

Tartu Ülikool

Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond

Usuteaduskond

Religioonipedagoogika

Elise Nemliher

**Spirituaalsuse arengu toetamine koolis – Eesti ja Inglismaa
õppekavade sisuanalüüs ja võrdlus**

Magistritöö

Juhendaja *dr theol* Olga Schihalejev

Tartu 2017

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Lapse spirituaalsus Inglismaa õppekavades	11
1.1 Miks just Inglismaa õppekavad?	11
1.2 Inglismaa õppekavade tutvustus	11
1.3 Usundiõpetus	14
1.4 Spirituaalsus Inglismaa õppekavades	14
2. Mõõtevahend spirituaalsuse olemasolu analüüsimiseks õppekavades	16
2.1 Mõõtevahendi loomise protsess	16
2.1.1 Analüüsist kõrvale jäänud spirituaalsuse kategooriad	18
2.1.2 Analüüsist kõrvale jäänud definitsioonid	20
2.1.3 Seotusteadvus	21
2.2 Mõõtevahend riiklike õppekavade analüüsimiseks	21
2.2.1 Spirituaalsuse dimensioonid	22
2.2.2 Spirituaalsuse kategooriad	23
3. Spirituaalsuse aspektid Eesti ja Inglismaa õppekavades	25
3.1 Õppekavade analüüsiprotsessi kirjeldus	25
3.2 Õppekavades esinevad spirituaalsuse aspektid	27
3.2.1 Sisemine dimensioon	27
3.2.1.1 Sisemise dimensiooni eetilise kategooria	27
3.2.1.2 Sisemise dimensiooni suhestumisvõime kategooria	29
3.2.1.3 Sisemise dimensiooni identiteedi loomise kategooria	32
3.2.1.4 Sisemise dimensiooni arenemissoovi kategooria	34
3.2.1.5 Sisemise dimensiooni loomingulisuse kategooria	37
3.2.1.6 Sisemise dimensiooni religioossuse kategooria	39
3.2.2 Sotsiaalne dimensioon	41
3.2.2.1 Sotsiaalse dimensiooni eetilise kategooria	41
3.2.2.2 Sotsiaalse dimensiooni suhestumisvõime kategooria	44
3.2.2.3 Sotsiaalse dimensiooni identiteedi loomise kategooria	47

3.2.2.4 Sotsiaalse dimensiooni arengusoovi kategooria.....	50
3.2.2.5 Sotsiaalse dimensiooni loomingulisuse kategooria.....	53
3.2.2.6 Sotsiaalse dimensiooni religioossuse kategooria	55
3.2.3. Keskkondlik dimensioon	58
3.2.3.1 Keskkondliku dimensiooni eetilise kategooria.....	58
3.2.3.2 Keskkondliku dimensiooni suhestumisvõime kategooria.....	60
3.2.3.3 Keskkondliku dimensiooni identiteedi loomise kategooria	62
3.2.3.4 Keskkondliku dimensiooni arenemissoovi kategooria.....	62
3.2.3.5 Keskkondliku dimensiooni loomingulisuse kategooria	63
3.2.3.6 Keskkondlik dimensioon ja religioossuse kategooria.....	64
3.2.4. Transtsendentne dimensioon.....	65
3.2.4.1 Transtsendentse dimensiooni eetilise kategooria	65
3.2.4.2 Transtsendentse dimensiooni suhestumisvõime kategooria.....	65
3.2.4.3 Transtsendentse dimensiooni identiteedi loomise kategooria.....	66
3.2.4.4 Transtsendentse dimensiooni arenemissoovi kategooria	66
3.2.4.5 Transtsendentse dimensiooni loomingulisuse kategooria.....	67
3.2.4.6 Transtsendentse dimensiooni religioossuse kategooria.....	67
3.3 Järeldused	67
Kokkuvõte	71
Kirjandus	73
Summary	78
Lisa 1. Kasutatud spirituaalsuse definitsioonid tsitaatidena	80
Lisa 2 Õppekava sisuanalüüsi näidis.....	88

Sissejuhatus

Teema valiku põhjused ja töö eesmärk

Käesoleva magistritöö teema on lapse spirituaalsuse võimalik arendamine Eesti põhikooli õppekavas. Uurimisteema on ajendatud Inglismaa koolide õppekavadest, kus lapse spirituaalsuse arendamine on üheks oluliseks eesmärgiks ning see on õppekavades ka olulisena välja toodud (National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4 2014 ptk 2 punkt 2.1) Elton-Chalcraft, Hollander ja Prescott (2014: 80) ütlevad, et spirituaalsus on midagi üldinimlikku, mis on vajalik selleks, et inimene tunneks ennast terviklikuna. Rääkides inimese terviklikust arengust, on oluline ka spirituaalsuse areng.

Eesti õppekavas ei ole küll spirituaalsuse arengut eraldi olulisena välja toodud, kuid põhikooli -ja gümnaasiumiseaduses (PGS) on öeldud, et „*Põhikool aitab kaasa õpilase kasvamisele loovaks, mitmekülgseks isiksuseks,*“ (PGS § 4 lõige 1). Samuti on põhikooli õppekavas öeldud, et oluline on lapse mitmekülgne areng, näiteks põhikooli alusväärtuste peatükis sätestatakse, et „*põhihariduses toetatakse võrdsel määral õpilase vaimset, füüsilist, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut. Põhikool loob tingimused õpilaste erisuguste võimete tasakaalustatud arenguks ja eneseteostuseks ning teaduspõhise maailmapildi kujunemiseks.*” (PRÕK § 2 lõige 1) Seega on põhikooli õppekavaga seatud eesmärgiks lapse igakülgne areng. Spirituaalsus on kahtlemata osa sellest, eriti põhikooli õppekavas püstitatud eesmärgis võimaldada vaimset ja emotsionaalset arengut.

Siiani ei ole Eesti õppekavades spirituaalsuse arendamise võimalikkust uuritud ning ei ole teada, kas ja milliseid spirituaalsuse aspekte Eesti koolides on õppekavajärgselt võimalik arendada. Uurimistöö ühk eesmärk on teha selgeks, kas ja millistele spirituaalsuse aspektidele on pööratud tähelepanu Eesti põhikooli riiklikus õppekavas. Teine eesmärk on võrrelda spirituaalsuse arendamist Eesti ja Inglismaa õppekavade sarnastes osades. Kolmas eesmärk on luua instrument, millega spirituaalsuse olemasolu õppekavas hinnata.

Peatüki „Lapse spirituaalsus Inglismaa õppekavades” eesmärk on tutvustada Inglismaa õppekavu ning lapse spirituaalsuse kohta neis. Järgmise peatüki eesmärk on anda ülevaade instrumendi loomise protsessist ja seda tutvustada. Viimase peatüki eesmärk on anda ülevaade analüüsil ilmnenu Eesti ja Inglismaa õppekavades esinevatest spirituaalsuse aspektidest.

Küsimused, millele püüan uurimistöö käigus vastuse leida, on järgmised: Kas Eesti riiklikus põhikooli õppekavas on pööratud tähelepanu spirituaalsuse arengule ja kui, siis millistele aspektidele? Millisel tasemel on spirituaalsuse arendamine Eesti õppekavas võrreldes Inglismaa õppekavadega, kus spirituaalsuse areng on sõnastatud olulise eesmärgina?

Uurimismetoodika

Uurimus koosneb kahest osast. Kuna spirituaalsuse mõiste on väga lai ning on olemas väga palju väga erinevaid spirituaalsuse definitsioone, koostasin instrumendi, mille abil saab hinnata, kuivõrd pööratakse ainekavas tähelepanu spirituaalsuse arendamise erinevatele aspektidele olenemata sellest, kas sõna spirituaalsus on kasutatud või mitte. Selleks viisin läbi erinevate spirituaalsuse definitsioonide induktiivse sisuanalüüsi, mille käigus jõudsin kategooriateni, milles väljendub spirituaalsus. Instrumendi loomisel kasutasin ka Elton-Chalcraft jt (2014) sarnasel meetodil loodud spirituaalsuse dimensioone. Täpsemalt on instrumendi loomise meetod lahti kirjutatud peatükis 4.1 „Instrumendi loomise protsess”.

Töö teises osas viisin läbi põhikooli õppekava summeeriva sisuanalüüsi, kasutades loodud instrumenti. Selleks, et oleks võimalik võrdlusmoment, viisin analüüsi läbi ka Inglismaa õppekavade sisuliselt sarnastes osades. Inglismaa õppekavad valisin, kuna neis on selgelt väljendatud spirituaalsuse arendamine kui oluline eesmärk ning huvitav on näha, kuidas see erinevus kajastub tulemustes. Teine põhjus on see, et õppekavade analüüsil ei teki autoril keelelisi probleeme. Õppekavade analüüsi meetodist on võimalik täpsemalt lugeda peatükist 5.1 „Õppekavade analüüsi meetodi kirjeldus“.

Spirituaalsuse defineerimine

Tõenäoliselt üks kõige kuulsamaid definitsioone pärineb David Haylt, kes defineerib spirituaalsust kui seotusteadvust, mis sisaldab endas erinevaid dimensioone (laps-Jumal teadvus, laps-inimesed teadvus, laps-maailm teadvus ja laps-ise teadvus) (Hay ja Nye 1998: 118-120). Spirituaalsuse definitsioone on teisigi, millest mõned on väga üldised, näiteks spirituaalsus kui „inimlikkuse tuum” (Harris 2015: 163), mõned aga väga konkreetsed, näiteks spirituaalsus kui miski, mis on tugevalt seotud väärtustega ning milleni jõutakse oluliste alusväärtuste arendamise käigus (Arweck ja Nesbit 2007: 314). Kahe äärmuse vahele jääb terve hulk erineva täpsusastme ja erineva rõhuasetusega definitsioone. Näiteks Belousa (2006: 217) defineerib spirituaalsust kui „*inimese püüdlust töö poole, mis väljendub inimeseks olemises, sisemises tungis õppida ning püüdlusel jõuda kuhugi kõrgemale*”. Bellous (2006: 175-176) on jällegi defineerinud spirituaalsust kui seda osa usust, mis vastandub materialismile, võimaldab teadvelolekut ning mis ületab tavapärase teadvuse.

Suures hulgas definitsioonides orienteerumiseks on loodud erinevaid spirituaalsuse klassifikatsioone ja kategooriaid. Mõned on laiemad, nagu juba mainitud Rossiteri (2006a) klassifikatsioon, kuid on ka konkreetsemaid, näiteks Elton-Chalcrafti jt (2014: 79) käsitus. Samuti on erinevused selles, mida peetakse oluliseks. Elton-Chalcraft jt lähenesid spirituaalsusele kui dimensionaalsele nähtusele, mis on oluline erinevates eluvaldkondades, alates suhetest teiste inimestega kuni kõrgema jõu tunnetamiseni. Nad analüüsisid erinevaid spirituaalsuse definitsioone ning leidsid, et üldjoontes on spirituaalsus taandatav

neljale üldisele dimensioonile: sisemine; sotsiaalne ja moraalne; keskkondlik ning transtsendentne dimensioon. Sisemine spirituaalsuse dimensioon on tunded ja kogemused ehk kõik, mis on inimese jaoks enesekohaselt oluline. Ka sisemine otsing tähenduse järgi on selle osa. Sotsiaalne ja moraalne dimensioon on viis, kuidas inimene suhtleb kaaslastega ja see hõlmab inimesele olulisi suhteid. Ka valikud elus, eetilised küsimused ja väärtused on osa sotsiaalsest ja moraalsest spirituaalsuse dimensioonist. Keskkondlik spirituaalsuse dimensioon on inimese vastus füüsilisele maailmale. See väljendub võimes hinnata seda, mis on maailmas head ja imelist ning mõelda, kuidas see mahub inimese enda maailmavaatesse. Transtsendentne dimensioon on seotud inimese kohaga universumis. See on millegi teise, saatuse või ülimalise olemise tunnetamine.

Omapoolse definitsioonide analüüsi tulemusel jõudsin tulemuseni, mille põhjal defineerin spirituaalsust kui konstrukti, mis avaldub elu nelja dimensiooni (sisemine, sotsiaalne, keskkondlik ja transtsendentne) erinevates kategooriates, milleks on eetilised, suhestumisvõime, arengusoo, identiteedi loomine, loomingulisus ja religioossus.

Teema senine uuritus

Maailmas on lapse spirituaalsust ja spirituaalsuse temaatikat kooli kontekstis käsitletud palju. Üks esimesi lapse spirituaalsuse uurijaid ja spirituaalsuse mõiste piiritlejaid oli David Hay, kes on loonud seotustaju kui lapse spirituaalsuse väljenduse kontseptsiooni (Hay ja Nye 1998). Spirituaalsuse arendamisest koolis on kirjutanud näiteks Elton-Chalcraft, Hollander ja Prescott, kes on eristanud spirituaalsuse dimensioonid ning toonud välja võimalused nende arendamiseks usundiõpetuse tunnis (Elton-Chalcraft jt 2014). Spirituaalsuse arendamist Eesti õppekavades ei ole siiani uuritud, samuti ei ole minu andmetel ühegi teise riigi õppekava sellest aspektist analüüsitud.

Tähtsamad töös kasutatud allikad

Kasutatud kirjandusest on olulisemad allikad „International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education“, „Teaching

Religious Education Creatively“ peatükk „Spiritual Development Through Creative RE“ ja „Spirituality of the Child“.

Artiklikogumik „International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education“ on kaheosaline väljaanne, kus on artikleid väga erineva käsitluse ja lähenemisega spirituaalsuse ja religioonilasele temaatikale hariduses. Artikleid on kirjutatud nii konfessionaalse kui mittekonfessionaalse hariduse kohta, nii filosoofilisi kui praktilisi. Sellest kogumikust pärineb väga suur hulk definitsioone, mida analüüsisin instrumendi loomiseks.

„Teaching Religious Education Creatively“ on usundiõpetuse käsiraamat. Peatükk, mida sellest kasutasin, on „Spiritual Development Through Creative RE“, autoriteks on Sally Elton-Chalcraft, Penny Hollanderi ja Georgia Prescott. Kasutatud peatükk tutvustab nende loodud spirituaalsuse kontseptsiooni ning spirituaalsuse arendamise võimalusi koolis läbi loominguliste tegevuste. Oma uurimustöös kasutasin selle peatüki spirituaalsuse dimensioone osana oma instrumendis. Lähemalt saab dimensioonidest lugeda peatükis 4.2.1 „Spirituaalsuse dimensioonid“.

„Spirituality of the Child“ on David Hay ja Rebecca Nye koostööl valminud raamat, mis tutvustab põhjalikult David Hay loodud spirituaalsuse kontseptsiooni, põhjendab spirituaalsuse arengu soodustamise vajalikkust ning näitlikustab, kuidas see praktikas laste elus avaldub. See raamat on minu uurimuse puhul oluline esialgse uurimistöö kontseptsiooni loomisel ning on oluliseks lähtepunktiks kogu temaatika käsitlemisel.

Analüüsitavad allikad on Eesti põhikooli õppekava, sellele vastavad Inglismaa alg- ja kesktaseme õppekavad ning usundiõpetuse juhend.

