud diktatuuri ülalpidamine läks maksma 70 miljonit vägivaldselt hukkunut ja represseeritud. Teiseks valusaks näiteks on Saksamaa, kus, nagu tabavalt väljendub Coudenhove-Kalergi, "... parlamentarismi allakäik sai alguse sellest, et seal lasti parlamentlikule mänguväljale kaks parteid (kommunistlik ja natsionaalsotsialistlik - E.K.), kes ei tunnistanud mängureegleid, vaid tungisid diktatuuri poole, otsustades tarbe korral hääletamisedelite mõju toetada käsigranaatidega" [Coudenhove-Kalergi, 1988, lk. 29]. Lisame, et siiani toimub demokratiseerimisprotsess NSVL-s suures osas NLKP diktaadi all. Mis võib juhtuda NLKP kõrgelt hierarhiseeritud võimukoridorides, millisel tasemel tekib ühel või teisel perioodil tasakaal partei kõrgfunktsionääride isiklike ambitsioonide ja riigi ning rahva eluliste vajaduste rahuldamisel, ei ole prognoositav.

Praegu on tähtede seis poliitikaevas meie jaoks soodne ning koolides ei tohiks ootama jääda, kuni ideoloogilise ja poliitilise kasvatuse probleemid lahendatakse Eestis vabariiklikul tasemel "kellegi poolt". Tegutseda tuleb otsemaid. Juhul kui praegune demokratiiseerumise ja iseseisvumise protsess saabki tagasilöögi, ei oleks meil põhjust kahetseda, vaid võiksime olla uhked, et andsime eesti rahva järgmisele põlvele edasi meie ideaalid, mis esimesel võimalusel lõövad jälle lõkkele.

Eesti rahval on rida ideoloogilisi ja poliitilisi taotlusi, mis määravad suuresti ära meie rahvusliku identiteedi ning mida kannab endaga kaasas iga aateline eestlane. Ei ole normaalne, kui õpetaja ei suuda maksimaalselt kasutada praegust arengut eesti rahva igipõliste ideaalide edastamiseks.

Poliitilise sotsialiseerimise teoreetilised lähtekohad.

Poliitilise kasvatuse ja sotsialiseerimise mõisted

Enne, kui asuda tõsisemalt teema arendusele, on vaja selgeks rääkida mõistest *poliitiline sotsialiseerimine* ja *kasvatus*. Pedagoogilises kirjanduses kasutatakse neid väga mitmes kontekstis. Osa autorid, näiteks ameerika psühholoog J. Gallatin [1980] vaatleb neid sünonüümidenä ega kasuta üldse sõna *kasvatus* (*education*). Saksa

pedagoog W. Langeveld on vastupidisel seisukohal. Tema käsitus: "Poliitiline kasvatus on eesmärgipärane teadmiste, väärtuste, hoiakute ja oskuste, mis on vajalikud poliitilises protsessis, ülekanne. Poliitiline sotsialiseerimine tähendab laiemat probleemi asetust hõlmates poliitika õppimise erinevaid tüüpe — formaalset ja mitteformaalset, spontaanset ja mitteplaneeritud elutee igal astmel, kaasa arvatud poliitikaga otseselt mitteseotud õppimist, kuid mis mõjutab poliitika õppimist" [Langeveld, 1985, lk. 3974]. Langeveldi määratlus langeb praktiliselt kokku I. Koni mõistete *kasvatus* ja *sotsialiseerumine* üldise käsitlusega. Koni järgi on "... mõiste "sotsialiseerimine" mõneti laiem kui "kasvatus". Kasvatuse all peetakse silmas eelkõige kindla orientatsiooniga mõjustuste süsteemi, mille abil püütakse sisendada (külge pookida) indiviidile soovitud iseloomujooni ja omadusi. Sotsialiseerimine hõlmab täiendavalt ka mittesihilikke, spontaanseid mõjusid, mille tagajärjel indiviid võtab omaks kultuuri ja muutub vastava ühiskonna täisväärtuslikuks liikmeks [КОН, 1989, lk. 194].

Nii Langeveldi kui Koni määratlused on formaalloogiliselt korrektsed, kuid kalduvad kasvatust defineerima ühelt poolt liiga üldiselt, teisalt liiga kitsalt ja jäigalt. Üldiselt selles mõttes, et nad väljendavad nii autoritaarse (Koni definitsioon isegi kaldub selle poole) kui ka demokraatliku kasvatusse võimalust, liialt kitsad ja jäigad seetõttu, et tõmbavad liiga terava piiri kasvatusse ja sotsialiseerimise vahele. Reaalselt, ka koolielus, on samaaegselt tegemist nii sotsialiseerimise kui kasvatamisega, kuigi mõlemat nimetatakse tavaliselt kasvatusseks.

Liialt terava piiri tõmbamine mõistete *sotsialiseerimine* ja *kasvatus* vahele, eriti viimase rõhutamine koolis paneb ohtu demokraatlike vaadete kujunemise õpilastel.

Demokraatlikud ideaalid ei ole omandatavad indoktrineerimise teel, need ei ole marksismi-leninismi klassiku või kompartei unistus või arvamus sellest, mis kõigile ühiskonnaliikmetele kellegi nägemuse järgi võiks hea olla, vaid iseseisvate isikute vabatahtlik kokkulepe sotsiaalse käitumise reeglite suhtes enamuse huvides. Demokraatlikuks eluviisiks vajalikku isiksuse suveräänsust ei saa väliselt vormida, see saab ainult ise kujuneda teatud tingimustes. A. Arsenjev osutab, et isiksus saab vahendid enda arenguks sotsiaalselt keskkonnalt, kuid isiksus on ta sedavõrd, kuivõrd ta suudab eristuda teda ümbritsevast sootsiumist [Арсеньев, 1981].

Juba 1932. a. kirjutas Hilda Taba: "Ükskõik, mis väärtused, mõisted, ideaalid ja veendumused ka ei juhiks ja suunaks meie elu, saavad nad parimal juhul olla vaid materjaliks, millest uus põlvkond arendab välja oma mõisted, ideelised veendumused ja muud käitumisjuhised" [1932, lk. 214]. Nii ei ole ka demokraatlik eluviis formaalselt õpitav ideede päheajamisega, vaid tuleb igal õpilasel iseendas rekonstrueerida areneva protsessina. Sarnasel seisukohal

on ka Langeveld, väites, et "... kõige rahuldavamaks teeks indoktrinatsiooni vältimiseks on erinevate konfliktsete vaadete esitamine sotsiaalsete probleemide kohta, lastes õpilastel ise kujundada oma arvamust. Just selline pluralistlik käsitlus on vastuvõetav haridusjuhitudel enamuses demokraatlikes maades, kus praktiseeritakse poliitilist kasvatust" [1985, lk. 3975].

Esitatud põhimõtete järgi me ei saagi rääkida ei ideoloogilisest ega poliitilisest kasvatuses vanas mõttes, vaid rohkem õpetajate poolt võimaluste loomisest õpilase ideoloogilis-poliitiliseks arenguks ja kujunemiseks. Selles tähenduses on isegi mõttekam rääkida sotsialiseerimisest kui kasvatuses. Ameerika psühholoogi E.S. Greenbergi järgi ongi poliitiline sotsialiseerimine protsess, mille käigus indiviid omandab teadmised, hoiakud, veendumused ja väärtused poliitilise süsteemi ja oma kodanikurolli kohta selles poliitilises süsteemis, millesse ta kuulub [1970, lk. 3]. Greenbergi definitsioon väljendab hästi nüüdisaegseid poliitilise sotsialiseerimise taotlusi laias mõistes. Näiteks Ameerika Ühendriikides, kus on tegemist stabiilse, normaalselt areneva demokraatliku ühiskonnaga. Meie oludes ainuüksi hoiakutest ja oma rolli taju kujundamisest kehtiva sotsiaalse süsteemi suhtes praegu ei piisa. Meie alles lügame poliitiliste ideaalide suunas, mis arenenud demokraatlikes riikides on juba saavutatud. Seetõttu on meie kool sunnitud rohkem tähelepanu pöörama rahva pürgimusi väljendavate ideaalide edastamisele, käsitlemisele ja kujunemist soodustavate tingimuste loomisele.

Poliitilise sotsialiseerimise sisuline alus

Sotsialiseerimine, sealhulgas ka poliitiline, toimub alati teatud sisu baasil. Milline peaks see sisu olema koolis teostatava poliitilise kasvatuses jaoks, on keeruline küsimus. Arusaadavatel põhjustel meie senises pedagoogikateadusest vaevalt et rahuldava vastuse leiaksime. Teisalt, arvestades meie poliitilise situatsiooni unikaalsust, ei ole meil analooge võtta ka teistest maadest.

Kuna meie rahvuslikuks ideaaliks on demokraatlik elukorraldus, siis üheks võimalikuks teeks poliitilise kasvatuses sisu määramisel võiks olla demokraatia ja selle tingimustes elava isiksuse kui sotsiaalse korralduse subjekti olemuse sügavam analüüs. Selle analüüsi põhjal võiks teadlikult luua vajalikud tingimused õpilaste demokraatlike ideaalide kujunemiseks ning nende kaitseks valmisoleku tekkimiseks.

Demokraatia ja totalitarism, nagu juba öeldud, erinevad enesekaitsevõime poolest kardinaalselt. Demokraatia on kergesti haavatav, kuna rajaneb inimeste usaldusel. Niipea kui demokraatia mänguväljale pääseb poliitiline partei või rühmitus, kes eirab mängureegleid (monopoliseerides võimu), võib usalduse kuritarvitamine muutuda kergesti diktatuuriks. Ajalugu on rikas selliste näidete

poolest. Prantsuse revolutsiooni demokraatlikud ideaalid uppusid jakobiinide diktatuuri terrorisse, Saksamaal parlamentaarselt võimule tulnud natsid monopoliseerisid võimu ja kehtestasid ühe inimvihakajalikuma režiimi. Venemaal religiooniga sarnaneva kommunistliku healoluühiskonna unelma varjus kitsa parteikliki poolt usurpeeritud võim sünnitas seni veriseima terroriga totalitaarriigi maailmas.