Eesti õppekava koosneb üldosast ning lisadena esitatud ainevaldkondadest ja valikõppeainete ainekavadest. Ainevaldkonnad omakorda koosnevad ainevaldkondade üldosadest ning vastavatest ainekavadest. Eesti õppekavas on toodud välja eesmärgid, mida tahetakse põhikoolis saavutada, nii üldised

eesmärgid üldosades kui konkreetsed ainealased eesmärgid ainekavades, praktilised kooliga seotud küsimused nagu füüsiline keskkond või hindamine ning põhimõtted, millele õppekavas toetutakse.

Käsitletud Inglismaa õppekavasid on kaks. Sarnaselt Eesti õppekavale koosnevad ka Inglismaa õppekavad üldosast ja ainekavadest, kuid on võrreldes Eesti õppekavaga üldsõnalisemad. Lähemalt on Inglismaa õppekavadest võimalik lugeda peatükist 3.2 „Inglismaa õppekavade tutvustus“.

Usundiõpetus Inglismaal ei ole osa õppekavast ning sellel puudub ainekava. Selle asemel on loodud usundiõpetuse juhend, milles on lahti kirjutatud kõik usundiõpetusega seotud küsimused, alates administratiivsetest küsimustest kuni soovituseni aine läbiviimiseks. Juhend on soovituslik ning jätab koolidele ja õpetajatele aine kavandamisel ja läbi viimisel üsna vabad käed. Lähemalt on usundiõpetuse juhendi kohta võimalik lugeda peatükist 3.3 „Usundiõpetus“.

Peamised töö kirjutamisel esinenud raskused

Põhiline probleem, mis töö kirjutamisel tekkis, on seotud Inglismaa ja Eesti koolisüsteemide vaheliste erinevustega, mis väljenduvad ka õppekavades. Erinevuste tõttu koolimineku eas (Eestis seitsme aastaselt, Inglismaal viie aastaselt) ning õppeainete nimetustes (näiteks on Eesti õppekavas aine „kunstiõpetus“, inglise õppekavades selline aine puudub, kuid on kaks ainet „disain ja tehnoloogia“ ning „kunst ja disain“), oli suhteliselt keeruline kahte õppekava omavahel võrreldavaks teha. Erinevused on ka õppekavade sisus, millega tuli analüüsil arvestada. Näiteks on Eesti õppekava üldosas väga põhjalik ning lahti on kirjutatud nii üldpädevused kui pädevused, mille omandamist igalt kooliastmelt oodatakse. Inglismaa õppekavade üldosa on väga lakooniline, ühesugune igale kooliastmele ning pigem administratiivset laadi. Erinevustest kirjutati põhjalikumalt peatükis 3.2 „Inglismaa õppekavade tutvustus“.

Töö struktuur

Töö koosneb sissejuhatusest, neljast suuremast peatükist, kokkuvõttest, ingliskeelsest resümeeist ja lisadest.

Esimene peatükk on sissejuhatus. Järgmine peatükk on „Lapse spirituaalsus Inglismaa õppekavades”, kus põhjendan Inglismaa õppekavade võrdlevat kasutamist, tutvustan Inglismaa õppekavu ning avan spirituaalsuse arendamise teemat Inglismaa õppekavades. Sellele järgneb peatükk „Vahend spirituaalsuse olemasolu hindamiseks õppekavades”, kus tutvustan instrumendi loomise protsessi ning instrumendi ennast. Viimane peatükk on „Analüüs”, milles esitan kahe riigi õppekava analüüsi ning järeldused. Lisas 1 on tsitaatidena esitatud kasutatud spirituaalsuse definitsioonid, lisas 2 on toodud näitena üks osa õppekavade sisuanalüüsist.

1. Lapse spirituaalsus Inglismaa õppekavades

1.1 Miks just Inglismaa õppekavad?

Spirituaalsuse arendamine on Inglismaa õppekavade lahutamatu osa, mille olulisus taaskinnitati 1988. aasta haridusseaduse reformiga. Kuigi ka teiste riikide õppekavades võib spirituaalsus olla oluline, räägib Inglismaa õppekavade valiku kasuks kaks aspekti. Esiteks on spirituaalsus Inglismaa õppekavades väga selgesti väljendatud prioriteet ja nüüdseks juba ka suhteliselt pika ajaloo. Teiseks ei teki Inglismaa õppekavade analüüsi puhul töö autoril keelelisi barjääre.

1.2 Inglismaa õppekavade tutvustus

Laias laastus on koolid Inglismaal jagatud riigikoolideks ja erakoolideks, analüüsivad õppekavad ja süsteem kehtivad riigikoolidele.

Inglismaa riiklikud õppekavad koosnevad neljast kooliastmest, millele viidatakse kui *key stage* 'ile. Kaks esimest kooliastet on kirjeldatud algtaseme ja kaks vanemat astet kesktaseme õppekavas. Esimesel astmel õpivad lapsed vanuses 5-7, teisel 7-11, kolmandal 11-14 ja neljandal 14-16 aastat. Õppekavades on eristatud tuumained (*core subjects*), milleks on inglise keel, matemaatika ja teadused (*science*) ning baasained (*foundation subjects*), milleks on kunst ja disain, kodanikuõpetus (*citizenship*), arvutiõpetus (*computing*), disain ja tehnoloogia, keeled, geograafia, ajalugu, muusika ja kehaline kasvatus. Tuumaineid õpetatakse kõigis astmetes, baasaineid on kohustuslikud esimesel kolmel astmel, eranditeks on kehaline kasvatus ja arvutiõpetus, mis on kõigil astmetel, kodanikuõpetus, mida õpetatakse kahel viimasel astmel ning keeled, mida õpetatakse teisel ja kolmandal astmel. Tuumained, mis ei ole neljandal

kooliastmel kohustuslikud, moodustavad veel mõnede valikainetega neli ainerühma (kunstained, humanitaarained, disain ja tehnoloogia ning kaasaegsed võõrkeeled), mida nimetatakse õiguspärasteks aladeks (*entitlement areas*), mille õppimist peab kool ka neljandal astmel õpilastele võimaldama, kui neil on selleks soovi (National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4 2014). Kuna usundiõpetust õpetatakse juhendipõhiselt ning sellele ei ole ainekava koostatud, ei ole see õppekavades välja toodud. Lähemalt on usundiõpetuse kohast Inglismaa koolisüsteemis kirjas peatükis „Usundiõpetus“.

Õppekavad koosnevad raamdokumendist ning ainekavadest. Raamdokumendis on lühidalt tutvustatud õppekava üldist sisu, riigikoolide kohustusi, õppekava eesmärke ja struktuuri. Olemas on ka peatükid inklusiivsusest, kus on toodud välja õpetaja kohustused, eriti on rõhutatud sobivate eesmärkide ning kõrgete ootuste seadmise olulisust ning õpilaste individuaalsete erinevuste arvestamise olulisust. Raamdokumendis on ka kaks peatükki, millest üks räägib matemaatika ja teine keele ja kirjanduse olulisusest üldiselt ning sellest, et neile on tähelepanu vaja pöörata kõigis ainevaldkondades. Tuleb märkida, et Inglismaa õppekavade sissejuhatuavs peatükis, mis õppekavasid tutvustab, on öeldud, et kool peab võimaldama laia õppekava, mis edendab õpilaste ja ühiskonna spirituaalset, moraalset, kultuurilist, vaimset ja füüsilist heaolu (National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4 2014: ptk 2, punkt 2.1). Samas peatükis on öeldud, et kool peab võimaldama igapäevast kollektiivset jumalateenistust (National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4 2014: ptk 2, punkt 2.3) ning õpetama usundiõpetust kõigis kooliastmetes (National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4 2014: ptk 2 punkt 2.3, ptk 3, punkt 3.6).

Ainekavad koosnevad üldiselt õppimise eesmärkidest (*purpose of study*), õpitulemustest (*aims*), saavutatavatest eesmärkidest, (*attainment targets*) ja aine sisust ehk õppeprogrammist. Mõnes ainekavas on ka ainespetsiifilisi sissejuhatavaid peatükke, näiteks matemaatikas ainekavas on rõhutatud ka keele olulisust ning loodusainete ainekavas on toodud välja teadusliku mõtlemise arendamise vajadus.

Aine sisuline osa võib olla esitatud kahel moel. On aineid, kus on esitatud nimekiri oskustest, mida peaks õpetama, näiteks kunsti ja disaini aines, kus esitatu on väga üldine ning esimese ja teise astme juhised mahuvad kokku vähem kui ühele lehele või loodusteaduste aines, on nimekiri omandatavatest oskustest välja toodud igas alateemas. On ka aineid, kus sisu on jagatud teemadeks ning kus on eristatud kohustuslikku ning soovitatavat õpisisu, kuid ei ole toodud välja eraldi olulisi oskusi, näiteks ajalugu. Lähtuvalt aine spetsiifikast võib olla ka teisi lisasid, näiteks ebaregulaarsete sõnade pööramise tabelid inglise keeles. (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013, The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014) Oluline erinevus Eesti ja Inglismaa õppekavade vahel on see, et Eesti õppekavas on iga ainekava juures põhjalikult lahti kirjutatud, mida ja kuidas selle valdkonna ainetega soovitatakse saavutada ning kuidas see protseduuriliselt välja näeb. Inglismaa õppekavad jäävad üldsõnaliseks ning pigem jagavad soovitusi. Kuigi ainekavas on olemas, mida ainega soovitakse saavutada, on see pigem üldine, näiteks muusikaõpetuses on seatud eesmärgiks, et õpilased esitavad, kuulavad, hindavad muusikat üle erinevate ajalooliste perioodide, stiilide, žanrite ja traditsioonide; õpivad laulma ja kasutama oma häält, et luua muusikat üksi ja koos teistega; õpivad kasutama asjakohast tehnoloogiat ning mõistavad ja uurivad muusika loomise ja edasiandmise protseduuri (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 101). Kusjuures nii alg- kui kesktasemel on eesmärgid samad. Eesti õppekavas on eesmärgid toodud välja nii üldesmärkidena üldosas kui ka spetsiifilisemad eesmärgid vastavalt igale kooliastmele ning neid on oluliselt rohkem (näiteks PRÕK lisa 6 ptk 2.1).

Inglismaa õppekava ainekavades, nii aineprogrammis kui üldosas rõhutatakse lapsekeskset lähenemist, mis väljendub ka sõnastuses, lapsest räägitakse kui tegijast, õppijast ja uurijast, enese mõtestajast. Rõhutatakse õpilaste eneserefleksiooni ja avastamise olulisust. Näiteks loodusainetes avaldub see enda küsimustele vastuste leidmise rõhutamisest, kunstiainetes oma loomingulisuse väljendamisest. Läbivalt rõhutatakse ka õpilase innustamise ning motivatsiooni hoidmise olulisust. (The national curriculum in England Key stages 1 and 2

framework document 2013, The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014)

1.3 Usundiõpetus

Usundiõpetus on Inglismaa riigikoolidele kohustuslik aine, kuid vanemad võivad taotleda oma lastele sellest ka vabastust. Kuigi aine peab igas koolis olemas olema, ei ole see reguleeritud samal määral kui teised ained ning loodud on juhend, mille järgimine ei ole kohustuslik. Põhjus on selles, et koole on erineva taustaga ja usundiõpetus neis võib tähendada erinevaid asju. (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 5). Ka iseseisvates erakoolides, kuigi seal ei ole riiklikult määratud usundiõpetust, on kohustuslik õppekava loomisel lähtuda sellest, et oleks tagatud lapse spirituaalne, moraalne, kultuuriline ja sotsiaalne areng. (Improving the spiritual, moral, social and cultural (SMSC) development of pupils Departmental advice for independent schools, academies and free schools 2013: 3)

Kui õppekavades rõhutatakse spirituaalsuse arengu olulisust vaid üldosas, siis usundiõpetuse juhendis nähakse spirituaalsuse arengut ühe aine põhilise eesmärgi ja olemasolu põhjusena (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 7-8).

Usundiõpetust peetakse oluliseks aineks, kuna lisaks lapse isiklikule arengule annab see teadmised ja oskused nii multikultuurses Suurbritannias, kui ka üldiselt globaliseeruvast maailmast hakkama saada. Veel enam, usundiõpetuse vajalikkus ei ole sõnastatud mitte kohustusena, vaid lapse õigusena osana tasakaalustatud haridusest. (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 18)

1.4 Spirituaalsus Inglismaa õppekavades

1988. aasta hariduse reformi aktiga anti haridusele lapse ja ühiskonna spirituaalse, moraalse, vaimse ja füüsilise arengu kontekst. Nendele põhimõtetele peab tuginema iga kool ja alates esmasest seaduse vastuvõtmisest on nende põhimõtete olulisust järjest kinnitatud. (National Curriculum Council 1993: 2) 1988. aasta aktiga kinnitati, et koolidele on kohustuslikud igapäevased

kollektiivsed jumalateenistused (mis enamasti on kristlikud, kuid sõltuvalt koolist ja enamusreligioonist võivad olla ka muu usundi jumalateenistused) (Education Reform Act 1988: 4-5) ning usundiõpetus multireligioose üldhariva ainaena (Education Reform Act 1988: 2). Huvitav on märkida, et usundiõpetust nähti nii olulisena, et ta on lisaks tuumainetele toodud eraldi välja kui kooli keelsuse määramise oluline mõjutaja (walesikeelsete koolide puhul) (Education Reform Act 1988: 3). Kollektiivse jumalateenistuse eesmärk on stimuleerida õpilase arengut ja refleksioonivõimet (National Curriculum Council 1993: 7).

Samas nähakse spirituaalset arengut laiemana kui religioon või jumalateenistus (National Curriculum Council 1993: 2). Kuigi spirituaalsuse arendamisel on eriti oluline osa usundiõpetusel (National Curriculum Council 1993: 6), saavad koolid spirituaalse arenemise võimalusi pakkuda lisaks kollektiivsele jumalateenistusele ka õppekava ja koolikultuuri kaudu. Riikliku õppekava nõukogu arutluses spirituaalse ja moraalse arengu üle on öeldud, et spirituaalsus on ennekõike midagi fundamentaalset inimeseks olemises, mis on seotud igapäevaste suhetega ja religioossete inimeste jaoks Jumalaga. Oma spirituaalsuse käsitluses ei lähtu nad ühestki definitsioonist, vaid esitavad mitmeid aspekte, mis iseloomustavad spirituaalsust, näiteks individuaalse identiteedi, tähenduse ja eesmärgi otsimine. Spirituaalsust nähakse kogu õppimisprotsessi ja hariduse vajaliku osana, kuna sellel on oluline panus nendesse inimeseks olemise osadesse, mis ajendavad õppima, nagu näiteks uudishimu, loomingulisus ja mõistmine. (National Curriculum Council 1993: 2-3) Oluline osa spirituaalsuse arengus on ka küsimuste esitamise ja kriitilise mõtlemise oskus, näiteks küsimused tõe tähendusest (National Curriculum Council 1993: 6).

2. Mõõtevahend spirituaalsuse olemasolu analüüsimiseks õppekavades

Selles peatükis tutvustan instrumenti, mille abil hindan sõnastamata spirituaalsuse arendamise eesmärki Eesti põhikooli õppekavas. Järgnevalt annan ülevaate instrumendi loomise protsessist ning seejärel tutvustan instrumendi ennast.

2.1 Mõõtevahendi loomise protsess

Selleks, et hinnata, kui palju põhikooli riiklikus õppekavas on pööratud tähelepanu spirituaalsuse arendamisele, tuleb kõigepealt luua vastav instrument, kuna praegusel hetkel ei ole Eesti põhikooli õppekavas spirituaalsuse arendamist eesmärgina sõnastatud.

Mõõteriista loomiseks viisin läbi spirituaalsuseteemaliste artiklite induktiivse sisuanalüüsi. Kokku analüüsisin 25 artiklit, kusjuures tihti esines ühes artiklis mitu spirituaalsuse definitsiooni ning pakutud definitsioonid omakorda sünteesisid paljude erinevate autorite definitsioone. Uute definitsioonide otsimise lõpetasin, kui uut tüüpi infot enam ei tulnud. Kasutasin definitsioonide avatud kodeerimist, et luua konkreetseid spirituaalsuse kategooriad, mille olemasolu põhikooli riiklikus õppekavas hindan. Analüüsil lähtun nii artiklites eksplitsiitselt väljendatud definitsioonidest, kui ka sellest, kuidas see implitsiitselt avaldub, ehk kuidas on autor seda definitsiooni oma artiklis kasutanud (näiteks, kui spirituaalsus on defineeritud ühtsustundena, kuid autor räägib sellest ainult kontekstis, kus ühtsustunne on seotud Jumalaga ühtsuse tunnetamisel). Kasutatud definitsioonid on tsitaatidena esitatud lisa (Lisa 1). Loodud kategooriad

puudutavad erinevaid inimese elu aspekte, näiteks loomingulisus ja soov arenedada. Samas on need kategooriad suhteliselt laiapiirilised ning mitte alati ei pea olema arengusoo seotud spirituaalsusega. Selleks, et oleks selgepiirilisemalt võimalik teha kindlaks just nimelt spirituaalsuse osa nendes kategooriates, otsustasin neid vaadelda läbi erinevate dimensioonide, milles inimene opereerib, näiteks sotsiaalne dimensioon. Ka dimensioonides ei väljendu alati spirituaalsus, sotsiaalne dimensioon on seotud igasuguse inimese elu juurde kuuluva sotsiaalsusega. Kui aga kasutada dimensioone ja nendes esinevaid kategooriaid üksteist täiendavalt, on võimalik täpsemalt leida see osa neist, mis on seotud spirituaalsusega. Dimensioonidena otsustasin kasutada juba loodud (Elton-Chalcrafti jt 2014) spirituaalsuse dimensioone.

Elton-Chalcrafti (2012) lõi neli spirituaalsuse dimensiooni: transtendentse; sisemise; sotsiaalsuse ja moraalsuse ning keskkonna dimensioonid. Ta viis läbi õpetajatega läbi intervjuud, mille abil selgitas välja õpetajate spirituaalsuse definitsioonid. Seejärel viis ta läbi intervjuudes antud spirituaalsuse definitsioonide deduktiivse sisuanalüüsi ning tuletas neist dimensioonid. Hiljem on analüüsi jätkatud ning neid dimensioone täiendatud (Elton-Chalcrafti jt 2014). Võtsin nimetatud dimensioonid kasutusele, kuna nendega on suuresti kaetud erinevad elu aspektid, kus spirituaalsus võiks väljenduda ning nende abil on võimalik määrata spirituaalsuse ilmnemist erinevates eluvaldkondades. Laias laastus on Elton-Chalcrafti jt (2014) dimensioonid võrreldavad David Hay (Hay ja Nye 1998: 120) esitatud lapse nelja teadveloleku vormiga (laps-jumal, laps-inimesed, laps-maailm ja laps-ise teadvelolek) ning on seega oluline osa seotusteadvusest. Elton-Chalcrafti jt (2014) dimensioone eelistan, nad on mõnevõrra konkreetsemad ning võimaldavad paremini õppekava analüüsida. Kuna meetod, mida nende loomisel on kasutatud, on sarnane sellele, mida ise kasutasin, on need sobivad instrumendis kasutamiseks.

Järgnevalt annan ülevaate mõõtevahendi loomisest kõrvale jäänud kategooriatest ning analüüsil mitte arvestatud definitsioonidest ning põhjustest, miks need kasutust ei leidnud.

2.1.1 Analüüsisist kõrvale jäänud spirituaalsuse kategooriad

Nagu eespool kirjutatud, on spirituaalsuse defineerimine erakordselt keeruline, kuna see on väga suur ja kõikehõlmav mõiste, mis tänapäeval on muutunud käibesõnaks, tähendades ühtaegu kõike ja mitte midagi. Ometi on ka suurema analüüsita selge, et mingid ühisosad erinevatel definitsioonidel siiski on ning tunnetuslikul tasandil võib saada aru, millest käib jutt, kui räägitakse spirituaalsusest. Järgnevalt kirjeldan kolme kategooriat, mis on spirituaalsusest rääkides fundamentaalselt olulised, kuid mida ma oma instrumendis ei kasuta, kuna nad on liiga laia tähendusega ja ambivalentsed, et nende olemasolu kohta õppekavas midagi öelda. Samas on siiski võimalik ja lähtudes eesmärgist võimaldada laste igakülgset arengut, ka vajalik neid arendada ning seetõttu toon välja ka mõned võimalused, mida erinevad autorid on toonud välja nende arendamiseks. Samuti on nende kategooriate elemente ka kitsamates spirituaalsuse kategooriates, mille olemasolu õppekavades analüüsin, näiteks suhestumisvõime osana ühtsustajust või avastamissoov osana imelisuse tunnetamisest. Viimaks tutvustan lühidalt David Hay kontseptsiooni seotusteadvusest ning toon põhjused, miks seda oma instrumendi loomisel ei kasutanud.

Ühtsustaju

Erinevad spirituaalsuse definitsioonid sisaldavad tihti ühtsustaju (*unity*). Definitsioonides kirjeldatav ühtsus taju võib olla erineva olulisusega ning vaadatud erinevatest aspektidest. See võib olla religioosset laadi ühtsustaju, nagu j(J)umala tunnetamine (Elton-Charlcraft jt 2014) või võime osaleda pühaduses või ka mittereligioosne ühtsustaju nagu ühtsuse tajumine läbi seotuse tajumise teiste inimeste või loodusega. Ühtsustaju väljendub inimliku kaastunde olemasolus, suhete loomises (Jones 2005) ja altruismis (Sagberg 2014).

Põhiliseks võimaluseks ühtsustaju arendamiseks kooli kontekstis on arendada suhete loomise oskust ja seda soodustada (Jones 2005). Märksõnadeks, mille abil ühtsustaju olemasolu on kirjeldatud, on suhted ja empaatiavõime. Suhted võivad olla inimlikud suhted näiteks kaaslaste, õpetajate ja vanematega, kuid ka suhted ümbritseva looduse või transtsendentsiga. Empaatiavõime on nii

lapse oskus panna ennast teise olukorda, võime näha maailma teiste inimeste seisukohast kui ka hinnata enda mõju loodusele.

Imelisuse tunnetamine

Teine suhteliselt läbiv teema spirituaalsuse defineerimisel on imelisuse tunnetamine. Selle all mõeldakse võimet imestada ning avastada uusi asju. Samas on oluline avatus uuele ja teistsugusele, et imestamine üldse oleks võimalik. Selle puhul on oluline kohtumine uuega, kuna see on imelisuse tunnetamise ja avastamisvõime tingimus ja tulemus. Imelisuse tunnetamine väljendub võimes reageerida välismaailmale, võimes olla liigutatud sellest, mis maailmas toimub.

Koolis saab imelisuse tunnetamist arendada näiteks juttude abil, mis annavad lapsele võimaluse imestada ja kohtuda teistsugusega (Avest ja McDougall 2014). Seda spirituaalsuse kategooriat võib näha nii religioosse kui mittereligioosse spirituaalsusena, kuna imelisuse tunnetamine on oluline nii suhetes ümbritseva maailmaga kui ka lapse võimes osaleda pühaduses. Väga sarnane on Belousa (2006: 217) arusaam spirituaalsusest, kus ta toob ühe spirituaalsuse keskse osana välja sisemise soovi ja vajaduse õppida. Kuigi soov ja vajadus õppida on kitsam kui imelisuse tunnetamine, saab neid haridusest rääkides kirjeldada samade märksõnadega: imestamisvõime, uudishimu ja avatus. Imestamisvõime tähendab võimet näha maailmas erilisust ja imelisust või võimet mitte võtta kõike iseenesest mõistetavana. Uudishimu on soov ja võime avastada uusi asju ning edasi uurida seda, mis on juba tuttav. Avatuse all pean silmas avatust uutele inimestele, olukordadele, nähtustele ja ideedele.

Inimlikkus

Spirituaalsusest rääkides on rõhutatud inimlikkust. Ka juba mainitud Harrise (2015) artiklis tuleb välja, et spirituaalsus on universaalne ja inimlikkuse aluseks. Kui vaadata eelnevalt väljatoodud spirituaalsuse osi, ühtsustaju ja võimet tunnetada imelisust, siis võib pidada inimlikkust spirituaalsuse aluseks. Inimlikkuseta pole võimalik luua suhteid, olla empaatiline ega leida maailmast imelisust. Inimlikkus on aga väga lai mõiste ning tihti ei ole täpsustatud, mida selle all silmas peetakse. Autorid, kes on kirjutanud inimlikkusest spirituaalsuse

osana, toovad muuhulgas välja näiteks autentsust, empaatiat (Jones 2005), suhteid, tarkust ja eneseväärikust (Harris 2015). Samas kirjutatakse spirituaalsusest ka kui tõelisest inimlikkusest (Elton-Chalcraft jt 2014) ja inimest muutvast jõust (Sagberg 2014). Enamik inimlikkusega seotud spirituaalsuse aspekte mahub ka teistesse spirituaalsuse kategooriatesse, kuid eriliselt tuleb esile autentsus, mis ei ole mahutatav teiste spirituaalsuse osade alla. Autentsus kui inimlikkus, mis väljendub eelkõige suhetes teiste inimestega, on eelkõige mittereligioosne spirituaalsuse osa.

Koolist rääkides on võimalik soodustada selliste omaduste arengut, mida peetakse inimlikkuseks, näiteks eneseteadvust ning tahet ja julgust olla see, kes ollakse. Inimlikkuse kategooriasse sobib ka Rossiteri (2006b: 686) kirjeldus spirituaalsusest kui nähtusest, mis on seotud eetilise ja moraalse ning identiteediga. Konkreetseid võimalusi nende omaduste arendamiseks käsitletud autorid välja toonud ei ole.

2.1.2 Analüüsist kõrvale jäänud definitsioonid

Analüüsil kasutasin definitsioone, mida on kasutatud hariduse ning lastega seotud kirjanduses, kuid ka siin tegin valikuid lähtuvalt sellest, kuidas vastav lähenemine spirituaalsusele sobib Eesti ühiskonda ja sellest, kui täpselt on definitsioon lahti kirjutatud.

Kuna Eesti riiklik õppekava ei ole seotud ühegi religiooniga ning eesmärgiks ei ole ühtegi religiooni esile tõsta, jätan kasutamata definitsioonid, milles nähakse spirituaalsust ainult usu ja usklike või mingi konkreetse religiooniga seotult. Näiteks Bellouse (2006: 181) kirjelduses spirituaalsusest, on spirituaalsus liialt seotud usuga, kuna ta peab spirituaalsuse vaieldamatuks osaks usku Jumalasse. Kõrvale jätan ka sellised definitsioonid, kus kirjutatakse erinevatest spirituaalsuse vormidest hinnanguliselt, näiteks Rossiteri (2006a) artiklist implitsiitselt loetav definitsioon õigest spirituaalsusest kui kristlikust religioosest nähtusest, kuna käsitlen spirituaalsust kui üldinimlikku nähtust, mille puhul ei saa rääkida parematest ja halvematest vormidest. Samuti ei kasuta ma selliseid definitsioone, kus ei ole piisavalt täpselt lahti kirjutatud, mida

spirituaalsuse all mõeldakse. Näiteks sellised definitsioonid, kus spirituaalsus on määratletud vaid kui tõeline inimlikkus või inimeseks olemine (Elton-Chalcraft jt 2014: 80), kuna sellisel juhul ei ole võimalik seda rakendada õppekavade analüüsile.

2.1.3 Seotusteadvus

Seotusteadvus on David Hay loodud mõiste. Ta on oma uurimuse käigus leidnud, et seotusteadvus on laste spirituaalsuse erinevate vormide puhul kõigile ühine. Seotusteadvuse moodustavad erinevad dimensioonid, milleks on kontekst, tingimused ning protsessid, mis kõik mõjutavad laste spirituaalsust. (Hay ja Nye 1998: 118-120 Seotusteadvuse kontseptsiooni ei kasutanud ma oma instrumendi loomisel mitmel põhjusel. Esiteks on seotusteadvus mõistena väga lai ning sarnaselt näiteks ühtsustundele ei ole see sisuliselt kõnekas. Kontseptsiooni tervikuna ei kasutanud, kuna see koosneb väga paljudest osadest, millest kõik ei ole uurimistöö kontekstis kasutatavad, näiteks ei ole õppekavades spirituaalsuse olemasolu hindamisel kuigi kõnekad laste erinevad spirituaalsuse kogemise protsessid. Küll aga võib näha, eriti kasutatud dimensioonide puhul, kuidas need mahuvad tema seotusteadvuse kontseptsiooni alla. Seega võib loodud instrumenti näha, kui Hay seotusteadvuse kontseptsiooni alla mahtuvat ühte spirituaalsuse olemasolu hindamise vahendit.

2.2 Mõõtevahend riiklike õppekavade analüüsimiseks

Järgnevalt esitan loodud mõõtevahendi, mille abil analüüsin spirituaalsuse arendamist õppekavades (Tabel 1). Instrument on esitatud risttabeli kujul. Ülemises veerus on spirituaalsuse dimensioonid ning vasakpoolses tulbas on toodud induktiivse sisuanalüüsi käigus loodud spirituaalsuse kategooriad. Spirituaalsuse dimensioonid esindavad laiemaid dimensioone inimeste elus, millega kõik üldjuhul kokku puutuvad, kategooriad esindavad kitsamaid ja konkreetsemaid teemasid. Nende kahe ristumiskohal on vastava dimensiooni ja kategooriaga väljendatud spirituaalsuse aspekt.

2.2.1 Spirituaalsuse dimensioonid

Analüüsivahendis kasutatud dimensioonid on Elton-Chalcraft jt (2014) loodud spirituaalsuse dimensioonid, erandiks on sotsiaalne ja moraalne dimensioon, mille puhul jätsin alles vaid selle sotsiaalse komponendi, kuna analüüsi käigus ilmnis kategooria, mille nimetasin eetiliseks (eesti keele seletava sõnaraamatu järgi on eetika laiem mõiste kui moraalsus). Need dimensioonid on nad loonud analüüsides mitmeid spirituaalsuse definitsioone (Elton-Chalcraft jt 2014: 78).

Sisemine spirituaalsuse dimensioon on seotud inimese siseeluga. Selles dimensioonis on olulised emotsioonid ja kogemused, samuti sisemine areng ja otsing tähenduse järele. Olulised on lapsele eneserefleksiooni ja sisekaemuse võimaldamine ning soodustamine, suhte arendamine iseendaga ning oma siseelu väljendamisoskuse arendamine.