Põgusamagi analüüsi põhjal võime veenduda, et esimeseks sammuks ükskõik millise totalitaarrežiimi kehtestamisel ja jäädvustamisel on ideede ja vaadete monopoliseerimine. Tunnuseks on alati võistlusvõimelise opositsiooni hävitamine. Siis pole enam vaja karta demokraatlikku kontrolli, ajakirjanduse ja parlamendi kriitikat ega kaotust valimistel. "Kuna riigipartei juhid", kirjutab tabavalt Coudenhove-Kalergi, "on ikka inimesed ja mitte inglid, on neil väga suur kiusatus oma piiramatu võimu kurjasti tarvitamiseks. See viib omavolile ja ülekohtule, proteksionismile ja korrupsioonile, isegi siis, kui juhid on kõlbeliselt väga kõrgel tasemel. Asub aga riigipartei eesotsas hoolimatu ja kurjategija loomuga inimene, siis mürgitab see juhitava rahva juurteni, kuni revolutsioon või atentaat vabastab riigi tema hirmuvalitsusest" [Coudenhove-Kalergi. 1987, lk. 41]. Milleni selline ainupartei võim riigis viib, on parimal viisil nähtav sellest kõntsast, mis on ujunud pinnale Ida-Euroopa riikides pärast kommunistlike režiimide kokkuvarisemist.

Vastupidi totalitaarsele režiimile, mis rakendab ideoloogia ja vajadusel ka terrori vastuvaidlematu allumise ülimalt tsentraliseeritud süsteemi kindlustamiseks, on demokraatiale need vahendid põhimõtteliselt vastuvõetamatud. Demokraatia subjektiks on vaba isiksus. Ainult tema saab olla see, kes kindlustab demokraatliku süsteemi püsivuse. Demokraatia on enamuse võim vähemuse üle, kuid mitte ainult. Et demokraatlik elukorraldus saaks üldse eksisteerida, peab valitsev enamuse olema tolerantne vähemusse jäänute (opositsiooni) suhtes. Mittetolerantsus lõpeb võimu anastamisega. Demokraatlik riigikorraldus saab püsida vaid siis, kui selle poliitilised rühmitused, parteid, nende üksikliikmed mõistavad ja ka oma tegevuses jälgivad demokraatlikke mängureegleid. Et poliitiline sotsialiseerimine on alati individuaalne arenguprotsess, siis ka selle sisulise aluse määramisel tuleb seda arvestada. Seetõttu üldine probleemi püstitus, mida saaksime teha, et meie tulevased kodanikud hakkaksid kalliks pidama ja oleksid reaalselt valmis kaitsma demokraatlikke eluideale, nõuab konkretiseerimist isiksuse kui sotsiaalse korralduse subjekti tasandil. Lahenduse leidmiseks võiks vaatluse alla võtta mõne inimomadustega seostuva sotsiaalse süsteemi eksisteerimise eeldustest, mis on paratamatult vajalik nii totalitarismi kui demokraatia tingimustes. Üheks niisuguseks on inimeste hierarhiline alluvus mistahes sootsiumis. Ilma selleta muutuks ükskõik milline sotsiaalne korraldus, ka demokraatlik, otsemaid anarhiaks.

Kuna allumine võib olla mitmesugune, alates teadlikust kuni absoluutse kuulekuseni välja, siis tekib mitmeid küsimusi. Näiteks, kus on piir demokraatliku ja totalitaarse allumise vahel, kus ja kuidas toimub pöördumatu üleminek ratsionaalselt allumiselt demokraatlikus ühiskonnas absoluutsele kuulekusele, milliseid inimese sotsiaalsühholoogilised omadused soodustavad seda, jne.? Kuidas on võimalik, et inimesed, kellel muidu on sügavad kõlblised arusaamad ja veendumused, muutuvad ebainimlikuks ja jõhkraks totalitaarsuse kujunemisel? Millest on tingitud selline oluline nihe võimule allumise loomus?

Autoriteedile allumise sotsiaalsühholoogiline olemus

Võimule ja autoriteedile potentsiaalne allumine on ükskõik millise ühiskondliku organisatsiooni eksisteerimise paratamatu eeldus. Domineerimisstruktuure ja seega ka allumist võib täheldada juba loomariigis. Looduses on hierarhiliselt ülesehitatud rühmitused osutunud elujõulisemaks kui üksikindiviidid. Seetõttu on organiseerumisel tohtu tähtsus liigi säilitamise seisukohalt. Pikaajalises evolutsiooniprotsessis on allumisvõime organismis kodeerunud. Ameerika psühholoogi Stanly Milgrami seisukoha järgi ei saa allumist siiski vaadelda päris instinktina, vaid rohkem teatud keskkonnas spetsiifiliste vaimsete struktuuride algete baasil väljaarendatud võimena [Milgram, 1974, lk. 125]. Vastukaaluks allumisorientatsioonile on indiviidil Milgrami käsitluse järgi olemas ka liigikaaslaste hävitamist, keelavate ehk inhibiitorlike mehhanismide struktuursed alged. Arendatult on allumise ja inhibiitorlikud mehhanismid inimisiksuse autonoomsuse ja kõlbluse baasiks. Alluvusstruktuuri kujunemisel ja olemasolul muutuvad organismi inhibiitorlikud mehhanismid, mis on vajalikud autonoomsete indiviidide eksisteerimiseks, teisejärgulisteks ja loovutavad kontrolli välisele koordinaatsioonile. Toimub autonoomselt funktsioneerimisvõimelise indiviidi üleminek koordinaatsioonisüsteemi, mis tavaliselt kujutab endast tervet alluvusvahetuste hierarhiat. Üleminekul autonoomselt funktsioneerimiselt koordineeritule võib subjekti psüühikas toimuda kvalitatiivne nihe, mis (väga sageli) muudab inimese teise isiku (või autoritaarse institutsiooni) tahte ja soovide pimedaks täitjaks. Milgram (üks välja paistvamaid autoriteedile allumise olemuse uurijaid) nimetab sellist psüühilist olekut **agentseisundiks**. "Subjekti seisukohast võetuna", osutab Milgram, "on isik agentseisundis, kui ta määratleb end sotsiaalses situatsioonis viisil, mis muudab ta avatuks "regulatsioonile" kõrgema staatusega isiku poolt" [1974, lk. 134]. Täielikus agentseisundis ei näe isik end enam vastutavana oma tegude eest, defineerides ennast teise (isiku) tahte instrumendina. Muidugi, inimesel jääb alati mingi valikuvabadus, s.t. alluda vaid teatud kriitilise piirini, kuid te-

gelikkuses on asi keerulisem. Kui juba alluvusvahekord on tekkinud, püüab autoriteet, sageli kuritarvitades oma võimu, luua tingimused, mis muudaksid selle pöördumatuks. Alluvate agentseisundisse viimine on iga diktatuuri ja türannia unistuseks ning eksisteerimise eelduseks.

Esitatust kujunebki probleem, kuidas poliitiliselt sotsialiseerida järeltulevat põlvkonda nii, et iga tema liige oleks võimeline teadvustatud allumiseks. Et iga noor oleks valmis teadlikult, säilitades enesekontrolli, delegeerima osa oma suveräänsusest ühiskondlikule organisatsioonile, olles maksimaalselt teadlik tekkiva seisundi ohtudest ja olema võimeline vastu seisma ja kaitsma enese (ja koos sellega ka teiste) sattumist pöördumatusse agentseisundisse.

Üheks teeks vastuste leidmisel nendele küsimustele oleks analüüsida totalitaarsete režiimide tekkimise ja funktsioneerimise mehhanisme ja anda nende psühholoogiline interpretatsioon. Taolise lähenemise vaieldamatuks positiivseks momendiks oleks rajanemine inimühiskonna ajaloolisel praktikal, kuid on ka puudusi. Nimelt on ajaloosündmused erakordselt kirevad, mitmepalgelised ning mõjustatud loendamatu etniliste, rahvuslike, geograafiliste jne. faktorite poolt, mille paljususes on väga raske, kui mitte võimatu analüüsida tõsiteaduslikult allumismehhanismide sotsiaalset ja psühholoogilist olemust.

Teiseks teeks oleks toetuda allumismehhanismide eksperimentaalsele uurimisele kontrollitud laboritingimustes, seostades ning üle kandes need meid huvitavatele ühiskonnanähtustele. Nii saaks luua tervikliku põhimõttelise mudeli. Kahtlematult ei suudaks selline mudel ka parimal juhul haarata ühiskonnaelu kogu keerukust allumise olemuse aspektist. Siiski näib, et sellisel käsitlusel on vähem ohte subjektiivsuseks, ühe või teise sotsiaalpsühholoogilise fenomeni alavõi ülehindamiseks.

Stanly Milgrami eksperimendid ja teoreetiline mudel

Seni väljapaistvamaks eksperimentaalseks uurimuseks autoriteedile allumise kohta on Milgrami poolt 60. – 70. aastate vahetusel tehtud katsed Yale'i ülikooli juures. Põhieesmärgiks oli selgitada, millistel tingimustel ja millises ulatuses võib tekkida ja funktsioneerida inimese kuritegelik alluvus autoriteedile. Et seda teha, oli vaja luua olukord, kus katsealune oli sunnitud toimima vastupidi mingile võimsale sisemisele eneseregulatsioonifaktorile, mis eeldab mitteallumist. Milgram valis selleks vastuseisu tekitada kannatusi abitule, ohutule ja ehmunud inimesele. Konkreetselt uuriti, millistel tingimustel ja millise määran on katseisik valmis alluma autoriteedile, kes sunnib teda teadusliku uurimise huvides andma kaaslasel üha tugevamaid ja piinavamaid elektrilööke. Eksperimentides varieeriti süstemaatiliselt paljusid faktoreid, mis eeldatavasti võiksid soodus-

tada allumisvahekorra tekkimist, allumise kinnistumist ja katkemist. Selgus, et 5 % katseisikutest oli valmis piinama teisi isegi siis, kui seda ei eeldanud allumine autoriteedile, 30 % kuuletus autoriteedile, 92,5 % oli valmis (olenemata katsealuse seisundist) osalema abistavas rollis, kus nad ise vahetult ei põhjustanud kannatusi [Milgram, 1974]. Viimase näitaja põhjal teeb Milgram olulise järelduse: "Suvaline jõud või sündmus, mis asetatakse subjekti ja ohvrile antavate elektrilöövide tagajärgede vahele, suvaline faktor, mis loob distantse subjekti ja ohvri vahele, vähendab subjekti pinget ja seega ka püüdu mitte alluda. Moodsates sootsiumides seisavad sageli teised meie ja lõppdestruktiivse akti vahel, millele me kaasa aitame" [1974, lk. 121]. Ta jätkab: "Ükskõik milline kompetentne destruktiivse süsteemi looja (mänedžer) võib paigaldada oma personali nii, et ainult kõige julmemad ja juhmimad liikmed on vahetud osalised vägivallas. Suurem osa personalist võib koosneda meestest ja naistest, kes oma distantse tõttu konkreetsetest brutaalsuse ilmingutest ei taju erilist pinget, täites kaasaaitavaid funktsioone. Nad näivad olevat vabastatud vastutusest topelt. Esiteks, seaduslik autoriteet on kiitnud nende tegevuse täielikult heaks. Teiseks, nad ise ei ole sooritanud ühtegi brutaalset akti" [1974, lk. 122].