Sotsiaalsesse dimensiooni jäävad inimese interaktsioonid teiste inimestega ning sotsiaalse sfääriga seotud valikud (nt töökoht, õppimine, suhete loomine) elus. Olulised on sotsiaalsete oskuste ning prosotsiaalse käitumise arendamine, käitumise analüüsimine selle eetilise aspektist, lapse arusaamise arendamine tema rollist ühiskonnas ning kokkupuude ühiskonna erinevate osadega.

Keskkondlik dimensioon on seotud füüsilise maailmaga inimese ümber. Selles sisalduvad inimese reaktsioonid välisele maailmale ning see, millisena mõtestab ta enda positsiooni selles maailmas. Tähtsad on lapse arusaamise arendamine looduskeskkonna olulisusest ja keskkonnas vastutustundlikust käitumisest, looduse ja inimese vastastikmõjudest ning konkreetset tema mõjust ja suhtest loodusega

Transtsendentse dimensiooni puhul on küsimuseks see, kuidas inimene mõtestab enda kohta universumis ning oma suhet ülimalise olendi või teistsugusega ning vahetult mitte kogetava teadvustamine ning mõtestamine. Oluline on ka reflektatsioon nende teemade üle.

2.2.2 Spirituaalsuse kategooriad

Analüüsi käigus leidsin üheksa spirituaalsuse kategooriat. Õppekavade analüüsi vahendis on neist kajastatud kuus. Kategooriad, mida instrumendis ei ole, on transtsendents ja tänulikkus. Transtsendents ei ole kategooriana välja toodud, kuna on laiem mõiste ning on mõõtevahendis olemas spirituaalsuse dimensioonina. Tänulikkuse kategooria jätsin välja, kuna see on liiga spetsiifiline. Kategooriad suhestumine ümbritseva keskkonnaga ning suhestumine teiste inimestega liitsin kokku suhestumisvõime kategooriaks, kuna mõlemad taanduvad võimele suhestuda. Järgnevalt toon välja instrumendis kasutatud spirituaalsuse kategooriad ja nende definitsioonid.

1) Eetilisus: lapse eneserefleksioon selle üle, millest lähtub tema isiklik moraal. Erinevates olukordades eetilise käitumise arendamine ning eetiliseks peetavate väärtuste üle arutlemine. Eetika epistemoloogiaga seotud küsimuste üle arutlemine.

2) Suhestumisvõime: lapse võime suhestuda enda ja teistega ning arusaamine sellest, millised on lapse mõjud tema ümbrusele.

3) Identiteedi loomine: lapse identiteediga seotud küsimused, mis sisaldavad refleksiooni erinevate mõjude üle tema identiteedile, kuid ka küsimused, mis on seotud lapse enda mõtestatuse tunnetamisega, enesemääratlusega ja lapse maailmapildi arendamisega.

4) Soov areneda: lapsele eneseteostuse võimaldamine, tema erinevate huvide innustamine ning teistsugusega kohtumise ja maailma avastamise võimaldamine. Lapse õppimissoovi suurendamine ja hoidmine.

5) Loomingulisus: lapse erinevate huvide ning talle oluliste mõtete ja tunnete väljendamise soodustamine ja võimaldamine ning arendamine läbi loovate tegevuste.

6) Religioossus: lapse isikliku religioossuse arenemise võimaldamine. Erinevate religioonide ja religioossusega kohtumine.

Tabel 1. Instrument spirituaalsuse olulisuse hindamiseks Eesti riiklikes õppekavades

	Sisemine dimensioon	Sotsiaalne dimensioon	Keskkondlik dimensioon	Transtsendentne dimensioon
Eetilisus	Lapse refleksioon isiklike väärtuste üle	Sotsiaalses olukorras moraalse käitumise arendamine	Keskkonnas vastutustundliku käitumise arendamine	Eetiliste otsuste epistemoloogiaga seotud küsimused
Suhestumisvõime	Lapse intuitsiooni arendamine	Sotsiaalsete oskuste arendamine	Lapse teadmiste arendamine tema keskkondlike mõjude kohta.	Transsendentsiga suhestumise võimaldamine
Identiteedi loomine	Lapse mõtestatuse vajaduse rahuldamine	Lapsele eneserefleksioon tema ühiskondliku positsiooni üle	Lapse eneserefleksioon keskkonna mõjude üle tema isikule	Lapse eneserefleksioon uskumuste mõju üle tema identiteedi arengule.
Soov arenedada	Eneseteostuse võimaldamine	Tavapärasest erineva kogemise ja teistsugusega kohtumise võimaldamine	Last ümbritseva keskkonna kogemine ja avastamine	Lapse huvi ja küsimused transtsendentsi kohta
Loomingulisus	Lapsele oluliste mõtete ja tunnete väljendamine.	Sotsiaalsete huvide loominguiline väljendamine	Keskkondlike huvide või teadmiste loominguiline väljendamine	Transtsendentsete huvide loominguiline väljendamine
Religioossus	Lapse isikliku religioossuse arendamine	Kokkupuude religioossuse ja religioonidega ühiskonnas	Religiooni ja keskkonna vaheliste seoste mõistmine	Lapse transsendentsi tunnetuse arendamine

3. Spirituaalsuse aspektid Eesti ja Inglismaa õppekavades

3.1 Õppekavade analüüsiprotsessi kirjeldus

Eesti õppekava analüüsi viisin läbi üldosas, sotsiaal-, kunsti- ja loodusainete ainevaldkondades ning usundiõpetuse ainekavas. Valisin need õppekava osad, kuna pidades silmas kasutatavaid spirituaalsuse dimensioone ning kategooriaid võimaldavad just valitud õppekava osad kõige rohkem võimalusi spirituaalsuse arendamiseks. Inglismaa õppekavades viisin analüüsi läbi üldosas, loodusteaduste, kunsti- ja disaini, disaini ja tehnoloogia, geograafia, ajaloo, muusika ja kodanikuõpetuse ainekavades ning usundiõpetuse juhendis, kuna need vastasid kõige paremini Eesti õppekava analüüsitavatele osadele ning võimaldavad seega kõige paremini võrdlust.

Eesti õppekavade analüüsitavatest osadest jätsin välja peatükid „Ainevaldkonna õppeained ja nende maht”, „Õppetegevuse kavandamine ja korraldamine”, „Hindamise alused” ning „Füüsiline keskkond”. Üldosast jätsin välja § 1, § 6, § 13 ja § 15-25. Põhjuseks on see, et need osad ei tegele õpetatava sisulise osaga ning seega ei ole neid mõtet spirituaalsuse aspektist analüüsida. Kuna meie esimese klassi ning Inglismaa esimese klassi õpilaste vanusevahe on kaks aastat, jätsin Inglismaa õppekavade analüüsist kõrvale esimese vanuseastme (välja arvatud juhul, kui esimene ja teine aste olid lõimitud), sest see on mõeldud vanuseastmele, mis Eesti kontekstis vastab lasteaiale. Samuti jätsin analüüsist välja üldosa peatükid 4-5, 7 ning kolmanda peatüki punkti 3.8, kuna sarnaselt Eesti õppekavadele tegelesid need teemadega, mille puhul ma ei pidanud mõttekaks spirituaalsust püüda leida. Usundiõpetuse juhendist jätsin samal põhjusel välja peatükid „Seaduslik raamistik, õigused ja kohustused” (*The legal*

framework, rights and responsibilities), „Juhised kõrgetasemelise usundiõpetuse pakkumiseks” (*Guidance on providing high-quality RE*), „Õpetajad ja kooli töäjõud” (*Teachers and the school workforce*), „Ainest taganemisõiguse kontrollnimekiri kooli halduritele ja direktoritele”(The right of withdrawal Checklist for governors and headteachers), „Kontrollnimekiri ainest taganemisõiguse haldamiseks” (*Checklist for managing the right of withdrawal*), „Usundiõpetuse korraldamine õppekavas“ (*Provision of RE in the curriculum*), „Kontrollnimekiri usundiõpetuse planeerijatele“ (*Checklist for people planning RE*), „Kontrollnimekiri usundiõpetuse läbiviimiseks ja korraldamiseks“ (*Checklist for monitoring and evaluating RE provision*), „Kontrollnimekiri usundiõpetuse korraldamiseks ja planeerimiseks pärast 14. eluaastat“ (*Checklist for planning and managing RE post 14*) ja „Edasised viited usundiõpetuse toetuseks“ (*Support for RE Further references*).

Õppekavade analüüsil kasutasin summeerivat sisuanalüüsi. Otsisin tekstist vastavate dimensioonide ja kategooriate definitsioonidele vastavaid ühikuid ning märkisin need viisil, mis oleks eristav ning lihtsasti tähelepandav (näitena on üks lehekülj sisuanalüüsist toodud lisas 2). Analüüsi järgmises faasis otsisin tekstist ühisosad, näiteks ühik, mille olin märkinud vastavaks sisemise dimensiooni ning eetilise kategooria definitsioonidele, ning need lugesin osaks vastavast spirituaalsuse aspektist. Analüüsil võtsin arvesse ka ühiku konteksti (näiteks, on oluline erinevus, kas aspekt on esitatud konkreetse õpieesmärgina või üldisemalt) ja täpsemat sõnastust (näiteks, kas on öeldud „loomingulisus” või „õpilase võime loominguliselt väljendada oma mõtteid ja tundeid”). Analüüsil ei arvestanud ühikuid, mis ei moodustanud ühest sisu kandvat mõtet, näiteks nagu sõnad “ausus” või “tervislik eluviis”, kuna nende tähendusväli võib olla liiga lai. Samal põhjusel jätsin välja kohad, kus räägiti lapse terviklikust või igakülgsest arengust, minemata sealjuures spetsiifilisemaks.

3.2 Õppekavades esinevad spirituaalsuse aspektid

3.2.1 Sisemine dimensioon

3.2.1.1 Sisemise dimensiooni eetilise kategooria

Sisemise dimensiooni eetilise kategooria kirjeldab spirituaalsuse aspekti, mis on seotud lapse refleksiooniga tema enda väärtuste üle. Põhikooli õppekavas leidub seda spirituaalsuse aspekti üldosas ning inimese- ja usundiõpetuse ainekavades.

Eesti õppekava üldosas on kahel korral (PRÕK § 3 lõige 4) ja (PRÕK § 4 lõige 4 punkt 1) toodud välja, et õpilane peaks olema teadlik oma väärtushinnangutest. Sellega paralleelselt rõhutatakse üldiste moraalnormide ja väärtuste olulistust. Oluline on ka see, et kuigi on öeldud, et laps peab teadvustama või mõistma oma väärtushinnanguid, mis ilmselt eeldab refleksiooni, pole sõnaselgelt väljendatud vajadust reflekteerida oma väärtuste üle. Sellest jääb mulje, et oluline ei ole mitte niivõrd lapse poolne refleksioon oma väärtuste üle ja nende mõistmine, vaid edastatavate väärtuste omaksvõtmine.

Inimeseõpetuse ainekavas (PRÕK lisa 5 ptk 2.1) on sisemist dimensiooni ja eetilise kategooriat koos esinemas vaid esimese kooliastme õpitulemustes. Käsitlus on väga sarnane üldosaga selles mõttes, et rõhk ei ole lapse refleksioonil oma isiklike väärtuste üle, vaid reflekteerima peaks juba olemasolevate väärtuste või väärtustega seonduva üle. Näiteks on teema „Meie“ alateemas „Mina ja Meie“ öeldud, et laps *„eristab enda head ja halba käitumist, kirjeldab oma käitumise tagajärgi ning annab neile hinnangu“* (PRÕK lisa 5 ptk 2.1.4.2. punkt 4). Selleks, et laps saaks eristada head ja halba käitumist, peab tal olema arusaam sellest, mis on hea ja halb käitumine. Rõhk ei ole aga sellel, et laps mõtleks selle üle, mis teeb käitumisest hea ja halva käitumise ja millised on need väärtused, mis sellega seonduvad, vaid rõhk on sellel, et laps analüüsiks ennast lähtuvalt soovitatavast käitumisest. Samas peatükis on toodud välja ka olulised väärtused, mille laps peaks võtma omaks, kuid ei ole räägitud lapse isiklikust refleksioonist seoses nende väärtustega.

Usundiõpetuse ainekavas (PRÕK lisa 9) on nii kitsamal kui üldisemal tasandil toodud välja õpilase väärtuste refleksiooni olulisus ja võimalus. Nagu ülejäänud õppekavas, on ka usundiõpetuse ainekavas nimetatud väärtuskasvatuse olulisust ja kooli rolli selles. Samuti on ka usundiõpetuseainekava kohti, kus on öeldud, et olulised on mingid väärtused, mida peaks jälgima, kuid ei ole sõnastatud lapse aktiivset osalemist vastavate väärtuste mõtestamisel. Konkreetsemalt on toodud välja lapse osalus oma väärtuste loomisel ainekava esimeses peatükis „Üldalused“, teise kooliastme õppe- ja kasvatuseesmärkides ning kahes õpeteemas. Teise kooliastme õppe- ja kasvatuseesmärkide peatükis on öeldud, et õpilane: „nimetab enda jaoks olulisi väärtusi ning kirjeldab õpitu valguses, kuidas need tema toimimist kujundavad ja valikuid mõjutavad“ (PRÕK lisa 9. ptk 2.2 teema Eetika keskseid küsimusi (religioonides ja enda elus)). See on hea näide sellest, kuidas saab suurendada lapse isikliku refleksiooni osa väärtuskasvatuses, kus oodatakse lapselt nii seda, et ta teadvustaks enda väärtusi, kuid ka seda, et ta mõtleks sellele, mis on nende väärtuste roll tema elus.

Inglismaa õppekavades selle teemaga tegeletud ei ole, kuid usundiõpetuse juhendis (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010) on läbivalt rõhutatud väärtuskasvatust ning ka lapse isiklikku refleksioonil sellega seoses. Nagu Eesti õppekavas, on ka Inglismaa usundiõpetuse juhendis väärtuste ja refleksiooni seost mitmel tasandil. On kohti, kus võib aimata, et laps peaks seal tegelema ka refleksiooniga, on ka kohti, kus on toodud välja konkreetsed väärtused ja eesmärgid ning on kohti, kus on toodud välja refleksiooni olulisus. Nendes kohtades, kus on lähenetud konkreetsemalt, on toodud välja just see, et lapsed ise arendavad oma väärtusi ja rakendavad neid lähtuvalt enda refleksioonist. Näiteks on usundiõpetuse kohta öeldud, et see pakub lastele võimalust seoses oma õpingutega religioonidest ja uskumustest ning ka nendest õppides arendada ise enda väärtusi ja hoiakuid, et tunda ära oma õigused ja kohustused¹ (Religious education in English schools: Non-statutory guidance

¹ Orig. „develop their own values and attitudes in order to recognise their rights and responsibilities in light of their learning about and from religions and beliefs.“

2010: 34). See näide illustreerib ka seda, kuidas on Inglismaa usundiõpetuse juhendis omavahel seotud väärtuskasvatus ja religioon, mis on võrreldes Eesti õppekavaga täiesti teistsugune lähenemine. Inglismaa usundiõpetuse juhendi järgi loovad õpilased oma väärtused ja hoiakud suhetes teiste religioonide ja uskumustega, Eesti õppekavas on väärtuste aluseks erinevad seadused, (erandiks on usundiõpetuse õppekava, kus on sarnaselt Inglismaa usundiõpetuse juhendile toodud esile võrdlust teistsuguste maailmavaadete ja religioonidega). Siinkohal on oluline ära märkida, et Inglismaa usundiõpetuse juhendis olev rõhk erinevate religioonide ja maailmavaadete tundmisele ei ole vaid miski, mida õpetatakse usundiõpetuses, vaid religiooni ja religioossust peetakse oluliseks osaks ühiskonnast ning neid peetakse oluliseks faktoriks inimeste väärtuste kujunemisel (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 7).

Kokkuvõtteks. Üldiselt on Eesti õppekavas vähe pööratud tähelepanu lapse isiklikule refleksioonile väärtuste ja eetikaga seoses. Lisaks juba mainitule on õppekavas veel sätteid, kus on näiteks öeldud, et kool on oluline väärtuste kujundaja, kuid see on liiga üldsõnaline, et sellest midagi järeldada saaks. Proportsionaalselt on väärtuste ja eetikaga seonduv pigem väga üldine, mida näitab nii sõnastus kui ka see, et see on paigutatud üldosadesse. Ülejäänud õppekavaga võrreldes on olukord natuke parem usundiõpetuse ainekavas, kus on proportsionaalselt kõige rohkem räägitud lapse osalemisest oma väärtuste ja eetika kujundamisel, kuid ka seal on seda vähe ning ei ole liigselt laskutud detailidesse. Inglismaa õppekavades on väärtuskasvatus seotud usundiõpetusega, kus on seda põhjalikult lahti kirjutatud ning on toodud ka välja, et just religioonidel ja kokkupuutel nendega on oluline osa väärtuste kujunemisel. On väga huvitav, et kuigi Eesti õppekava puhul ei ole rõhutatud religioonidega kokkupuutumise olulisust väärtuste kujunemisel, on väärtuste refleksioonil ja eetilise käitumise mõtestamisel põhiosa ikkagi seotud usundiõpetusega.

3.2.1.2 Sisemise dimensiooni suhestumisvõime kategooria

Sisemise dimensiooni suhestumisvõime kategooria sisaldab erinevaid iseendaga suhestumise ja enseteadlikkuse aspekte. Spirituaalsusest rääkides on kõige olulisem intuitsioon, kuid ka enda tundma õppimine, enda hindamine,

enesega läbi saamine jne kuuluvad siia alla. Kuna suhe iseendaga sisaldab väga paljusid komponente, on see spirituaalsuse aspekt ka väga laiapiiriline ning kattub ka teiste osadega, näiteks identiteedi loomise ja sisemise dimensiooniga. Põhiliseks erinevuseks, mis teeb temast eraldiseisva ja olulise aspekti spirituaalsuse juures, ongi intuitsioon.

Eesti põhikooli õppekavas on sellest aspektist räägitud üldosas ja kõikides analüüsitud ainekavades, välja arvatud loodusained. Oluline erinevus on selles, kus ja kui palju on seda mainitud. Kõige rohkem väljendub see spirituaalsuse aspekt enese tundma õppimises. Näiteks on üldosas enesemääratluspädevus sõnastatud kui „*suutlikkus mõista ja hinnata iseennast, oma nõrku ja tugevaid külgi; analüüsida oma käitumist erinevates olukordades*“ (PRÕK § 4 lõige 4 punkt 3) ning sedalaadi sõnastus ja rõhuasetus on valdav. Sellest näitest on näha ka seda, kui seotud on see aspekt identiteedi loomega, kuna iseenda analüüsimine on identiteediloome üks olulisemaid osi. Teist laadi sõnastus on õppekava üldosas, kus käsitletakse kolmandas kooliastmes taotletavaid pädevusi ning on öeldud, et „*kolmanda kooliastme lõpus õpilane /.../ usub iseendasse*“ (PRÕK § 11 punkt 4). See väide on sisemise dimensiooni ja suhestumisvõime kategooria seose väljendamisel palju täpsem ning annab paremini edasi selle olulisust spirituaalsuse arendamises. Usk iseendasse on esiteks oluline adekvaatse minapildi kujundamisel ja enese arendamisel, kuid samas sisaldab see endas nii palju rohkemat ja on oluline ka inimeseks olemise juures üldiselt. Ka mainitud intuitsiooni olemasolu ja arendamise juures on usk endasse vaieldamatult oluline. Üldosas on sellest spirituaalsuse aspektist räägitud kolmes kohas ning kõigil kordadel on see seotud pädevustega.

Sotsiaalainete ainevaldkonnas (PRÕK Lisa 5) on see spirituaalsuse aspekt samuti seotud pädevustega. Sellest on räägitud peatüki „Üdalused“, alapeatükkides, mis käsitlevad sotsiaalvaldkondlikke ja üldpädevusi (PRÕK lisa 5 ptk 1.1 ja 1.4) Üsna läbivalt võib suhestumisvõime kategooria ja sisemise dimensiooni kombinatsiooni näha inimeseõpetuse (PRÕK lisa 5 ptk 2.1) ainekavas, kus seda on mainitud nii aine üldosas kui ka erinevates teemavaldkondades. Rõhuasetus on enesearengul ning eriti on rõhutatud endasse

positiivse suhtumise olulisust, näiteks on kohe alguses öeldud, et taotletakse, et laps suhtuks endasse lugupidavalt (PRÕK lisa 5 ptk 2.1.1 6)).

Kunstiainetes (PRÕK lisa 6) on räägitud sellest spirituaalsuse osast nii üldalustes kui ka muusika ja kunsti ainekavades. Ainevaldkonna kirjelduses on öeldud, et „*Praktiline kunstidega tegelemine arendab õpilase tundemaailma, intuiitiivset ja loovat mõtlemist. Kunstidel on oluline osa igapäevaelu rikastava ning emotsionaalselt tasakaalustava harrastusena. Kunstitegevused tasakaalustavad valdavalt verbaalset ning analüütilist mõtlemist teistes õppeainetes, lisades kujundliku, sünteesiva ja intuiitiivse poole*“ (PRÕK lisa 6. ptk 1.3). Need kaks korda selles lõigus on esimesed ja ainsad korrad, kui õppekavas räägitakse otseselt intuiitiivsusest. Samas see, et need on välja toodud just ainevaldkonna kirjelduses, viitab sellele, et intuitsioon on kunstivaldkonnas oluline. Intuitsiooni võib välja lugeda veel muusika ainekava alapeatükist „*Muusika õpitulemused ja õppesisu I kooliastmes*“, kus muusikalise liikumise teemas on õpitulemuseks, et õpilane „*tunnetab ning väljendab muusika sisu, meeolelu ja ülesehitust liikumise kaudu*“ (PRÕK lisa 6 ptk 2.1.4 teema Muusikaline liikumine) ning kunsti ainekava õppeaine kirjelduses, kus öeldakse, et kunsti käsitletakse nii omaette väärtussüsteemina „*kui ka võtmene ümbritseva elu mõtestamiseks, mõistmiseks ja tunnetamiseks*“ (PRÕK lisa 6 ptk 2.2.2). Ülejäänud viited sellele spirituaalsuse aspektile on sarnaselt eelmiste õppekava osadega suunatud lapse enesehinnangu arendamisele ning enda tundma õppimisele. Lisaks juba välja toodud näidetele räägitakse muusika ainekavas sellest spirituaalsuse osast põhiliselt üldosas (PRÕK lisa 6 ptk 2.1.1 ja 2.1.2), natuke seoses esimese kooliastme (PRÕK lisa 6 ptk 2.1.3), mõnevõrra kolmanda kooliastme (PRÕK lisa 6 ptk 2.1.7) ning kunsti ainekavas seoses kasvatuseesmärkide (PRÕK lisa 6 ptk 2.2.1) ja õppeaine kirjeldusega (PRÕK lisa 6 ptk 2.2.2).

Usundiõpetuse ainekavas on sellest spirituaalsuse aspektist räägitud seoses esimese kooliastme õppe- ja kasvatuseesmärkidega ning esimese kooliastme väärtuskasvatuse õppeteemaga (PRÕK lisa 9 ptk 2.1). Ka need märkimised keskenduvad eneseanalüüsile ning endaga suhte arenemisele enesearengu ning -

hinnangu kaudu. Näiteks taotlakse, et õpilane oskaks analüüsida enda tegevust (PRÕK lisa 9 ptk 2.1 alapeatükk Õppe- ja kasvatuseesmärgid).

Inglismaa õppekavades räägitakse sisemise dimensiooni ja suhestumisvõime kategooria koosmõjul tekkivast spirituaalsusest samuti pigem üldisel enesearengu tasandil. Ka ei ole see kesksel kohal, vaid on mainitud ainete sissejuhatuses. Kõige rohkem on sellest spirituaalsuse aspektist juttu usundiõpetuse juhendis (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010), kuid ka seal ei ole pööratud tähelepanu kõnealuse aspekti sellele osale, mis on seotud intuitsiooniga, vaid keskendutakse minapildi arendamisele, näiteks juhendi leheküljel 8 on öeldud, et usundiõpetus võimaldab õpilastel arendada oma identiteedi taju.

Kokkuvõtteks. Nii Eesti kui Inglismaa õppekavades on põhirõhk lapse minapildi ja eneseanalüüsi oskuse arendamisel. Kui õppekavasid võrrelda, võib öelda, et igal juhul on sisemise dimensiooni suhestumisvõime kategooriale Eesti õppekavas rohkem tähelepanu pööratud. Kui aga Eesti õppekavasse süveneda, selgub, et käsitus jääb siiski pealiskaudseks ning sellele, mis seob enesearengut ja minapilti kõige kesksamate spirituaalsuse osadega, on keskendunud vähe ning pigem on see välja toodud üldosades, mitte konkreetsetes teemades.

3.2.1.3 Sisemise dimensiooni identiteedi loomise kategooria

Sisemise dimensiooni identiteedi loomise kategooria kirjeldab spirituaalsuse aspekti, mis põhiosas on seotud enda või enda elu mõtestatuse tajumisega. Kuna tegu on identiteedi loomise kategooriaga, on siin olulised ka maailmavaate kujunemine, iseenda tundma õppimine ning enda leidmine, mis on kõik vajalikud selleks, et elus mõtestatust tajuda.

Eesti õppekavas esineb seda spirituaalsuse aspekti üldosas ja kõigis analüüsitud ainekavades peale loodusainete ainekava. Üldosas on paragrahvis 3, mis tegeleb põhikooli sihiseadega, peaaegu igas lauses pööratud tähelepanu lapse isiksuse arengule ning enese tundmaõppimisele, näiteks kolmandas lõigus öeldakse, et oluline on luua õpikeskkond, mis tõetab eneserefleksiooni ja kriitilise mõtlemisvõime kujunemist (PRÕK § 3 lõige 3). Enda tundmaõppimist või selle

olulisust on ühel või teisel viisil toodud välja ka kõiki kolme kooliastet puudutavates osades, esimese kooliastme puhul peatükis „Rõhuasetused“ (PRÕK § 8 lõige 2) ning teise ja kolmanda kooliastme puhul taotletavate pädevuste peatükkides (PRÕK § 9 punkt 5 ja § 11 punkt 4) ning peatükis „Õppimise käsitlus“ (PRÕK § 5 lõige 3). Kuigi nende puhul on spirituaalsuse aspekti mainitud vaid korra igas peatükis, on siiski „Üldosas“ üldiselt sellele palju tähelepanu pööratud.

Ainekavades, kus kõnealune spirituaalsuse aspekt esineb, on kõigis olukord sarnane. Seda mainitakse nii ainevaldkondade kui ainekavade üldosades kui ka konkreetsete käsitletavate teemade juures. Erandiks on ühiskonnaõpetus, kus seda mainitakse vaid korra kolmanda kooliastme majanduse alateemas, kus on öeldud, et õpilane „*analüüsib ja hindab oma huve, võimeid ja võimalusi edasiõppimist ning karjääri plaanides*“. (PRÕK lisa 5 ptk 2.3.8.4). Üldjoontes on kõne all olev spirituaalsuse aspekt väga hästi esindatud, selles mõttes, et seda on palju kirjeldatud. Siiski on käsitlus ühekülgne selles mõttes, et räägitakse lapse kujunemisest ja kujundamisest (väärtused, hoiakud, minapilt jne), aga ei räägita lapse mõtestatuse vajaduse rahuldamisest. Erandiks on usundiõpetuse valikaine, kus üldalustes õppeaine kirjelduse ja jaotumise peatükis (PRÕK lisa 9 ptk 1.2) on kahel korral öeldud, et tegeletakse eksistentsiaalsete küsimustega. Ka see iseenesest ei tähenda lapsele mõtestatuse võimaldamist, kuid sisaldab endas selleks potentsiaali rohkem kui teiste ainete rõhuasetused.

Inglismaa õppekavades räägitakse kõnealusest spirituaalsuse aspektist ajaloo (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 94 ja The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 188) ja muusika (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 101, The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 196) ainekavade üldosades. Seda mainitakse põgusalt ning nii nagu Eesti õppekavas, on rõhuasetus isiksuse arengul. Võrreldes Eesti ainekavadega on nii aineid kui nimetamisi väga vähe, nii ainete kui mainimiskordade mõttes.

Väga palju on kõnealusele spirituaalsuse aspektile pööratud tähelepanu usundiõpetuse juhendis (Religious education in English schools: Non-statutory

guidance 2010). Seda on rõhutatud peaaegu igas peatükis ning sellest rääkides on erinevaid rõhuasetusi. Räägitakse nii lapse kujunemisest ja sellega seonduvast, kuid räägitakse ka mõtestatusest. Näiteks peatükis, mis käsitleb usundiõpetuse olulisust, on öeldud, et religioonialane haridus tekitab olulisi küsimusi elu mõttest ja tähendusest² (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 7).

Kokkuvõttes saab öelda, et kuigi Eesti õppekavas tervikuna on rohkem juttu lapse identiteedist üleüldse, on Inglismaa õppekavades oluliselt rohkem pööratud tähelepanu lapsele mõtestatuse tunnetamise võimaldamisele. Kuna kool on kasvatusasutus ja laps veedab väga suure osa oma ajast koolis, on loogiline, et õppekavades pööratakse väga palju tähelepanu lapse kujunemisele ja isiksuse arengule, kui siiski on Eesti õppekavas ebaproportsionaalselt vähe pööratud tähelepanu sellele, et laps saaks rahuldada oma isiklikku mõtestatuse vajadust ning oma elu mõtestada.

3.2.1.4 Sisemise dimensiooni arenemissoovi kategooria

Sisemise dimensiooni arenemissoovi kategooria kirjeldab spirituaalsuse aspekti, mille rõhk on eneseteostuse võimaldamisel.

Eesti õppekavas leidub seda spirituaalsuse aspekti nii üldosas kui kõigis ainekavades. Üldosas on eneseteostusest kirjutatud peaaegu igas jaos ning kirjutatud on nii otseselt eneseteostuse võimaldamisest, eduelamuse kogemisest, kui ka huvi äratamisest ja hoidmisest ning teadmiste saamisest tekkiva rõõmu kogemisest. Näiteks on sotsiaalse ja kodanikupädevusega seoses toodud välja, et laps peaks suutma ennast teostada (PRÕK § 4 lõige 4).