Allumise mõistmiseks sotsiaalsühholoogilisel tasapinnal ei piisa ainult psühholoogiliste eksperimentide analüüsist. Kahtlemata on allumissuhete kujunemisel ka sügav sotsiaalne tagapõhi.

Allumisvalmiduse kasvatus algab perekonnast, jätkub koolis ning väga sageli ka täiskasvanute maailmas. Perekonnas omandab laps vanema kui autoriteedi vahendusel esimesed käitumisharjumused ning hoiaku neile allumiseks. Koolis võtab allumisvalmiduse formeerimine tavaliselt veelgi jäigema vormi. Laps näeb ja tajub, et ta on kindla hierarhilise süsteemi liige. Tema kui õpilane allub õpetaja korraldustele, õpetaja õppealajuhatajate ning direktori korraldustele, direktor omakorda allub haridusosakonna korraldustele jne. Ei ole raske mõista, et kirjeldatud süsteemi loomul, kas ülimalt autokraatsel või teise äärmusena ülimalt demokraatlikul, on otsustav mõju õpilase pimedade või teadlike allumistegevuste kujundamisel. Edasise allumisvalmiduse süvendamises on suur mõju sõjaväeteenistusel. Jutud keerukast nüüdisaja sõjatehnikast, mis nõudvat pikka teenistusaega, eriti N. Liidus, on tavaliselt bluff. Tegelik eesmärk on võimalikult kaua hoida veel lõplikult kujunemata isiksust (aga vanus 18 - 20 on ju seda) drilli ja dressuuri tingimustes, kindlustades sellega ajuvaba allumisvalmiduse. Tundub, et 20. sajandi lõpu sõjaväes rivil justkui ei oleks mingit tähtsust. Tegelikult on riivautomatismidel, s.t. toimingutel, mida korraldatakse sadu kordi, kuni neid lõpuks sooritatakse automaatselt, isegi alateadvuslikult, eriline tähtsus kuulekuse kujundamisel. Mida rohkem on selliseid drilliga saavutatud automatisme, seda lihtsam on neist moodustada kindla-

tele eesmärkidele, sealhulgas ka kuritahtlikele vastavaid toimingute jadasid, kuni sapöörilabidate kasutamiseni relvitute inimeste vastu. Ega asjatult distsipliini ja laitmatu rivilise väljaõppe mõisted ei käibi armees vaata et sünonüümidenä.

Järelikult, vähemasti 20 aastat oma elu algaastatest saadab meie inimene mööda **alluvana** vähem või rohkem autoritaarses süsteemis.

Allumismehhanismide kujundamiseks kasutatakse sageli stimuleerimist — allumise eest tasustatakse, mitteallumise puhul karistatakse. Üheks levinumaks tasustamise viisiks on edutamine sotsiaalses hierarhias. Nii saavutatakse kaks eesmärki korraga: 1) tasustamine ja 2) hierarhilise allumissüsteemi taastootmine. Nii viisi, lisaks alluvusvahetordade ja sotsiaalse korra järk-järgult süvenevale tajule õpilastel kodus ja koolis, soodustab ühiskond sotsiaalsete institutsioonide respekterimist — tee seda, mis ülemus käsib.

Järgnevas käsitleme detailsemalt isiksuse lülitumist autoritaarsesse süsteemi ja tema osalemist selles. Lähtealuseks võtame Milgrami poolt eksperimentaalsete tulemuste baasil tuletatud teoreetilise mudeli.

Autoriteedi taju

Inimühiskonna puhul on tegemist juba funktsioneeriva, teatud isiksuseomadusi, ametistaatust ja positsiooni omavate kodanike süsteemiga. Siiski algab iga alluvusvahetorra kujunemine ja funktsioneerimine kahe subjekti — potentsiaalse autoriteedi ja alluva suhetest. Esimeseks sammuks selles protsessis on **autoriteedi taju**. Selle kujunemist mõjutab mitu faktorit. Esimeseks ja olulisemaks on autoriteedi poolt sotsiaalses struktuuris omatava positsiooni taju. Teiseks, see, kas inimest tajutakse autoriteedina või mitte, sõltub tema vastavusest teatud normidele ja staatusest. Näiteks arsti kabinettis oleme valmis, kui vaja, lahti riietuma, tänaval me sellisele arsti nõudele vaevalt alluksime. Kolmandaks, autoriteedi positsiooni rõhutavad mitmesugused atribuudid, nagu munder, kittel teadustöötajal jne. Neljandaks ja väga oluliseks momendiks alluvussuhte kujunemisel on **konkureeriva autoriteedi puudumine**. Arvamuste pluralismi korral, mil eri autoriteetide seisukohad on vastandlikud, ei jää alluval muud üle, kui ise otsustada, s.t. tekib eeldus toimida vastavalt oma südametunnistusele.

Sotsiaalses kontekstis on autoriteedi konfliktisus või absoluutsus kriitilise tähtsusega demarkatsioonijooneks demokraatia ja totalitarismi vahel. Diktaatorid ja türannid teevad alati kõik, et muuta oma seisukoht absoluutseks, et koos sellega võõrutada alluvad nende korralduste vabast ja kriitilisest mõtestamisest ja saavutada absoluutne kuuletumine. Vastupidi, demokraatia on teadlik ja mõtestatud osavõtt ühiskondlik-poliitilisest elust, vastandlike arvamuste

aktsepteerimine ja respekteerimine.

Lülitumine autoritaarsesse süsteemi. Ideoloogia

Autoriteedi taju subjekti poolt ei tähenda veel allumisvahekorda ega agentseisundit. Et allutaks, on veel vaja, et subjekt tajuks end kuuluvana vastavasse süsteemi. Näiteks Milgrami eksperimentides loovutas katsealune end teadlikult, tulles vastu teaduse huvidele, psühholoogialabori valdusse. Teisisõnu, allumise tekkimiseks peab subjekt defineerima end mingi autoritaarse süsteemi osana.

Üldjuhul identifitseerutakse autoritaarse süsteemiga vabatahtlikult, nagu Milgrami katsetes, kuid see on saavutatav ka sunniviisil, rakendades jõudu ja repressioone. Et esimene tee on tunduvalt ökonoomsem ja efektiivsem, siis allumise saavutamine vabatahtlikuse alusel omandab iga sotsiaalse süsteemi jaoks erilise väärtuse. Seetõttu "... ühiskond, kui vähegi võimalik, üritab luua tunde vabatahtlikust lülitumisest tema mitmesugustesse institutsioonidesse" [Milgram, 1974, lk. 140]. Kahtlemata sõltub alles kujuneva isiksuse lülitumise aste ja iseloom olemasolevasse sotsiaalsesse süsteemi palju sellest, kuidas toimub sotsialiseerimine.

Kolmandaks, juba kaudselt käsitletud otsustavaks mõjuteguriks autoritaarse süsteemi kujunemisel on **kõikehõlmav ideoloogia**. Totalitaarses süsteemis loob see tsementeeriva uniformuse rahvamassidele. Enamlaste puhul kõikelubav tegutsemine helge homse nimel, Saksa fašismil inimeste hävitamine eluruumi ja aaria rassi puhtuse nimel jne.

Siiski, ideoloogia kui sotsiaalne fenomen ei ole ainult riigitotalitarismi tööriist. Tal võivad olla ka palju humaansamad eesmärgid. Demokraatliku eluviisi mõistmine ja omaks võtmine enamiku ühiskonnaliikmete poolt eeldab samuti teatud ideoloogilisi vaateid. Nende vaadete arendatus ja teadvustatus võib kaitsta ühiskonda totalitarismilmingute eest, muuta ühiskonna immuunseks võimu kuritarvitamise ja kuritahtliku võimuhaaramise vastu.

Agentseisund

Subjekti poolt autoriteetse isiku, ideoloogia aktsepteerimine ning enese defineerimine autoritaarse süsteemi osana põhjustab kvalitatiivse nihke subjekti teadvuses ja käitumises — **agentseisundi**. Isik häälestub autoriteedile.

Milgrami eksperimentidest selgus, et nii mõnegi katseisiku jaoks muutus elektrilööke saav inimene vaid ebamugavust tekitavaks olen-diks tsentraalse figuuri (eksperimentaatori) käskude täitmisel. Teiseks, agentseisundile on iseloomulik, et subjekt, aktsepteerides pakutava ideoloogia, võtab pimesi omaks autoriteedi väljendatud arusaama situatsioonist. Näiteks, siamaani on lausa hämmastav, kuidas

stalinliku režiimi kõrgkujud Kalinin ja Molotov, kelle naised heideti absurdsetel süüdistustel sunnitöölaagrisse, teenisid hoole ja armastusega oma isandat edasi. Veelgi raskem on praegu mõista, kuidas kolmekümnendatel Venemaa koolides alusetult represseeritud inimeste lapsed kuulutati sageli ümbritsevate poolt vabatahtlikult lindpriiks kui "rahvavaenlaste" järeltulijad. Kolmandaks ning kõige iseloomulikumaks agentseisundi tunnuseks on vastutuse delegeerimine autoriteedile, kõrgemale võimule. Inimesel tekib tunne, et tema tegevuse eest vastutab autoriteet, mitte tema ise. Täielikus agentseisundis toimub sageli kõlbeline väärastumine — alluv ei tunne häbi või rahuldust mitte selle üle, kuivõrd ta järgib üldinimlikke moraalinorme, vaid selle üle, kuivõrd adekvaatselt ta täidab käske. Määravaks saavad lojaalsus, allumisvalmidus ja distsipliin. Eneseteadvus lülitub välja.

Täielik agentseisund, s.t. täielik, pime ebaratsionaalne allumine, ükskõik kui võimas ei oleks autoriteet, tekib harva. Osaline agentseisund on oma olemuselt keerulisem. Kuritegelike aktide mahitamisel või sooritamisel tekib niisugusel juhul subjektil võitlus teda autoriteediga siduva toimefaktorite ja tema enese tõekspidamiste ning kõlbeliste arusaamade vahel. Tagajärjeks on närvipinge tõus. Ebamugavustundest vabanemiseks on subjektil kaks teed — kas absoluutne kuuletumine autoriteedile või alluvusvahekorra lõpetamine.

Alludes autoriteedile ja sidudes end üha sügavamalt sellega, kes vastutab, võib inimene jõuda kõige madalamate tegudeni. Totalitaarses terroririigis võimude sunnil ja mahitamisel kuritegusid toime pannud isik jääb selle võimu täielikku meelevalda — täites võimu üha inimvaenulikumaid ülesandeid, kindlustab ta automaatselt võimustusüsteemi säilimise, autoriteedi rahulolu tema tegevusega ja ühtlasi enesekaitse nende eest, kelle suhtes on sooritatud kuriteod. Alluvusvahekorra katkestamine südametunnistuse mõjul oleks hüpne tundmatusse, kus tuleb loobuda harjumuspärasest käitumisest ja tunda hirmu autoriteedi hukkamõistu ja sanktsioonide või kuriteo ohvrite kättemaksu eest. Siin võime tuua näitena ükskõik millise massimõrvari loo.

Subjekti pingeseisund autoriteedile allumisel on tunnismärgiks mittetäielikust agentseisundist, kahtlustest autoriteedi ja tema korralduste õiguse kohta. Milgram kirjutab: "Iga märk pingest on tõend autoriteedi võimetusest viia isikut pimedasse agentseisundisse. Laboris käivitatud autoritaarsüsteem ei ole nii kõikeläbiv nagu kõikvõimsad süsteemid Stalini või Hitleri totalitaarsetes struktuurides, kus alluvad uputati sügavalt nende rollidesse. Isiksuse jäänused, mis jäid erisugusel astmel väljaspoole eksperimendiaatori kontrolli, hoiavad subjektil ärkvel isiklikud väärtused ja kutsuvad esile pinge, mis piisava tugevuse korral võib põhjustada mitteallumise" [Milgram, 1974, lk. 155].

Kuritegelikul allumisel autoriteedile võivad psüühilise pinge tekitada väga mitmesugused faktorid:

- 1) vahetu info ohvri hädaseisundi põhjustamisest ja tagajärjest, kaastunne;
- 2) tegevuse vastuolu sügavalt internaliseeritud moraalinormidega, tõekspidamistega;
- 3) hirm kättemaksu (karistuse), samasse situatsiooni sattumise ees.

Kõigi kolme loetletud faktori toimet on võimalik vähendada mitmesuguste võtetega. Ajalugu on näidanud, et iga kuritegelik autoritaarne süsteem näitab üles üllatavat leidlikkust selliste võtete kasutamisel. Siiski on kõigi sisemist pinget vähendavate võtete toimemehhanism sarnane: psüühilise seose (kontakti) vähendamine subjekti tegevuse ja selle tagajärgede vahel. Näiteks on teada, et natslik kurjategija Himmler kirjutas kabinetivaikuses alla miljonite inimeste surmaotsusele; viibides inspeksioonireisil esmakordselt maaalaskmisel, ta aga minestas.

Teoreetiline analüüs näitab, et üheks olulisemaks subjekti tegevuse ja selle tagajärgede vahelist seost vähendavaks teguriks on ühiskondliku arengu tagajärjel tekkinud tööjaotus. Milgram kirjutab, et "... teatud hetkest peale ühiskonna tükeldamine inimesteks, kes täidavad väga kitsaid ja spetsiaalseid ülesandeid, dehumaniseerib töö ja elu. Inimene näeb terve situatsiooni asemel vaid selle väikseid osakesi ega ole võimeline tegutsema väljaspool üldist juhtimist. Järgnedes autoriteedile ta võõrandub oma enese tegevusest" [Milgram, 1974, lk. 11].

Ühiskondliku tööjaotusega kaasneb inimese üha tugevnev tehnoloogiline võimendumine. Tagajärjeks on inimtegevuse ja selle produkti distantseerumine, otsese psühholoogilise kontakti vähenemine. Inimene on palju hõlpsamini valmis vajutama nupule ja saatma selle toiminguga surma sadu tundmatuid inimesi kui telliskiviga maha lööma neist kedagi eraldi.

Milgram kirjutab selle kohta: "Miski ei ole ohtlikum inimese elule kui kuritegelik autoriteet kombineeritult puhvrite (amortisaatorite) dehumaniseeriva efektiga. Siin on vastuolu loogilise ja psühholoogilise vahel. Puhtkvantatiivsel alusel on palju amoraalsem tappa kümme tuhat inimest, heites pommi linnale, kui tappa inimest materdades kiviga, sest viimane on psühholoogiliselt palju raskem. Distant, aeg ja psühholoogilised tõkked neutraliseerivad moraalsuse ... Sel ajal, kui tehnoloogia võimendab inimese tahet, andes talle vahendid teiste hävitamiseks kauge maa tagant, ei ole evolutsioon suutnud luua agressiooni distantseeritud vormidele paralleelselt inhibiitorlikke mehhanisme, mis toimiksid sama efektiivselt ja mõjuvõimsalt kui need, mis rakenduvad individuaalses konfrontatsioonis [Milgram, 1974, lk. 157].

Teiseks subjekti tegevuse ja tagajärje vahelise seose vähendamise levinud teeks on vastutuse hajutamine mitme isiku vahel. Me ju nii sageli vabandame oma sobimatut käitumist väitega, et teised tegid sama. Vastutuse hajutamise efekti on väga maiaid kasutama kõik kuritegelikud režiimid. Näiteks natsi-Saksamaal kõik Himmleri ametkonnas vastu võetud hukkamiskorraldused kirjutas alla vähe-masti kolm erinevas ametis olevat isikut. Ringkäendus oli üsna tavaline nähtus stalinlikes veretöödes, ka praegugi ei taha see taanduda. Näiteks on Moskva võimukoridorides üsna raske kui mitte lootusetu leida üksikisikuid, kes otsustasid alustada Afganistani sõda, andsid käsu Tbilisi veresaunaks jne.

Kasvatuse seisukohalt peaks kirjeldatud võtete-puhvrite loomine tegevuse ja tagajärgede vahel ning vastutuse hajutamise mehhanismide tundmine andma rea võimalusi noorte ettevalmistamiseks paremini mõistma oma tegelikku rolli konkreetses sotsiaalses süsteemis, situatsioonis.

Peale kontakti vähendamise ja vastutuse hajutamise mehhanismide soodustab psüühilise pinge vähenemist kuritegelikus allumis-seisundis veel hulk individuaalseid psüühilisi kaitsemehhanisme:

1) ohvri kannatusi väljendava info vältimine, tähelepanu juhtimine mujale, tegelemine kõrvaliste asjadega;

2) toimepandud kuritegeliku akti eitamine, selle ulatuse vähendamine (iseloomulik nii stalinlikele kui hitlerlikele kurjategijaile);

3) enesele ettekujutuse loomine, et autoriteedi nõudmised on sisemiselt absoluutselt vastuvõetamatud ja täidan neid vaid enese-alalhoiu huvides, võtmata endale vastutust;

4) sooritatava teo julmuse redutseerimine, säilitades allumise, vabandades end, et tegin kõik minust sõltuva ohvri kannatuste vähendamiseks;

5) vastutuse ülekandmine autoriteedile.

Loetletud individuaalsete psüühiliste kaitsemehhanismide tundmine ja teadlik arvestamine võimaldab igapäevastes koolikonfliktides juba eos näha ja vältida kuritegelikku käitumist soodustavaid fakto-reid.

Poliitilise mõtlemise areng

Seniesitatu eesmärgiks oli leida lähtekohti poliitilise sotsialiseerimise sisu kujundamiseks demokratiseerivas ühiskonnas. Kuid see on vaid probleemi üks külg, konkreetse sisu valikuks on mõõda-pääsmatult vajalik poliitilise sotsialiseerimise subjekti arengu eripära tundmine.

Siinkohal tuleb tunnistada, et õpilaste poliitilise teadvuse areng on vist üks vähem tõsiteaduslikult uuritud ja analüüsitud kasvatus-sfääre meie pedagoogikas. Totalitaarset riiki ei huvitanud see, milline võiks olla tema kodaniku isiklik arvamus, vaid kas ta ikka mõtleb

nii. nagu ametlik doktriin nõuab. Ideoloogilis-poliitiline kasvatus oli muudetud kommunismidogmade indoktrinatsiooniks. Kasvatustulemusi hinnati vaid nende dogmade päheõpituse korrektsuse ning skolastilise põhjendusoskuse alusel. Kuna pähetuupimine kõrgeid intellektuaalseid võimeid ei nõua ning, teisalt, isikliku arvamuse ja maailmanägemuse kujunemine lubamatu, siis vaevalt oli ka vajadust tõsisemalt tunda õpilase poliitilise teadvuse arengu võimalusi.

Tutvudes lääneriikides tehtud uurimustega laste ja noorukite poliitilise sotsialiseerumise vallas, võib veendunult väita, et tegemist on mitmes mõttes väga keerulise ja kompleksse probleemiga. Eri psühholoogide koolkonnad vaatlevad laste ja noorukite poliitilist arengut eri moods. Kasvatuse seisukohalt huvipakkumaks on sotsiaalse õppimise ja kognitiiv-arendusliku koolkonna käsitlused.