Sotsiaalainete ainevaldkonna üldosas on mainitud eneseteostuse olulisust ja enda juhendamise oskusi (PRÕK lisa 5 ptk 1.1). Huvitav on see, et eneseteostuse võimalus on välja toodud lõiminguna kunstiainega (PRÕK lisa 5 ptk 1.5), kuid muudes osades üldosas sellest juttu ei ole. Inimeseõpetuse

² Orig. „*Religious education provokes challenging questions about the ultimate meaning and purpose of life...*“.

ainekavas on rõhk enesekasvatusele. Ühiskonnaõpetuse ainekavas on korra mainitud nii eneseteostust, kus see on toodud välja ühiskonnaõpetuse olulise ülesandena (PRÕK lisa 5 ptk 2.3.2) kui enesearengule orienteeritust kolmanda kooliastme õppe- ja kasvatuseesmärkides (PRÕK lisa 5 ptk 2.3.7 punkt 1). Sotsiaalinete ainevaldkonna puhul on ootuspärane, et rõhuasetus on laste enese juhendamise oskuse arendamisel, kuid huvitav on märkida, et eneseteostusest kui sellisest ja ka selle võimaldamisest on seal vähe juttu.

Kunstiainetes (PRÕK lisa 6) pööratakse üldosas sarnaselt sotsiaalinetele tähelepanu enda juhendamise oskusele, kuid eneseteostust kui sellist ära märgitud ei ole. Muusikaõpetuse ainekavas on rõhk motivatsiooni tõstmisel ning pööratakse palju tähelepanu sellele, et lastel tekiks rõõm muusikaga tegelemisest näiteks kolmanda kooliastme juures on välja toodud, et „*tuleks leida koolis ansambli mängu harrastamise võimalusi*“ (PRÕK lisa 6 ptk 2.1.8). See on väga hea näide ainealasest praktilisest eneseteostuse võimaldamisest. Kunstis, nagu ka muusikas, rõhutatakse eelkõige rõõmu ja motivatsiooni, kuid proportsionaalselt võrreldes on neist juttu vähem.

Loodusainetes (PRÕK lisa 4) on rõhk õpimotivatsiooni kujundamisel. Üldosas on sellest vähe juttu, mainitud on vaid kahel korral (PRÕK lisa 4 ptk 1.1 ja 1.3), kuid loodusõpetuses on see aine üldosas peaaegu igas peatükis ning õppe- ja kasvatuseesmärkide peatükis on öeldud, et „*II ja III kooliastmes on tähtis hoida õpilaste õpimotivatsiooni, kujundada huvi loodusteaduste õppimise ja loodusteadustega seotud elukutsete vastu ning arusaamu loodusteaduste ja tehnoloogia tähtsusest meie igapäevaelus.*“ (PRÕK lisa 4 ptk 2.1.2) ning motivatsiooni olulisust on rõhutatud kõigi kooliastmete õppe- ja kasvatuseesmärkide peatükkides. Teemade juures on toodud ka praktilised tööd, mis motiveeritud õpilasele võiksid igal juhul pakkuda eneseteostuse võimalusi. Ka bioloogias, keemias ja geograafias on rõhk huvil ja motivatsioonil, kuid loodusõpetusega võrreldes räägitakse neist vähem ning ainetes ei ole nad nii kesksel kohal. Ka füüsikas on motivatsiooni ja huvi olulisust vähem välja toodud kui loodusõpetuses, kuid välja on toodud hulgaliselt praktiliste tööde tegemise võimalusi, mis jällegi pakuvad motiveeritud õpilastele eneseteostusvõimalusi.

Usundiõpetuse ainekavas on on seda teemat käsitletud kõige rohkem ja konkreetsemalt teise kooliastme ainekavas ning põhirõhk on õpilaste motiveerimisel. Näiteks on seoses eetika teemadega öeldud: „*Eetika teemades tutvustatakse õpilastele klassikalisi voorusi, avatakse nende sisu arusaadavas vormis ning innustatakse õpilasi end arendama*“.³ (PRÕK lisa 9 ptk 2.2 teema Eetika keskseid küsimusi (religioonides ja enda elus) alapeatükk Õppetegevus) Kuigi seoses konkreetse teemaga on siin rõhk just õpilase sisemisel arengul ning motivatsioonil.

Inglismaa õppekavades on oluliseks peetud, et tunnid ja õpitu oleks õpilastele stimuleeriv ning kõitev. Eneseteostuse ja motivatsiooniga seonduvat on toodud välja üldosades, (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 6; The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 5), loodusteaduste (*science*), kunsti ja disaini (*art and disain*), geograafia, ajaloo ja muusika (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: loodusteadused 144-175, kunst ja disain 176-177, geograafia 184-187, ajalugu 188-192, muusika 196-197; The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: loodusteadused 56-69, kunsti ja disain 88-90, geograafia 91-93, ajalugu 94-97, muusika 101-102) õppekavades. Eriti on rõhutatud uudishimu ja motivatsiooni olulisust loodusteaduste puhul, kusjuures ülejäänud ainetes räägitakse sellest vaid üldosades. Loodusteadustes rõhutatakse läbivalt seda, kui oluline on, et õpilased ise tõstaksid oma küsimused ning vastaksid neile. Näiteks on loodusteaduste ainekava esimese astme sissejuhatuses öeldud, et „*õpilasi tuleks aidata oma teaduslikest ideedest arusaamade loomisel erinevate teadusmeetodite abil, et nad saaksid vastata ise oma enese küsimustele*“³ (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 146) Nii nagu Eesti õppekavades, on ka siin erinevate teemade juures toodud välja võimalusi eksperimentide ja uurimuste läbiviimiseks. Huvitav on see, et mitte kusgil ei ole otseselt mainitud eneseteostust kui sellist, kuigi on aru saada, et võimalusi selleks õppekava pakub.

³ Orig „*They should be helped to develop their understanding of scientific ideas by using different types of scientific enquiry to answer their own questions...*“.

Usundiõpetuse juhendis (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010) on eneseteostusest vähe juttu. Peatükis „Iga laps on oluline“ on öeldud, et tähtis on igale lapsele esitada väljakutseid ja võimaldada neile naudingut õppimisest ning saavutuse tunnet, mis on oluline õpimotivatsiooni tõstmisel (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 26). Siin on toodud välja nii eneseteostuse võimalus, kui läbi selle motivatsiooni suurendamise võimalus.

Kokkuvõttes on sisemise dimensiooni arenemissoovi kategooria nii Eesti kui Inglismaa õppekavades hästi esindatud. Inglismaa õppekavades jääb see üldsõnalisemaks ja harvemaks, kuid olulise punktina on toodud välja just sisemine motivatsioon ning õpilase aktiivne osalus õppeprotsessis. Eesti õppekavas on väga erinevaid eneseteostuse aspekte ning samuti on seda käsitletud põhjalikult. Välja on toodud ka erinevaid praktilisi võimalusi eneseteostuse võimaldamiseks.

3.2.1.5 Sisemise dimensiooni loomingulisuse kategooria

Sisemise dimensiooni loomingulisuse kategooria on lapsele oluliste mõtete ja tunnete loominguline väljendamine. Oluline on, et mitte igasugune väljendus ei ole loominguline ning ka igasugune mõte ja tunne pole olulised.

Eesti õppekavas on näha, et loomingulisust ja loovuse arendamist on välja toodud mitmes kohas, kuid sisuliselt ei ütle see midagi selle kohta, kas ja kui palju on lapsel võimalik endale olulisi mõtteid ja tundeid väljendada.

Õppekava üldosas ei ole kuskil eriti täpselt sõnastatud, et oleks oluline, et laps saaks või oskaks ennast väljendada, kuid esimese kooliastme pädevustena on välja toodud, et taotletakse, et laps hindaks loovust ja tunneks rõõmu loovast eneseväljendusest või tegevusest (PRÕK § 7), teises kooliastmes taotletakse, et laps suudaks ennast kunstivahendite abil väljendada (PRÕK § 9) ning kolmandas, et laps suudaks ennast loominguliselt väljendada (PRÕK § 11). Sellest koos väga üldiste loomingulisuse mainimistega võib järeldada, et sellele on mõeldud, kuid pealiskaudsusest on näha, et üldosas ei ole loomingulisuse see osa keskne.

Sotsiaalainete üldosas mainitakse loomingulist eneseväljendusoskust seoses kunstiainete lõiminguga (PRÕK lisa 5 ptk 1.6). Esimese kooliastme õppe- ja kasvatusesmärkides on toodud välja oma tunnete sõnastamise olulisus ning öeldud, et laps *„teab, et nende väljendamiseks on erinevaid viise“* (PRÕK lisa 5 ptk 2.1.3 punkt 9), millest üks võib olla loominguline eneseväljendus. Sellist laadi väiteid on teisigi, kuid reaalselt oma mõtete ja tunnete loomingulisest väljendamisest ei räägita.

Kunstiainetes (PRÕK lisa 6) on loominguline eneseväljendus kesksel kohal, mis on ka ootuspärane. Kõikides analüüsitud üldaluste peatükkides räägitakse loomingulisest eneseväljendusest (PRÕK lisa 6 ptk 1), muuhulgas ka oluliste mõtete ja tunnete väljendamisest, kas üldisemalt või täpsemalt ning olulisena on välja toodud ka see, et sellist eneseväljendust väärtustatakse ja julgustatakse. Näiteks on läbivas teemas väärtused ja kõlblus öeldud, et *„Väärtustatakse uute ideede ning isiklike kogemuste ja emotsioonide loomingulist väljendamist“* (PRÕK lisa 6 ptk 1.6)

Kui võrrelda muusika ja kunsti ainekavasid, on kunstis natuke rohkem pööratud tähelepanu eneseväljendusele ja loomisele, mida iseloomustab väide: *„väljendab visuaalsete vahenditega oma mõtteid, ideid ja teadmisi, kasutades kahe- ja kolmemõõtmelise kujutamise baaselemente ja kompositsiooni põhimõtteid“* (PRÕK lisa 6 ptk 2.2.6 punkt 3) ning muusikas oskuste omandamisele, mida iseloomustab järgmine väide: *„omandatakse oskused ja teadmised üksi ning koos musitseerimiseks ja loominguliseks eneseväljenduseks“* (PRÕK lisa 6 ptk 2.1.2). Rõhuasetustest sõltumata on mõlemas ainekavas oluliste mõtete ja tunnete loominguline väljendamine olemas, ning väljendatud väga erineval tasandil, nii üldisemalt kui konkreetsemalt.

Loodusainetes seda spirituaalsuse aspekti ei ole.

Usundiõpetuses on esimese kooliastme õppe- ja kasvatusesmärkides öeldud, et õpilane *„tunneb ära oma peamised tunded ning väljendab neid nii sõnaliselt kui ka loominguga kaudu“*. (PRÕK lisa 9 ptk 2.1 alapeatükk Õppe- ja kasvatusesmärgid) Sama asja on öeldud väärtuskasvatuse teemas ning esimese

kooliastme õppetegevuse all on öeldud, et „*oluline koht on loovust arendavatel meetoditel (nt rollimängud, loov kirjutamine, kunstiline eneseväljendus)*“ (PRÕK lisa 9 ptk 2.1 teema Väärtuskasvatus). Kuigi neid kohti on ainekavas vähe, vastavad nad sõnatuselt väga täpselt kõnealusele spirituaalsuse aspektile.

Inglismaa õppekavades on oma oluliste mõtete ja tunnete loomingulist väljendamist mainitud vaid kunstivaldkonna ainetes ning ainult paaril korral. Sõnastuse mõttes on mainimised konkreetseid, näiteks disaini ja tehnoloogia aines peaksid õpilased õppima looma, arendama, mudeldama ja edastama oma ideid läbi rääkimise, joonistamise ja muude meediumite⁴ (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 181). Selline sõnastus jätab ruumi ka oluliste mõtete ja tunnete väljendamiseks ning kindlasti on oluliseks peetud eneseväljendusoskuse arendamist. Küll aga on neid mainimisi terve õppekava peale vähe ning ei saa öelda, et esindatus oleks väga hea.

Võrreldes Eesti ja Inglismaa õppekavu, on loomingulisus kindlasti paremini välja toodud Eesti õppekavas, kuid kui välja arvata kunsti ainekava, on sisemise dimensiooni loomingulisuse kategooria ka Eesti õppekavas ikkagi napilt esindatud. Enamasti räägitakse loomingulisusest üldiselt, üldosades ning vähe.

3.2.1.6 Sisemise dimensiooni religioossuse kategooria

Sisemise dimensiooni religioossuse kategooria spirituaalsuse aspekt väljendab isiklikult mõtestatud religioossust (igasugune religioossus, ka mittekonfessionaalne).

Seda spirituaalsuse aspekti **Eesti** õppekavas väljendatud ei ole. Usundiõpetuse ainekava üldalustes on toodud välja, et õpilane on teadlik oma väärtustest, analüüsib oma maailmavaatelisti tõekspidamisi käsitletud religioonide valguses ja tegeleb eksistentsiaalsete küsimustega (PRÕK lisa 9 ptk 1). Arvestades aine konteksti, võib arvata, et see on koht, kus õpilane saab mõtestada

⁴ Orig „*generate, develop, model and communicate their ideas through talking, drawing, templates, mock-ups and, where appropriate, information and communication technology.*”

oma isiklikku religioosust, kuid ka usundiõpetuses ei ole otseselt sõnastatud selle võimalust ega ka mitte selle olulisust.

Inglismaa õppekavas on üldosades sissejuhatustes öeldud, et kõik riigikoolid peavad võimaldama igapäevast kollektiivset jumalateenistust⁵ (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 5, The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 4). Rohkem ei ole ka Inglismaa õppekavades religioossuse arendamisest juttu. Kuigi jumalateenistuse võimaldamine ja isegi selle potentsiaalse vajaduse teadvustamine ei taga seda, et lastel oleks võimalik oma isiklikku religioosust mõttestada (näiteks sõltub see jumalateenistuse läbiviimise korrast), loob see kindlasti religioossuse mõtestamiseks potentsiaali.

Usundiõpetuse juhendi kõige esimeses peatükis „Usundiõpetuse laiem kontekst“ on öeldud, et religioon ja uskumused on paljudele inimestele oluline osa nende identiteedist. Järgmises peatükis, mis käsitleb usundiõpetuse olulisust, on öeldud, et usundiõpetus tekitab keerulisi küsimusi tähendusest, elu eesmärgist, uskumustest Jumalast endast ja reaalsuse loomusest, õigest ja valest ning sellest, mida tähendab inimeseks olemine. (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 6-8) Need on väga konkreetselt õpilase isikliku religioossuse mõtestamisega seotud väited. Olulisena on Inglismaa usundiõpetuse juhendis ka öeldud, et „*tugevate uskumustega õpilased saavad oma kogemusi jagada turvalises keskkonnas ning näha, et nende religioon on väärtustatud ja seda austatakse*“⁶ (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 32). See on oluline erinevus võrreldes Eesti õppekavaga, kus on mõnes kohas küll teadvustatud, et on olemas inimesi, kellel on religioon, kuid ei ole tähelepanu juhitud võimalusele, et õpilane, kes on religioosne, saaks oma religioosust väljendada.