Sotsiaalse õppimise koolkond lähtub eeldusest, et on olemas stabiilne poliitiline kord, mille jaoks tulevane kodanik tuleb *sotsialiseerida*. Laps alustab oma elu täiesti apoliitilise olendina, keda järk-järgult vormivad olemasoleva ühiskonnakorralduse mitmesugused mõjufaktorid: vanemad, kool, ühiskondlikud organisatsioonid, võimuorganid, eakaaslased jne. Sotsialiseerimine toimub põhiliselt kahe psüühilise mehhanismi — soovitava tegevuse harjutamisega kinnistamise ja modelleerimise vahendusel.

Kognitiiv-arenduslik koolkond vaatleb poliitilist sotsialiseerimist pigem subjekti ja keskkonna aktiivse vastastikuse toimena, kui subjekti passiivse vormimisena keskkonna poolt. Koolkonna esindajad aktsepteerivad, et on olemas erisugused sotsialiseerivad toimefaktorid, kuid need ei vormi vahetult, vaid interaktsiooniprotsessi kaudu. Käsitlus rajaneb J.M. Baldwini, J. Dewey, J. Piaget jt. kognitiivse arengu teooriatel. Vastavalt neile konstrueerib inimene arenedes ise endale järk-järgult arusaamise ümbritsevast elust. Dewey [1916] järgi mõistab inimene ümbritsevat maailma temal hetkel olemasolevate mõttestruktuuridega. Keskkonnaga vastastikuses toimes tekib vastuolu e. kognitiivne dissonants inimesel olemasolevate arusaamade ning reaalsuse vahel. Vastavalt Piaget'le [1952] rakenduvad kognitiivse tasakaalu saavutamiseks kaks protsessi: ühelt poolt keskkonna (mõtteline) assimilatsioon subjekti poolt, teiselt — subjekti kohandumine keskkonnaga. Tulemuseks on subjekti intellektuaalne areng, mõistelise aparadi täiustumine. Kuna poliitilise mõtlemise puhul on tegemist valdavalt abstraktsete mõistetega (nagu ühiskond, demokraatia jne.), siis ei saa siin jätta arvestamata Piaget' käsitust formaalse mõtlemise kujunemise astmete kohta.

Noorukite poliitiliste teadmiste ja arusaamade areng

Sotsiaalse õppimise ja kognitiiv-arendusliku koolkonna uurimistulemused laste ja noorukite poliitiliste teadmiste ja arusaamade taseme ja arengu kohta räägivad teineteisele vastu.

Sotsiaalse õppimise suuna esindajad väidavad, et laste ja noorukite poliitikeadmised on minimaalsed, ühtlasi ollakse veendunud, et ühiskonnaõpetus koolis ei paranda oluliselt olukorda. Niisuguse järelدuseni jõutakse tavalisel anketeerimistulemuste põhjal. Õpilastel lastakse vastata näiteks sellistele küsimustele: "Mitmeks aastaks valitakse USA senaator?"; "Kas president F.D. Roosevelt oli vabariiklane või demokraat?" jne. Samas on sotsiaalse õppimise teooria pooldajad veendunud, et poliitiline sotsialiseerumine toimub üsna varakult, isegi eelkoolieas, kuna juba 3 - 6-aastastel lastel on oma arvamus, mitme poliitilise sümboli kohta, nagu *president*, *Ameerika* jne. Reaalse poliitilise elu mõistmisel on väikesed lapsed siiski väga naiivsed. Näiteks II klassi õpilased arvavad, et president võiks neid hädas aidata. 7. - 8. klassi õpilaste arvamus on selles küsimuses enamasti vastupidine.

Kognitiiv-arendusliku suuna esindajad ei pea noorukite poliitilise arengu taset nii madalaks kui nende kolleegid sotsiaalse õppimise koolkonnast. Ollakse nõus, et sageli on noorukite poliitilised teadmised detailide poolest ebamäärased, kuid enamus 18-aastastest noorukitest orienteerub siiski küllalt hästi põhilistes poliitilistes sündmustes.

Tundub, et kognitiiv-arendusliku ja sotsiaalse õppimise koolkonna vastandlikud seisukohad tulenevad erinevast teoreetilisest alusest ning sellega seotud uurimismeetodite erinevusest. Kognitiiv-arenduslik suund kasutab põhilise uurimismeetodina paindlikku suulist intervjuud, mis võimaldab paremini süveneda iga õpilase poliitilisse arutlustasemesse. Sotsiaalse õppimise koolkonna poolt kasutatavad testid ja ankeedid seda ei võimalda.

Judith Gallatini teostatud õpilasintervjuude analüüs näitab, et arengus lapsepõlvest noorukiikka toimuvad suured muutused mõistelises aparaadis. Noorema kooliea õpilaste poliitilised kategooriad on väikese üldistusastmega ning killustatud, vanemas koolieas küllalt hästi määratletud ja liigendatud.

Huvipakkuv on intervjuudest jälgitav õpilaste arusaamade areng võimuorganitest. Selgub, et laps näeb valitsusorganeid ja neilt tulevaid seadusi sunnivahenditena. Tema arvates on poliitiliste institutsioonide ülesandeks inimeste korralekutsumine, et nad jälgiksid seadusi ega teeks midagi paha. Murdeas selline arusaam muutub ning noorukieas hakkab enamus õpilasi nägema valitsuses pigem kooperatiivset ettevõtmist ühiskonnas kui politseid.

Kirjeldataud arenguga kaasnevad teisedki muutused arusaamades isiku ja riigi vahekorras. Sedamööda, kuidas nooruk näeb riiki (valitsust) üha vähem autoriteedi ja sunniorganina, kasvab samal ajal tema toetus inimõigustele. Küsides nooremate ja keskmiste klasside õpilastelt, millist liiki seadused võiksid olla püsivad, võib vastuseks kuulda täiskasvanu jaoks labaseid reegleid ja ettekirjutusi. Vane-

mate klasside õpilaste enamik, vastates samale küsimusele, paneb põhirõhu seadustele, mis garanteerivad isikuvabadused.

Mitut uurimust üldistades jõudis Gallatin järeldusele, et noorte poliitilise mõtlemise arengus saab sarnaselt Lawrence Kohlbergi [1969] kõlbelse otsustuse arenguastmetega eristada kolme põhimõtteliselt erisugust nivood [Gallatin, 1980, lk. 352].

I Aste. Segane (*confused*), lihtsustatud, range (*punitive*) või konkreetne ja pragmaatiline vastus.

II Aste. Üleminekuvastused. Vastused väljendavad poliitiliste mõistete algeid, kuid on mõneti fragmentaarsed või isiksustatud.

III Aste. Kontseptuaalne vastus. Vastused väljendavad poliitilisi printsiipe või ideale.

Gallatini poolt läbi viidud 480 õpilase küsitluse andmete analüüs näitas, et 6.-st kuni 12. klassini toimuvad tööpoolest märgatavad kvalitatiivsed nihked õpilaste poliitilise mõtlemise arengus. 6. klassis langes 59 % õpilaste vastustest I-le nivoole ja ainult 11 % III-le. 12. klassis olid need näitajad vastavalt 19 % ja 41 % (vt. tabel 1).

Tabel 1

Õpilaste vastuste protsentuaalne jaotus poliitilise mõtlemise tasemete järgi [Gallatin, 1980, lk. 353]

	I nivoo	II nivoo	III nivoo
6. kl.	59	23	11
8. kl.	43	31	20
10. kl.	31	33	33
12. kl.	19	29	41

Toodud uurimistulemused kinnitavad, et kontseptuaalne poliitiline mõtlemine hakkab domineerima keskkooli lõpuklassides. Kahjuks ei tähenda see, et 18. eluaastaks oleks noorukil selge pilt poliitilistest probleemidest, oleks kujunenud terviklik maailmapilt poliitikküsimustes. Uurimused näitavad, et keskkooli lõpuks on vaid vähestel noorukitel formeerunud koherentsed ja terviklikud, hästi struktureeritud ideoloogilised arusaamad. Enamusel piirduvad need seostatud hoiakutega poliitiliste sündmuste ja nähtuste kohta ning vähem organiseeritud ettekujutusega poliitika põhimõistetest. Oeldut kinnitab sagedane raskus mõista täiskasvanute maailma poliitikanähtusi ja -sündmusi. Isegi vanemate klasside õpilastele on raskesti mõistetav poliitiliste parteide olemus, nende taotluste erinevus. Näiteks USA-s võivad õpilased end nimetada demokraatideks või vabariiklasteks, kuid enamusel neist pole kuni noorukiea lõpuni vähematki ettekujutust, mida see tähendab.

Uurimused USA-s näitavad, et nooremas koolieas satuvad õpilased päris segadusse, kui neilt küsida, miks tekivad poliitilised par-

teid. Ka 12. klassi õpilaste vastused ei ole rahuldavad. Langtoni ja Jenningsi [1968] uurimuste järgi on ainult 30 %-l keskkooli vanemate klasside õpilastest ettekujutus, et vabariiklased on konservatiivsemad kui demokraadid, ülejäänud õpilased ei tea sellest midagi.

**Poliitilise kasvatuse sisu, vormide ja meetodite
valiku metodoloogilised lähtekohad
Poliitilise kasvatuse põhilised eesmärgid ja
organisatsioonilised võimalused**

Varemesitatu põhjal peaks meie valimisikka jõudnud noor olema valmis elama demokraatlikus Eesti Vabariigis, aru saama demokraatia ja demokraatliku riigisüsteemi (*versus* totalitaarne riigikorraldus) olemusest ning olema valmis kaitsma demokraatlikke sotsiaalseid institutsioone. Praktilise kasvatustöö jaoks on tarvis üldnimetatud ideaalid konkretiseerida. Meie ettekujutuse kohaselt peaks meie keskkooli* lõpetanud olema:

1) ettekujutus demokraatlikust eluviisist ja selle olemusest, harjumus selles elamiseks;

2) ettekujutus rahvusvaheliselt tunnustatud inimõigustest;

3) teadmised mitmesugust tüüpi sotsiaalsetest süsteemidest, nii demokraatlikust kui totalitaarsest riigikorraldustest, ettekujutus nende funktsioneerimisest;

4) teadmised ja arusaamine demokraatlikke sotsiaalseid institutsioone ohustavatest faktoritest nii personaalsel kui sotsiaalsel tasandil;

5) orienteerumisvõime Eesti poliitilistes ideaalides.

Õpilaste poliitiliste teadmiste ja teadvuse arendamiseks on koolis võimalikud 2 erinevat lahendust:

1) vastava kursuse lülitamine õppeplaani,

2) poliitiliste teadmiste, oskuste ja teadvuse arendamine teiste õppeainete raames nn. varjatud õppeprogrammi vahendusel. Viimane variant realiseerub praktikas alati. Küsimus on vaid selles, kas poliitilisi probleeme ja mõisteid käsitletakse teiste ainete raames seda teadvustamata ja planeerimata või teadlikult kindla programmi alusel.

Spetsiaalselt poliitilistele probleemidele pühendatud kursust võiks õpetada ühiskonnaõpetusele eraldatud aja raames.

Nii varjatud kui spetsiaalse kursuse sisu tuleks täpsustada põhieesmärkide edasise konkretiseerimise kaudu.

* Viide keskkooli, mitte kohustusliku üldhariduskooli lõpetajale on siin tehtud põhjendusel, et nende eesmärkide realiseerimiseks vajaliku vaimse ja sotsiaalse arengutaseme saavutavad õpilased alles keskkooli lõpuklassides. Seda kinnitab ka Gallatini fikseeritud poliitilise mõtlemise areng (vt. lk. 39).

Enne kui asuda poliitilise kasvatuse sisulise aspekti detailsele käsitlemisele, on tarvis teha selgeks, millisesse vanuseastmesse oleks mõttekas lülitada süstemaatiline kursus. Selle otsuse langetamisel on ilma kahtluseta olulisemaks kriteeriumiks õpilaste tunnetuslikud võimed. Eelnevas me juba veendusime, et piisav mõisteline aparaat poliitiliste teemade käsitlemiseks kujuneb õpilastel alles keskkooli lõpuks. Siiski, nagu osutab Langeveld [1985], on paljudes maades levinud tendents lülitada ühiskonnateaduste kursus põhikooli viimastesse klassidesse. Eesmärgiks on kindlustada kõigile kohustusliku üldhariduskooli lõpetajatele teatud elementaarne poliitiline haridus. Endastmõistetavalt jääb see pealiskaudseks ja formaalseks. Niisugune lahendus on kindlasti õigustatud põhikooli lõpetanu puhul, kelle üldharidus sellega piirdubki, kuid ebapiisav keskkooli lõpetanule. Seetõttu, eriti meie keerulises ja kiiresti muutuv poliitilises situatsioonis, tuleks küsimuse lahendamisel olla ettevaatlik lõplike otsuste langetamisel. Kaaluda võiks vähemasti kahte alternatiivset lahendust:

1) põhikooliga piirduvatele õpilastele teha viimases klassis kohustuslikuks jõukohane ühiskonnaõpetuse kursus, keskkoolis õpin-guid jätkajad läbivad hiljem põhjalikuma kursuse.

2) lülitada põhikooli viimase klassi õppeplaani kõigile kohustuslik propedeutiline ühiskonnaõpetuse lühikursus ning keskkooli viimastesse klassidesse sellele baseeruv põhikursus.

Õppeprogrammi varjatud võimalused vääri-ivad poliitilise kasvatuse seisukohast tähelepanu. Ühiskonnaõpetusele eelnevate aastate jooksul käsitletakse kümneid, võib-olla sadu kordi rohkem poliitiliste probleemidega seostuvat materjali, kui on võimalik spetsiaalse kursuse raames. Asjakohase materjali kindla orientatsiooniga meetodiline käsitlemine teistes ainetes loob head eeldused hilisemaks süstemaatiliseks ühiskonnaõpetuse kursuseks.

Peale akadeemilise aspekti mõjutab laste arengut poliitilisel sotsialiseerimisel kindlasti ka igapäevane koolielu. Õpilastel ja õpetajatel tuleb mitu aastat elada koos. Õpetaja, eriti klassijuhataja kujundatud õhkkonnast, suhtlemise loomust oleneb väga palju, millised nägemused, hoiakud ja orientatsioonid kujunevad õpilastel ühtede või teiste ühiskonnaelu nähtuste kohta. Eriti võiks rõhutada klassisisese suhtlemise korraldust. Kasvatustulemused kujunevad väga erinevaks, kui õpetaja või klassijuhataja dikteerib kogu tegevuse rangete normide alusel ette või kui kasvataja organiseerib ning loob tingimused iseorganiseerumiseks, omavalitsuseks ja iga õpilase isiksuse austamiseks. Viimane kasvatusviis on muidugi õpetaja jaoks raskem, kuid ka tulemused on palju väärtuslikumad. Esimese lähenemise puhul kinnistub autoriteedi austamine ja kohustus vastuvaidlematult alluda, teisel juhul pannakse alused demokraatliku eluviisi omaksvõtmisele.

Demokraatlikul lähenemisel õpilaste omavahelises suhtlemises kujunevad arusaamad kooperatiivsest tegevusest, enamuse tahte realiseerimisest, suhtumisest vähemusse jäänutesse. Hiljem kantakse paljud sellised algselt elementaarsed ettekujutused kooperatiivsest tegevusest üle ühiskondliku elu laiemale kontekstile. Näiteks miks ei võiks loobuda koolides üldistest õpilasreeglitest, lastes igal klassil need ise välja töötada. Selle asemel, et rangelt nõuda vahetusjalatseid, võib-olla oleks mõttekam luua tingimused, mis viiksid enamuse õpilastest arusaamale, et lihtsam on vahetada jalatseid kui pidevalt endi järel koristada. Võimalusi ühe või teise käitumisviisi vajaduse kaudseks rõhutamiseks võib hea tahtmise korral slati leida.

Esimesel pilgul võib tunduda, et klassi või kooli käitumisnormide ja reeglite õpilastepoolne kehtestamine ning nendest kinnipidamise järgimine omaalgatuslikus korras põhjustab üldjuhul range korra ja distsiplini languse. Tegelikult on võit siiski võrreldamatult suurem kui kaotus. (Muidugi eeldusel, et õpilaste omavalitsus käivitub.) Kaalukausil on ühelt poolt kooli administratsiooni kehtestatud õpilasreeglid, mille olemus jääb õpilastel sageli teadvustamata, ning kogemus nende reeglite täitmisest või täitmise vajadusest. Teisel pool on õpilaste endi organiseeritud kooselu praktika ja korraldamise kogemus.

Poliitilise kasvatusese sisu

Eelnevalt formuleeritud poliitilise kasvatusese põhieesmärgid võivad realiseeruda erisuguse materjali ja sisu baasil. Meie käsituse järgi on otstarbekas võtta põhiliseks orientatsiooniliseks aluseks autoriteedile allumise ja sotsiaalse alluvushierarhia kujunemise seaduspärasused. Nende seaduspärasuste, eriti demokraatlikule eluviisile ohtu kujutavate momentide tundmine võimaldab teadlikult eri õppeainetes käsitleda sobivat materjali kindla suunitlusega. Sellest, kas me koduloos, kirjanduses, ajaloo või ka teistes ainetes keskendume poliitilistele probleemidele ning millisest aspektist neid analüüsime, oleneb palju. Näiteks, kas hakkame esimestest klassidest peale ülistama riigimehi nagu hiljuti marksismi-leninismi klassikuid, muutes need iidoliteks ja jumalateks, või edastame lastele teadmisi meie suurmeestest kui ajaloolistest isikutest, kellel oli nii voorusi kui puudusi, tegemata neist uus-Kristusi.

Väärtuslikku materjali totalitarismi probleemi käsitamiseks ajaloo pakub õpetajale V. Pinni raamat "Türannia ajaloo ja psühholoogiast" [1989].

Et poliitilise kasvatusese sisu ja sellel baseeruv kasvatustöö oleks põhjendatum ja süstematiseeritum, tuleb neid eelnevalt planeerida. Üheks võimaluseks on vaadelda poliitilise sotsialiseerimise ja kasvatusese konkretiseeritud (autoriteedile allumise seaduspärasustest tuletatud) eesmärgi nende õppe-kasvatusliku realiseerimise aspektist

eri õppeainetes. Arvestada tuleb samal ajal ka laste tunnetuslikke võimalusi.

Pakutav käsitlus on esitatav tabelina, mille ühe mõõtme moodustavad konkretiseeritud poliitilise kasvatus eesmärgid, teise — varjatud õppe-kasvatusprogrammi ja ühiskonnaõpetuse poliitilistele probleemidele pühendatud sisu kirjeldus (vt. tabel 2). Loomulikult on esitatav tabel katseline, mis nii eesmärgi püstituse, sisu kui õppe-kasvatustöö mahu poolest nõuab analüüsi ja täiustamist. Tabelis toodud teemade ega alateemade järgnevusest ei tuleks teha järeldusi õppe-kasvatustöö sisu järjestuse kohta. Teemad kuni kahe viimase ni on paigutatud tabelisse Milgrami autoriteedile allumise teooria ülesehituse järgi. Selline struktuur peaks olema ülevaatlik kasvatust organiseerivale õpetajale, võimaldama tal näha probleemi terviklikult.

Poliitilise kasvatus eesmärgid ja orientatsioonid

Eelnevalt võisime veenduda, et üheks oluliseks faktoriks laste poliitilisel sotsialiseerimisel, demokraatlike eluharjumuste kujundamisel on igapäevase koolielu rajamine demokraatlikele alustele. Ainult praktika, reaalne vajadus käituda vastavuses demokraatlike elunormidega muudab need normid õpilase jaoks eluliseks. Seega võime vaadelda laste igapäevast klassi- ja koolielu korraldust kui olulist poliitilise sotsialiseerimise organisatsioonilist vormi ja meetodit.