⁵ Orig „*All state schools are also required to make provision for a daily act of collective worship.*“

⁶ Orig „*pupils with strong commitments to share their experience in a safe context and see that their religion or belief is valued and respected.*“

Kokkuvõtteks. Isikliku religioossuse arendamisega seotud spirituaalsuse aspekt on Eesti peaaegu olematu ning kuna usundiõpetus ei ole kohustuslik aine, võib isegi öelda, et see puudub. Kuigi Inglismaa õppekavades ei ole samuti isikliku religioossuse arendamisest oluliselt juttu, on seal jumalateenistusega seoses sellele teemale siiski tähelepanu pööratud ning seda teemat on väga põhjalikult avatud usundiõpetuse juhendis.

3.2.2. Sotsiaalne dimensioon

3.2.2.1 Sotsiaalse dimensiooni eetilise kategoria

Sotsiaalse dimensiooni eetilise kategoria väljendab spirituaalsuse aspekti, mis on seotud eetilise käitumise ja moraalsete otsuste langetamisega suhetes teiste inimestega.

Eesti õppekava üldosas on sellest juttu peaaegu igas jaos, nii abstraktsemalt kui konkreetsemalt. Esimese jao alusväärtustes on öeldud, et toetatakse õpilase kõlbelist arengut (PRÕK § 2 lõige 1). See on kõige abstraktsem viis selle spirituaalsuse aspekti väljendamiseks, kuna kõlbeline areng muuhulgas tähendab ka kõlbelist sotsiaalset käitumist, kuid võib tähendada veel palju muud. Hea näide konkreetsest praktilisest väljundist on näiteks läbiv teema väärtused ja kõlblus, mille juures on öeldud, et „*taotletakse õpilase kujunemist kõlbeliselt arenenud inimeseks, kes tunneb ühiskonnas üldtunnustatud väärtusi ja kõlbluspõhimõtteid, järgib neid koolis ja väljaspool kooli, ei jää ükskõikseks, kui neid eiratakse, ning sekkub vajaduse korral oma võimaluste piires*“ (PRÕK § 14 punkt 8). Ühelt poolt on siin rõhutatud eetilise ja moraalse käitumise olulisust ning vajadust, teisalt on toodud välja ka praktiline väljund sekkumise näol.

Ka sotsiaalainetes (PRÕK lisa 5) on see spirituaalsuse aspekt väga hästi esindatud. Ainevaldkonna üldalustes on see peaaegu igas peatükis ning erinevates kohtades on välja toodud, et laps peab tundma reegleid ja käituma nendele vastavalt. Kõlbelise sotsiaalse käitumise spirituaalsuse aspekti tähenduses on see mõnevõrra pinnapealne, kuna siin ei ole pööratud tähelepanu lapse autonoomsele tahtmisele ja vajadusele käituda moraalselt, vaid on rõhutatud heteronoomsetele reeglitele ja nende järgimise vajadusele. Spirituaalsuse arengust lähtuvalt on see

paremini sõnastatud ainevaldkonna kirjelduse ja valdkonnasisese lõimingu peatükis, kus on öeldud, et „*Õppe vältel kujundatakse õpilastes tahet toimida kõlbelise ja vastutustundliku ühiskonnaliikme ning isiksusena*“ (PRÕK lisa 5 ptk 1.3). Siin on pööratud tähelepanu ka lapse vastava sisemise soovi ja vajaduse arenemisele ning keskmes ei ole vaid mehhaaniline reeglite järgimine.

Inimeseõpetuse ainekavas (PRÕK lisa 5 ptk 2.1) on samuti väga palju juttu sotsiaalsest kõlbelisest käitumisest. Nii nagu sotsiaalainete üldalustes, on ka siin erinevaid rõhuasetusi: on väga üldisi kõlblusele viitavaid väiteid ja reeglite järgimise rõhutamist, kuid ka lapse teadlikku autonoomse kõlbelise käitumise arendamist. Teema olulisust inimeseõpetuse ainekavas näitab ka see, et seda on käsitletud nii üldistes osades kui ka konkreetsete teemade juures kõigis kolmes kooliastmes.

Ajaloo ainekavas (PRÕK lisa 5 ptk 2.2) ei ole sotsiaalsetes olukordades moraalse käitumise arendamisest juttu. Ühiskonnaõpetuses on sellest räägitud üldosas, kus rõhuasetus on nii reeglite järgimisel kui autonoomial ning teise ja kolmanda kooliastme teemade juures. Kuigi ühiskonnaõpetuses on seda spirituaalsuse aspekti oluliselt vähem käsitletud, kui inimeseõpetuses või ainevaldkonna üldosas, on sellest siiski räägitud piisavalt palju ja piisavalt suure konkreetsusega, saamaks aru, et teemat käsitletakse olulisena. Võib öelda, et sotsiaalse dimensiooni eetilise kategooria on ühiskonna õpetuses väga hästi esindatud.

Kunstiainetes on sotsiaalse kõlbelise käitumise arendamist mainitud vaid üldalustes teiste ainevaldkondadega lõiminguvõimaluste juures ning sealgi üdiselt (PRÕK lisa 6 ptk 1.5) ja kunsti ainekavas seoses käitumisega veebikeskkondades (PRÕK lisa 6 ptk 2.2.1). Ka loodusainete ainevaldkonnas jääb sotsiaalse, moraalse ja eetilise käitumise arendamise rõhk üldalustesse ning lähenemine on üldine.

Usundiõpetuses on kõnealuselt spirituaalsuse aspektist räägitud nii üldalustes kui teise kooliastme üldistes osades ja konkreetsetes teemades. Nagu üldosades ja sotsiaalainetes, on usundiõpetuses nii üldisemaid kui konkreetsemaid väiteid, kuid rohkem on keskendutud just lapse enesest arusaamisele ja soovile

käituda moraalselt kui lihtsalt reeglite järgimise vajadusele. Näiteks on üldalustes usundiõpetuse õpetamise eesmärgi peatükis toodud välja, et õpilane „*on teadlik oma väärtustest ning analüüsib väärtuste rolli enda ja teiste inimeste toimimises*“ (PRÕK lisa 9 ptk 1.1).

Inglismaa õppekavas on sotsiaalse moraalse käitumise arendamisest juttu kodanikuõpetuse (*citizenship*) üldosades (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 82). Üldisemalt on räägitud vastutustundlikkusest inimestes, konkreetsemalt ka sotsiaalselt moraalse käitumise arendamisest läbi lapse huvi ja tahtmise. Õppekava muudes osades sellest juttu ei olnud.

Usundiõpetuse juhendis on sellest spirituaalsuse aspektist räägitud peaaegu igas peatükis ning nii nagu Eesti usundiõpetuse ainekavas, on ka siin rõhk tugevalt lapsest lähtuval moraalsuse arendamisel, kus oluline pole mitte reeglite teadmine ja järgimine, vaid lapse arusaamine sellest, miks on vaja moraalselt käituda ning milline on moraalne käitumine. Näiteks on öeldud, et „*usundiõpetus tekitab olulisi küsimusi sellest /---/ mis on õige ja vale*“⁷ (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 8).

Kokkuvõttes on sotsiaalse dimensiooni eetilise kategooria Eesti õppekavas väga hästi esindatud ning kindlasti on see ka oluline aspekt, millele meie hariduses rõhku pannakse. Lähtuvalt aine spetsiifikast on ootuspäraselt põhilisteks kohtadeks, kus seda arendatakse inimese – ja usundiõpetuse ained, kuid märkimisväärselt palju on sellele pööratud tähelepanu ka õppekava üldosas. Inglismaa õppekavas on sotsiaalse dimensiooni eetilise kategooria olemas ja usundiõpetuses hästi esindatud, kuid arvestades õppekava üldiselt, on seda aspekti pigem vähe rõhutatud.

⁷ Orig „*Religious education provokes challenging questions about /---/ issues of right and wrong.*“

3.2.2.2 Sotsiaalse dimensiooni suhestumisvõime kategooria

Sotsiaalse dimensiooni suhestumisvõime kategooria kirjeldab spirituaalsuse aspekti, mis on seotud sotsiaalsete oskuste ning sotsiaalse käitumisega.

Eesti õppekava üldosas on sellele pööratud tähelepanu üldosa igas jaos. Esineb nii konkreetsemaid kui üldisemaid väljendusi. Räägitakse sotsiaalsuse ja sotsiaalsete oskuste arendamisest, kuid juba üldosas keskendutakse konkreetsemalt erinevatele sotsiaalsuse aspektidele. Sotsiaalsetest oskustest kõige iseloomulikum või kõige rohkem spirituaalsusega seotud on see osa, mis on seotud teiste inimestega suhestumisega, teise tajumise ja mõistmisega. Ka sellistele oskustele on juba üldosas pööratud tähelepanu. Näiteks kultuuri ja väärtuspädevuste all on toodud välja, et oluline on lapse suutlikkus „*tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega...*“ ning suhtluspädevuse all on toodud välja kaaslaste mõistmise vajalikkus (PRÕK § 4).

Sotsiaalainete ainevaldkonnas (PRÕK lisa 6) on sotsiaalsetele oskustele ja sotsiaalsele käitumisele tähelepanu pööratud nii üldosas kui ka kõigis ainekavades, mis on ka ootuspärane, kuna tegemist on sotsiaalainetega. Üldosas (PRÕK lisa 6 ptk 1) on keskendutud nii laiemalt üldisele sotsiaalsusele, kui ka kitsamalt konkreetsetele sotsiaalse käitumise vormidele ja sotsiaalsetele oskustele. Põhirõhk on siiski välisel käitumisel, mitte nii väga suhestumisvõimel ja mõistmisel. Näiteks taotletakse, et õpilasel oleks „*tõhusad oskused ja valmidus ühiskonnaellu sekkuda ning selles osaleda*“ (PRÕK lisa 6 ptk 1.3).

Inimeseõpetuse ainekavas (PRÕK lisa 5 ptk 2.1) on jällegi ootuspäraselt teema väljendatud nii aine üldistes osades kui väga paljudes õppeteemades. On üldisi väiteid sotsiaalsuse ja sotsiaalse käitumise arendamise kohta, kuid rohkem on pööratud tähelepanu konkreetsetele oskustele ja olukordadele. Näiteks teemas „Suhtlemine teistega“ on taotletud, et õpilane „*demonstreerib õpituatsioonis aktiivse kuulamise jt tõhusa suhtlemise võtteid*“ (PRÕK lisa 5 ptk 2.1.6.2 teema Suhtlemine teistega) Rõhutatud on nii sotsiaalset käitumist ja sellega seonduvat, kui ka suhestumisvõime ja mõistmise arendamist.

Ajaloo ainekavas (PRÕK lisa 5 ptk 2.2) on vähe juttu sellistest oskustest, mida võiks lugeda kõne all oleva spirituaalsuse aspekti osadeks, mainitud on neid vaid paaril korral, kuid huvitav on, et need mainimised on seotud eelkõige just empaatia ja suhestumisvõime arendamisega. Näiteks on õppeaine kirjelduses öeldud, et ajaloos kujundatakse erinevaid oskusi, millest üks on „*empaatia, oskus asetada end kellegi teise olukorda ajastut arvestades*“ (PRÕK lisa 5 ptk 2.1.2 punkt 5). Ühiskonnaõpetuses (PRÕK lisa 5 ptk 2.3) on samuti kõnealusest spirituaalsuse aspektist suhteliselt vähe juttu, aga siiski rohkem kui ajaloos. Ühiskonnaõpetuses keskendutakse vastupidiselt ajaloole pigem vormilisele poolele ehk suhtlemisoskusele ja sotsiaalsusele ning tähelepanuta on jäänud suhestumisvõime ise.

Kunsti ainevaldkonnas (PRÕK lisa 6) on sellest spirituaalsuse aspektist juttu üldosas ja rõhk on suhestumisel kunstiga ja läbi kunsti. Eriti on rõhutatud just kultuurilist ühtsustunnet ning suhestumist üksteisega läbi ühise kultuuri ja selle mõistmise. Näiteks „*Kunstiteoste üle arutledes harjuvad õpilased oma seisukohti kaitsma ning teiste arvamustest lugu pidama*“ (PRÕK lisa 6 ptk 1.4). Nii üldosas kui ainekavades on mainitud sotsiaalseid oskusi, kuid need ei ole kesksed.

Loodusainetes (PRÕK lisa 4) on üldosas mainitud sotsiaalsete oskuste arendamist, kuid seda on vähe ja pealiskaudselt. Näiteks on 7. klassi õppe- ja kasvatuseesmärkides uurimisoskuste teemas, loodusõpetuse ainekavas öeldud, et õpilane „*oskab plaanida ja koostöös teiste õpilastega läbi viia uurimust, sh katset*“ (PRÕK lisa 4 ptk 2.1.7 punkt 3). Sellest näitest on näha, et pööratakse tähelepanu küll sotsiaalsetele oskustele, kuid teema järgi, kuhu see on paigutatud, võib mõista, et kesksed ei ole mitte sotsiaalsed oskused vaid uurimisoskused. Võib öelda, et loodusainete ainevaldkonnas sellele spirituaalsuse aspektile tähelepanu pööratud ei ole.

Usundiõpetuse ainekavas on suhestumisvõimest räägitud põhiliselt üldosas (PRÕK lisa 9 ptk 1) ja esimese kooliastmega seonduvates peatükkides (PRÕK lisa 9 ptk 2.1). Kirjeldatud on käitumist sotsiaalsetes olukordades, kuid enam on tähelepanu pööratud suhestumisvõimele, mõistmisele ja empaatialle. Näiteks on

õppeaine kirjelduses öeldud, et „*Erinevaid maailmamõistmise viise käsitledes julgustatakse empaatilist suhtumist ning vastastikust lugupidamist*“ (PRÕK lisa 9 ptk 1.2).