Teoreetilise materjali käsitlemise efektiivsus poliitilisel sotsialiseerimisel oleneb samuti kasutatavast meetodikast. Sageli kipub ühiskonnaõpetus jääma formaalseks, elukaugeks. Üheks põhjuseks võib olla materjali käsitlemise mittevastavus laste poliitilise mõtlemise arengutasemele. Ettekujutuse saamiseks õpilaste poliitilise mõtlemise arengutasemest võiks kasutada Gallatini formuleeritud poliitilise mõtlemise astmeid (vt. lk. 132). On suur vahe, kas laps opereerib ebamääraste ja naiivsete, osaliselt väljakujunenud või printsiipaalsete poliitiliste mõistetelega.

Nagu juba osutatud, on Gallatini poliitilise arengu tasemed tuletatud Kohlbergi [1969] isiksuse kõlbelse otsustuse arengustaste süsteemi eeskujul. Mõlemad käsitlused rajanevad kognitiivarenduslikul kontseptsioonil. Paralleelide tõmbamine poliitilise ja kõlbelse arengu tasemete kontseptsioonide vahele on huvipakkuv seetõttu, et Kohlberg on välja töötanud õpilaste kõlbelse otsustuse taseme arendamise meetodika [Nucci, 1987]. See meetodika rajaneb eksperimentaalselt tõestatud asjaolul, et kõlbelse probleemide arutus õpilastel olemasolevast tasemest aste kõrgemal soodustab arengut, kaks ja rohkem astet kõrgemal ei ole talle arusaadav ega mõjusta

Tabel 2

Poliitilise sotsialiseerimise ja kasvatustöö programm

Teema	Alateema	Varjatud programm	Ühiskonnaõpetuse kursus
1	2	3	4
Valmidus suhtlemiseks autoriteediga	1. Autoriteedi positsiooni tajus	Ettekujutused autoriteedi volitustest ja kohast sotsiaalses süsteemis (Näiteks ajaloolised ja kirjandustegelased)	Võimuorganite funktsioonide käsitlemine
	2. Autoriteedi atribuutika tajus	Tähelepanu juhtimine autoriteedi mõjuvõimu rõhutava atribuutika funktsioonile ja olemusele	Võimuesindajate atribuutika tundmaõppimine
	3. Autoriteedi absolutiseerimise vältimine. Selle ohtlikkuse mõistmine	Võimuorganite seisukohtade jne. objektiivsuse-subjektiivsuse mõistmine ja analüüs	Võimuorgani, tema otsuste objektiivsuse-subjektiivsuse olemuse (filosoofiline) käsitus
Integreerumine sotsiaalse süsteemiga	4. Võimu-, autoritaarse süsteemiga identifitseerimine	Sotsiaalse süsteemiga identifitseerimise ulatus ja iseloom lokaalsel tasemel, totaalses ja demokraatlikus ühiskonnas	Isiksuse roll demokraatlikus ja totalitaarses ühiskonnas
	5. Ideoloogia funktsioon võimuse süsteemiga identifitseerimisel	Ideoloogilise totalitarismi ja pluralismi olemus ja toime inimeste käitumisele (kirjandustegelaste näitel)	Ideoloogia funktsioon demokraatlikus ja totalitaarses ühiskonnas

1	2	3	4
Pime allumine võimule	6. Häälestumine autoriteedile, tema ideoloogiale	Näited väärustunud, ajuvabast kuulatumisest, selle võimendumisest totalitaarse ideoloogia mõjul	Toetudes 4. ja 5. punkti käsitu- sele agentseisundi tekkimise ja olemuse avamine
	7. Vastutuse delegerimine autori- teedile	Näiteid kõlbelisest väärustumisest juhendumisel (kuritahtlikust) totali- taarsest ideoloogiast	Agentseisundi olemuse avamine vastutuse delegerimise aspektist
Teadvustatud või osaliselt teadvustatud kuritegelikku allumist soo- dustavad ja takistavad vä- lised faktorid	8. Kaasosalisus ja seotus autoritee- diga	Hästi käsitletav kirjanduse baasil	
	9. Tagasiside tegevuse tagajärgede- ga	–”–	
	10. Vastuolu kõlbeliste tõekspida- mistega	–”–	
	11. Hirm karistuse ees	–”–	
	12. Ebameeldiva info vältimine	Hästi käsitletav kirjandusteoste ana- lüüsi baasil	
Teadvustatud või osaliselt teadvustatud kuritegelik- ku allumist soodustavad isiklikud psüü- hilised kaitse- mehhanismid	13. Kuriteo ulatuse redutseerimine (vähendamine)	Ajaloo totalitaarsetes režiimides kuritegelikke akte sooritanud isikute käsitlemine	
	14. Autoriteedi ideoloogiliste tõeks- pidamiste tagaselja eitamine	–”–	
	15. Püüd vähendada ohvri kannatu- si	–”–	
	16. Vastutuse delegerimine autori- teedile	–”–	

1	2	3	4
Teadvustatud või osaliselt teadvustatud kuritegelikul allumisel tekivad pinget vähendavad sotsiaalsed ja tehnilised aspektid	17. Ühiskondlik tööjaotus	Kirjanduslikud näited kuritegelikest süsteemidest, kus ühiskonna liikmed ei taju oma kaasaaitavat rolli või ei tunne selle pärast piinlikkust. Kuritegeliku produkti dehumaniseerimine	Probleemide olemuse süstemaatiline käsitlus. Ühiskondliku tööjaotusega kaasnev produkti dehumaniseerimise olemus. Selle vältimise võimalused
	18. Puhversüsteemid	Näited tehniliste puhversüsteemide rakendamise, eriti nüüdisrelvastuse vahendavast mõjust	Tehnoloogiliste vahendite dehumaniseeriv olemus, selle vältimine
	19. Vastutuse hajutamine	Kirjanduslikud ja ajaloolised näited vastutuse hajutamisest, ringkäendusest	Vastutuse hajutamine kui sotsiaalpsühholoogiline fenomen. Selle vältimise meetmed
Ülevaade erinevatest riigikorraldustest ja isiksuse osast neis	20. Totalitaarsed režiimid	Kirjandusel, ajalool jt. ainetel on täiendav, illustreeriv roll	Süstemaatiline kursus. Totalitaarne riik, selle olemus
	21. Demokraatlikud sotsiaalsed süsteemid	—”—	Demokraatlik riik, selle olemus
	22. Eesti riigikorraldus	—”—	Riigivõimu korraldus lokaalsel ja üleriiklikul tasemel
Isiksus sotsiaalses süsteemis. Inimõiguste ülddeklaratsioon	23. Isiksus sotsiaalses süsteemis	Kirjandus, ajalugu täiendava illustreeriva materjalina	Isiksuse osa totalitaarses ja demokraatlikus riigis. Mina ja ühiskond
	24. Inimõiguste ülddeklaratsioon	Inimõiguste deklaratsiooni ajalooline kujunemine	Süstemaatiline kursus
	25. Nihked inimõiguste aktsepteerimises eri riikides		Ülevaade viinastest arengutest Eestis, N. Liidus, Ida-Euroopas jne.

arengut.* Kandes sama seaduspärasuse poliitilisele kasvatusel, võib järeldada, et lapse poliitilise arengu soodustamiseks tuleks arutlusteemad valida nii, et need ei ületaks laste reaalselt arengutaset üle ühe astme. Näiteks, arutades I arengutasemel oleva lapsega kontseptuaalset ja põhimõtetist laadi poliitilisi probleeme, nagu partei osa ühiskonnas, demokraatia areng jne., ei maksa loota erilisele efektile probleemide mõistmises ega poliitilise teadvuse arengus. Paremaks orienteerumiseks poliitilise mõtlemise arengutasemetes illustreerime neid arutlusnäidetega.

I tasemel võiksid arutlused toimuda konkreetset kujutletava hea ja halva, õiglase ja ebaõiglase jne. kategooriates.

II tasemel võiksid arutlused toimuda hea ja halva, õiglase ja ebaõiglase jne. üldistes kategooriates. Algust võiks teha poliitiliste mõistete süsteemi loomisega.

III tasemel võiksid arutlused toimuda poliitiliste põhimõistete ja ideaalide — partei, demokraatia, sotsiaaldemokraatia jne. kategooriates.

Konkreetse lahenduse õpilaste poliitilise teadvuse sihikindlaks arendamiseks pakub Taba [Joyce, 1970; Klarin, 1990] "Induktiivne õpetamise strateegia". Selle kohaselt lähtutakse aineprogrammides õppematerjali valikul nn. läbivatest mõistetest, mida arendatakse, alustades elementaartasemelt, järk-järgult laia sotsiaalse kontekstini välja. Näiteks mõiste *võrdsus* kujundamist võib alustada algklassides kõige elementaarsematest inimestevahelistest suhetest ning arendada need klassist klassi järk-järgult kõige komplekssemate sotsiaalse-te probleemideni. Teine põhjus, miks ühiskonnaõpetuses käsitletav materjal ei paku õpilastele huvi, on selle vähene seos nende elukeskkonnaga, probleemidega. Langeveld osutab, et "tõeline õppimine realiseerub vaid siis, kui õnnestub õpilasi tõmmata emotsionaalselt kaasa ning kui neile on selge, et see, mida nad õpivad, on rakendatav praktilises elus. Poliitikaõpingute eesmärgiks peaks olema aidata õpilastel lahendada nende elupraktikaga seostuvaid probleeme [Langeveld, 1985, lk. 3976]. Huvipakkuv on Langeveldi tähelepanek, et nii mõnigi kord kujuneb noortel ekslik arusaam, et olles eakaaslastega ühel arvamusel, on nad olukorra peremehed. Tegelikult kuritarvitab ühiskond sageli niisugust noorte veendumust nii kaubaku tööjõuturul teatud nõudluse struktuuri kujundamiseks.

Näiteks on enamus noorukitest sisse võetud popmuusikast, olles seejuures arvamusel, et nad järgivad täiesti oma maitset. Tegelikult ei ole asi päris nii. Paljudele neist surutakse peale teiste maitse, lähtudes kommertshuvidest. Just siin võiks kasvatus aidata noortel teadvus-

* L. Kohlbergi kõlbelse otsustuse arenguastmete kontseptsiooni võib vaadelda L. Vögotski poolt aastaid tagasi kasutusele võetud õpilase lähima arengu tsooni teooria konkretiseeringuna.

tada, kuidas ja milliste vahenditega nad on manipuleeritavad massikommunikatsiooni ja reklaami poolt, kuidas funktsioneerib teadvuse formeerimise tööstus.

Teine Langeveldi näide seostub noorte veendumusega, et nad ise otsustavad, milline peaks olema nende koolitee. Osaliselt see ongi nii, kuid enamasti ei nähta ega mõisteta sotsiaalsete jõudude ja mehhanismide stimuleerivat või pärssivat toimet. Kogu sotsiaalne ja majanduslik tagapõhi, eri sotsiaalsete klasside domineerivad normid ja väärtused mõjutavad tegelikult noorte otsuseid elutee valikul. On väga oluline, et noor inimene ka ise orienteeruks tema otsustusi mõjutavates tegurites. On mõistetav, et turumajanduse tingimustes võivad muutuda need küsimused meilegi aktuaalseks ning nende käsitus võiks kuuluda poliitilise kasvatuses sisusse koolis.

Langeveld kirjutab, et just sellised noorte jaoks elulised teemad "... võivad vältida võõrandumistunnet ja tekitada huvi ühiskonnas toimuvate sündmuste vastu. Ainult siis, kui õpilastel on sisemine huvi poliitika vastu, tasub tegemist teha poliitiliste teemadega kooliprogrammides. Sellist motivatsiooni ei saa luua jutustustega poliitikast, vaid käsitledes probleeme, mis pakuvad õpilastele reaalselt huvi, seostuvad nende poliitiliste perspektiividega. Seejuures peaksid õpetajad seadma end õpilaste asemele, et olla teadlikud nende huvidest, mis võivad suuresti erineda nende endi omadest" [Langeveld, 1985, lk. 3976].

Viimati esitatud Langeveldi seisukohad poliitiliste probleemide elulisemaks muutmise kohta on mõistagi laiendatavad meie poolt eespool käsitletud poliitilise kasvatuses eesmärkidele ja sisule.

Senini me vaatlesime poliitilise kasvatuses eesmärke ja sisu suhteliselt sõltumatult teistest kasvatusvaldkondadest. Reaalses kasvatuses on üheaegselt päevakorras kõik olulisemad kasvatusküsimused. Lisaks poliitilisele kasvatuses tuleb luua õpilaste kõlbelise, eestilise, ökoloogilise jne. teadvuse arengu eeldused. Õnneks on eri kasvatussfääride probleemid sageli vaadeldavad ühendatult, komplekselt. Näiteks mitmed kirjandusteemad pakuvad tihti võimalusi käsitleda probleeme nii eetilise kui poliitilise aspektist, mõnede teemade puhul on mõttekas anda prioriteet ühele, näiteks, eetilisele, teise puhul võib-olla ökoloogilisele jne. Teiselt poolt on täiesti mõistetav, et nii mõnigi kord on vaja spetsiaalselt lülitada kirjanduse, ajaloo, inimeseõpetuse jne. programmidesse ühte või teist kasvatusvaldkonda puudutavaid teemasid.

Üldjuhul peaks konkreetse kasvatuses sisu ühe või teise õppeaine baasil sündima kompromissina mitmesuguste kasvatussfääri nõuete, vajaduste ja püüdluste vahel.

KIRJANDUS

- Coudenhove-Kalergi R.N. Totaalne riik — totaalne inimene. Tallinn: Perioodika, 1988. 88 lk.
- Dewey J. Democracy and education. New York: The Macmillan Co., 1922. 434 p.
- Gallatin J. Political thinking in adolescence // Handbook of adolescent psychology / Ed. J. Adelson. New York: John Wiley & sons, 1980. P. 344 – 382.
- Greenberg E.S. Consensus and dissent: Trends in political socialization research // Political socialization / Ed. E.S. Greenberg. New York: Atherton, 1970.
- Joyce B. and Weil M. Models of teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1972. 402 p.
- Klarin M. Hilda Taba loomingu radadel: Hilda Taba karjääri viimane periood: Psühhodidaktilised uurimused // Haridus. 1990. Nr. 1. Lk. 14 – 16; Nr. 2. Lk. 16 – 18.
- Kohlberg L. Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization // Handbook of socialization: Theory and research / Ed. D.A. Goslin. Chicago: Rand McNally and Co. P. 347 – 480.
- Langeveld W. Political Education // The International Encyclopedia of Education: Research and Studies. Vol. 7 / Editors-in-chief T. Husén, T.N. Postletwaite. Oxford: Pergamon Press, 1985. P. 3974 – 3977.
- Langton K.P. and Jennings M.K. Political socialization and the high school civics curriculum in the United States // Amer. Sci. Rev. 1968. P. 62.
- Milgram S. Obedience to authority: An experimental view. New York: Harper & Row Publ., 1974. 224 p.
- Nucci L. Synthesis of research on moral development // Educational Leadership. 1987. Vol. 44, N 5. P. 86 – 92.
- Piaget J. The origins of intelligence in children. New York: International Universities Press. 1952. 419 p.
- Pinn V. Türiannia ajaloo ja psühholoogiast. Tallinn: ENSV HK, 1989.
- Taba H. The dynamics of education. London: Kegan Paul, Trench, Truban & Co., LTD, 1932. 278 p.
- Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Научное образование и нравственное воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981. С. 73–96.
- Кон И. Социализация и воспитание молодежи // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 191–204.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Э.В. Крулль

Резюме

В условиях развивающейся демократии учителя Эстонии, освободившись от тоталитарных предписаний, стали избегать проблемы политического воспитания. По крайней мере нет систематического подхода. Такая ситуация может быть допустима для стран с глубокими демократическими традициями, но не для страны, которая только демократизируется. Во-первых, было бы глупо не воспользоваться благополучной политической обстановкой для передачи будущему поколению наших национальных и политических идеалов. Во-вторых, молодая демократия очень уязвима любыми манифестациями тоталитаризма, и было бы ненормально, если молодые не знали бы об этом, не были бы подготовлены к защите демократии. Демократический образ жизни нельзя сформировать заучиванием соответствующих идей. Для подчеркивания этого мы предпочитали название "политическая социализация" (ПС) термину "политическое воспитание".

Соответственно нашей концепции, содержательной основой ПС должна быть социальная институция, связывающая личность с обществом, например, подчинение авторитету. Характер подчинения авторитету хорошо выведен экспериментами и теоретической моделью С. Мильграма (1974). Для адаптации избранного содержания к познавательным возможностям учащихся полезно учитывать концепцию степеней политического развития Дж. Галлатина (1980). Содержание ПС для общеобразовательной школы нами выражено общими целями ПС. Исходя из них были зафиксированы пять основных содержательных сфер: подготовленность к общению с авторитетом, интеграция к социальной системе, слепое подчинение авторитету, тревожность при злодейском подчинении и психологические и социальные механизмы, подавляющие ее, ознакомление с разными государственными строями и роль личности в них и Общая Декларация Прав Человека. Возможности реализации каждой содержательной области в пределах разных предметов и курса по обществоведению можно представить в форме таблицы. Одно ее измерение состоит из детальных описаний сфер содержания, второе — из перечня их возможной реализации в пределах других предметов (литература, история и т.д.) и обществоведения.

В качестве основного практического метода ПС рассматривается в работе демократическая организация внутриклассной и школьной жизни. Метод целенаправленного развития полити-

ческого мышления и сознания учащихся можно разработать на базе метода Л. Колберга, так как уровни морального суждения Л. Колберга и ступени политического мышления Дж. Галлатина выведены на основе когнитивно-развивающей психологии. Для формирования у учащихся основных политических понятий можно пользоваться индуктивной стратегией обучения Х. Таба, позволяющей постепенное их введение из класса в класс. При ПС серьезное внимание должно быть обращено на мотивацию учащихся, максимально связывая рассматриваемое содержание с их личными интересами.

POLITICAL SOCIALIZATION AND EDUCATION IN THE SOCIETY GETTING DEMOCRATIC

E. Krull

Summary

In the conditions of developing democracy Estonian teachers getting rid of totalitarian instruction neither want to consider the topic of political socialization and education nor know what to do in this area. In general there is no systematic approach to political education in our secondary schools now. The situation like this might be tolerated in a country with strong democratic traditions but not in a country moving towards democracy. First, it would be very stupid not to use the opportunity to transmit our national and political ideas to our next generation. Second, the young democracy is very vulnerable by any manifestation of totalitarianism and it is not normal if the youth were not aware of the risk to democracy and were not ready to fight for the democratic way of life. The democratic way of life cannot be moulded by indoctrination of corresponding ideas to pupils. Therefore we would prefer to use the term political socialization (PS) than education. In our conception obedience to the authority as a social institution linking the individual to the society was chosen for the framework of the content of PS. The character of the obedience is quite well understandable from S. Milgram's [1974] experimental studies and his theoretical model. To adapt the content of PS to the cognitive capabilities of pupils J. Gallatin's [1980] conception of stages of political thinking would be useful. The real content of PS is determined by stating the main objectives in this area. Departing from them six main content areas were fixed: readiness to intercommunicate with authority, integration to the social system, blind obedience to the authority, strain in criminal obedience and psychological and social mechanisms inhibiting it, the overview of

different state systems and the role of the individual in them, and The General Declaration of Human Rights. The possibilities of implementation of each content area within the limits of different subjects and a course of social studies at school are presented in a table. It's one dimension constitute a description of content areas in detail, and the other — a list of application possibilities of "hidden curriculum" (literature, history etc.) and of social studies for PS: The democratic organization of classroom and school life is regarded as the main practical method of PS. The method of purposeful development of pupils political thinking and conscience could be derived from L. Kohlberg's + 1 method of moral development as both Gallatin's stages of political thinking and Kohlberg's theory are based on the cognitive-developmental approach in psychology. The application of H. Taba's inductive teaching strategies should be useful for teaching the main political conceptions going through many grades. Serious attention must be paid to the motivation of pupils by associating the topic in maximum way with their most important personal interests.