Inglismaa õppekavades on suhestumisvõimest juttu üldosades, ajaloo, disaini ja tehnoloogia ning kodanikuõpetuse õppekavades (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013 Üldosa 4-12, Ajalugu 188-192, Disain ja tehnoloogia 180-183; The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014 Üldosa 3-12, Ajalugu 94-97, Disain ja tehnoloogia 88-91, Kodanikuõpetus 82-84). Üldosades ning kodanikuõpetuses keskendutakse sotsiaalsete oskuste ja sotsiaalse käitumise arendamisele. Kodanikuõpetuses on sotsiaalse käitumise olulisust ja selle arendamist toodud välja nii üldosas kui aine teemades. Ajaloos ning disaini ja tehnoloogia ainekavades on seda spirituaalsuse aspekti näha üldosades. Huvitav on, et ka Inglismaa õppekavas on sellest spirituaalsuse aspektist ajaloos esindatud just teiste mõistmine ning empaatia. Ajaloo üldosas on öeldud, et „*ajalugu aitab õpilastel mõista inimeste elude keerukust, muutusi, ühiskondade ja erinevate gruppide vaheliste suhete mitmekesisust*“⁸ (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 94; The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 188). Ka disaini ja tehnoloogia ainekavades on tähelepanu pööratud just mõistmisele. Usundiõpetuse juhendis on selles spirituaalsuse aspektist suhteliselt vähe juttu, kuid see on olemas ning räägitud on eriti just mõistmise ja empaatia olulisusest ning arendamisest. Näiteks on juhendis öeldud, et usundiõpetus „*julgustab empaatia, lahkuse ja kaastunde arengut*”⁹ (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 8).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et see spirituaalsuse aspekt on nii Eesti kui Inglismaa õppekavades väga hästi esindatud. Kui võrrelda Eesti ja Inglismaa

⁸ Orig „*History helps pupils to understand the complexity of people’s lives, the process of change, the diversity of societies and relationships between different groups*).“

⁹ Orig „*It encourages empathy, generosity and compassion.*“

õppekavu, on oluliseks erinevuseks see, et Inglismaa õppekavades ei ole sellest juttu üldosades, kuid siin on oluline meeles pidada, et nende õppekava üldosad on väga üldised ning erinevaid oskusi ja pädevusi ei ole eraldi välja toodud. Ootuspäraselt on sellele spirituaalsuse aspektile rohkem tähelepanu pööratud sotsiaal ja humanitaarainetes, kuid tähelepanuväärselt palju on sellest Eesti õppekavas räägitud ka üldosas. Esindatuse põhjalikkust näitab ka see, kui paljudest erinevatest külgedest on seda osa spirituaalsusest avatud. Eesti õppekavas on oluliseks peetud nii sotsiaalsete oskuste arendamist kui ka suhestumisvõimet teiste inimestega, mõismist ning empaatiat. Inglisemaa õppekavas on sotsiaalsete oskuste arendamisele vähem tähelepanu pööratud (kuigi see on olemas) ja rohkem on tähelepanu pööratud suhestumisvõimele.

3.2.2.3 Sotsiaalse dimensiooni identiteedi loomise kategooria

Sotsiaalse dimensiooni identiteedi loomise kategooria keskmes on lapsepoolne oma ühiskondliku positsiooni tajumine ja tema ühiskondliku rolli üle reflekteerimine.

Eesti õppekava üldosas on sellele tähelepanu pööratud läbivate teemade ja sihiseade paragrahvides (PRÕK § 14 ja § 3). Keskendatud on rollide teadvustamisele ja enesemääratlusele ühiskonna liikmena, kuid ei ole toodud välja refleksiooni olulisust.

Sotsiaalainete ainekavas (PRÕK lisa 5) on samuti suhteliselt vähe pööratud tähelepanu ühiskondliku positsiooni tajumisele ja selle üle reflekteerimisele ning nendes osades, kus seda on tehtud, on rõhk pigem positsiooni tajumisel või äratundmisel, mis on lapse roll ühiskonnas. Ülejäänud paaris kohas üldosas räägitakse lapse arendamisest ühiskonna liikmeks ning kodanikuks. Näiteks on öeldud, et „*kujundatakse õpilastes tahet toimida kõlbelise ja vastutustundliku ühiskonnaliikme ning isiksusena*“ (PRÕK lisa 5 ptk 1.3), kuid ei ole toodud välja õpilase enda refleksiooni olulisust selliseks isiksuseks kujunemisel.

Inimeseõpetuse ainekavas on samuti vähe juttu lapse ühiskondliku positsiooni tajumisest ja taju arendamisest, kuid seda on põgusalt mainitud nii

üldosas kui erinevates alateemades ning rõhk on just erinevatel mõjudel lapse identiteedile ning lapse enda positsioneerimisel lähtuvalt erinevatest gruppidest ja kultuurilistest mõjudest. Näiteks teemas „Suhted teistega“ on üheks õpitulemuseks see, et õpilane *„kirjeldab kaaslaste mõju ja survet otsustele“* (PRÕK lisa 5 ptk 2.1.6.2 teema Suhted teistega), mille puhul võiks oodata, et laps mõtleks grupisurvele ja selle mõjudele oma elus.

Ajaloos ei ole kõnealusest spirituaalsuse aspektist juttu. Ühiskonnaõpetuses on paaris kohas üldosades välja toodud, et laps määratleb oma positsiooni ühiskonnas. Kuigi see ei pruugi endas sisaldada lapsepoolset refleksiooni, on siin siiski pööratud tähelepanu kõnealusele spirituaalsuse aspektile. Näiteks on peatükis „Õppe- ja kasvatusesmärgid“ öeldud, et laps *„määratleb ennast ühiskonna liikmena, Eesti, Euroopa ja maailmakodanikuna“* (PRÕK lisa 5 ptk 2.3.1 punkt 6). See, et ta määratleks end näiteks Eesti kodanikuna, ei pruugi sisaldada endas refleksiooni, see võib olla ka vastuvõetud teadmine, kuid siiski on see seotud lapse positsiooni määratlemisega.

Kunstivaldkonnas (PRÕK lisa 6) on ühiskondliku positsiooniga seotut käsitletud eelkõige üldosas seoses kultuurilise identiteediga. Ainekavades on mainitud näituste ja kontsertide külastamise olulisust maailmapildi avardamisel ja kogemuste saamisel, kuid otseselt identiteedist juttu ei ole. Üldosas on põhirõhk oma kultuurilise identiteedi teadvustamisel, näites on öeldud et *„Kunstivaldkonna õppeainetes rõhutatakse kultuuriteadmisi ja ühisel kultuuripärandil põhinevat kultuuriruumi õppija identiteedi osana“* (PRÕK lisa 6 ptk 1.4).

Loodusainete valdkonnas (PRÕK lisa 4) on õpilase sotsiaalsele enesemääratlusele pööratud tähelepanu geograafia ainekavas, kus õppe- ja kasvatusesmärkide peatükis on öeldud, et geograafia *„aitab kujundada õpilase enesemääratlust aktiivse kodanikuna Eestis, Euroopas ning maailmas“* (PRÕK lisa 4 ptk 2.3.2). See on ainus kord loodusainete valdkonnas, kui on juttu õpilase enesemääratlusest ja tema rollist ühiskonnas.

Usundiõpetuse aines (PRÕK lisa 9) on tähelepanu pööratud eelkõige maailmapildi arengule, mis on toodud välja nii üldosas kui ainekavas, kuid see on

kõnealuse spirituaalsuse aspekti arendamise mõttes liiga üldine, et saaks öelda, et see oleks esindatud (näiteks „*Usundiõpetus rikastab erinevate maailma mõistmise viiside tutvustamise kaudu õpilaste maailmapilti*“ (PRÕK lisa 9 ptk 1.2).

Inglismaa õppekavades on lapse ühiskondlikust positsioonist räägitud vaid ajaloo ja kodanikuõpetuse õppekavades. (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: Ajalugu 188-192; The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: Ajalugu 94-97, Kodanikuõpetus 82-84) Ajaloo õppekavade üldosas on küll toodud välja õpilase refleksioon ühiskonnas toimuva üle ning lähtuvalt sellest oma identiteedi loomine¹⁰ (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 94; The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 188), kuid see ei pruugi tähendada oma ühiskondliku positsiooni üle reflekteerimist, kuigi võib. Kodanikuõpetuse õppekavas on pööratud tähelepanu just lapse ühiskondlikule rollile ning tema isiklikule refleksioonile selle üle. Näiteks on üldosas öeldud, et kodanikuõpetus peaks andma õpilasele teadmised, oskused ja mõistmise, et valmistada neid ette olema täieõiguslikud ja aktiivsed kodanikud¹¹ (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 82).

Nagu Eesti usundiõpetuse ainekavas, on ka Inglismaa usundiõpetuse juhendis pööratud tähelepanu pigem maailmapildi arendamisele, kuid peatükis „Iga laps on oluline“ (*Every Child Matters*), on toodud välja ka see, et on oluline võimaldada igale lapsele identiteedi ja kuuluvusetunde arengut, mis võimaldab ennast teostada ühiskonnaliikmena¹² (Religious education in English schools:

¹⁰ Orig „*History helps pupils to understand the complexity of people’s lives, the process of change, the diversity of societies and relationships between different groups, as well as their own identity and the challenges of their time.*“

¹¹ Orig „*A high-quality citizenship education helps to provide pupils with knowledge, skills and understanding to prepare them to play a full and active part in society.*“

¹² Orig „*Fostering a sense of self-awareness, belonging and identity that manifests itself in positive participation in school and community life.*“

Non-statutory guidance 2010: 26). Kuigi see ei pea endas sisaldama lapse mõjude ja positsiooni üle reflekteerimise võimalust, on see võimalik.

Kokkuvõtteks. Nii Eesti kui Inglismaa õppekavades on sotsiaalse dimensiooni identiteedi loomise kategooria nõrgalt esindatud. Eesti ja Inglismaa õppekavu võrreldes tundub, et kuigi Inglismaa õppekavades on seda vähemates kohtades, on ta neis täpsem ning suurema tähtsusega ehk rohkem on rõhutatud õpilase enda mõistmist ja refleksiooni ning ise oma rolli loomist. Eesti õppekavas on küll öeldud, milline peaks olema lapse positsioon või tema mõju, kuid suhteliselt puudub lapse isiklik refleksioon ja mõtestatus. Nendes sätetes, kus see on olemas, ei pea see tingimata olema seotud ühiskondliku positsiooni ja tema rolliga, vaid pigem keskendub maailmavaatele ja identiteedile.

3.2.2.4 Sotsiaalse dimensiooni arengusoovi kategooria

Sotsiaalse dimensiooni arengusoovi kategooria keskmes on avastamine, teistsugusega kohtumine ja selle kogemine.

Eesti õppekava üldosas on seda mainitud vaid ühel korral, paragrahvis 5 “Õppimise käsitus“, kus on öeldud, et õpet kavandades ja ellu „viies võimaldatakse õpilasele mitmekesiseid kogemusi erinevatest kultuurivaldkondadest“ (PRÕK § 5 punkt 3). Selle väljatoomine õppe kavandamisega seoses ja nii konkreetses sõnastuses, näitab aspekti olulisust, kuid tervikuna on vaid ühekordne mainimine terves üldosas vähene, et saaks öelda, et spirituaalsuse selle osa arendamine ja areng oleks hästi esindatud.

Sotsiaalainete ainekava üldosas on pööratud tähelepanu teiste kultuuride tundmise olulisusele ja teistes kultuurides käitumise oskuse arendamisele. Näiteks on ainevaldkonna kirjelduses öeldud, et „Sotsiaalainete kaudu kujundatakse alus maailmavaatelse mitmekesisusega arvestamiseks ning valmisolek dialoogiks erineva maailmavaate esindajatega“ (PRÕK lisa 5 ptk 1.3). Selliseid väiteid kohtab veel mitmes kohas. Spirituaalsuse teistsugusega kohtumise aspektist on seda aga vähe, sest kuigi lapsed valmistatakse ette selleks, et nad kohtuvad teistsuguste inimeste ja kultuuridega, ei ole toodud välja, et neile ka reaalselt kohtumist võimaldatakse. Ka inimeseõpetuses on sarnaseid väiteid, mille järgi

valmistatakse õpilasi ette potentsiaalseks teistsugusega kohtumiseks ning avastamiseks ning suhteliselt palju on rõhutatud sallivuse ning teistsuguste inimeste ja kultuuride austamise olulisust, kuid ei ole toodud välja reaalse kogemise võimalust ega vajadust. Ajaloo ainekavas ei ole sellest spirituaalsusse aspektist üldse juttu.

Ühiskonnaõpetuse ainekavas on üldosas õppeaine kirjelduses toodud välja, et „*II kooliastmes tutvub õpilane oma lähiümbruse sotsiaalsete suhete süsteemiga, keskendudes sotsiaalselt erinevate isiksuste ja rühmade kooseksisteerimisele*“, keskmes on õpilase lähim ümbrus, tema kodu ja kool (PRÕK lisa 5 ptk 2.3.2). See on hea näide uue kogemise soodustamisest ja võimaldamisest. Just see, et on rõhutatud sotsiaalselt erinevate isiksuste ja rühmade kooseksisteerimist viitab sellele, et lapsed saavad avastada midagi uut. See näide on oluline ka selle poolest, et on rõhutatud, avastuste toimumist õpilase lähiümbruses, mis illustreerib hästi, et avastus ei pea toimuma kusagil kaugel, vaid ka meie lähiümbruses võib olla palju sellist, millega me tavaliselt kokku ei puutu ning mida on võimalik ja vajalik avastada. Rohkem ei ole ka ühiskonnaõpetuses sellest spirituaalsuse aspektist konkreetselt juttu. Nii nagu teistes sotsiaalainetes on küll toodud välja sallivuse ja teiste austamise olulisus ja vajalikkus, kuid avastamist rohkem välja ei tooda.

Kunstiainete üldosas (PRÕK lisa 6 ptk 1) tuuakse mitmes kohas välja kultuuride ja inimeste erinevust ning rõhutatakse maailma mitmekesisusele avatuse olulisust, kuid ei ole juttu avastusõppest ega teistsuguse kogemisest. Oluline on ka see, et suur osa mainimistest on seotud teiste ainevaldkondade või pädevustega, mitte aine enda eesmärkide või sihtidega. Näiteks lõiming sotsiaalainetega tingib selle, et „*Vaadeldakse suhteid teiste inimeste ja inimrühmadega ning eri kultuuride kommete ja pärimustega, kunsti ning kultuuri rolli ja muutumist ajaloo eri etappidel*“ (PRÕK lisa 6 ptk 1.5). Ainevaldkondades seevastu ei ole kultuuridevahelistele erinevustele ja nende olulisusele eriti tähelepanu pööratud, kuid on rõhutatud õppekäikude ja avastamise olulisust. Näiteks on juba muusika õppeaine kirjelduses toodud välja õppekäikude olulisus (PRÕK lisa 6 ptk 2.1.2). Kuigi neid mainimisi on üksikuid, on nad väga

konkreetsed, rõhutavad reaalse teistsuguse kogemise olulisust ja pakuvad selleks võimalusi.

Loodusainetes (PRÕK lisa 4) on nii ainevaldkonna üldosas kui ainekavades toodud esile avastusõpet ja selle olulisust. Kuigi eriti üldistes osades on avastusõpet toodud välja vaid paaril korral, on nad sisulised (näiteks: „*Oluline on plaanida õpilaste huvidest ja kogemustest lähtuvaid uurimuslikke õppeülesandeid*“ (PRÕK lisa 4 ptk 2.1.2) ning oluliselt annavad kaalu iga kava teemade juures välja toodud praktiliste tööde võimalused, millest paljud pakuvad võimalusi uue ja teistsuguse kogemiseks. Heaks näiteks on loodusõpetuses ise vooluringi koostamine elektri ja magnetismi teemas (PRÕK lisa 4 ptk 2.1.4.9).

Usundiõpetuse ainekavas on sarnaselt teiste ainekavadega välja toodud teistsuguste kultuuride tundmise ja austamise olulisus, üldosasa on öeldud ka, et „*tähtis on tutvuda kodukoha ja sealsete religiooniga seotud kultuuriväärtustega ning luua seoseid õpilaste küsimuste ja probleemidega*“ (PRÕK lisa 9 ptk 1.2). Õppetegevuse all on välja toodud ka võimalused, näiteks sotsiaaltöö projektis osalemine (PRÕK lisa 9 ptk Õpitulemused ja õppesisu II kooliastmes alapeatükk Õppetegevus).

Inglismaa õppekavades on teistsuguse kogemisel ja avastamisel keskne koht. Läbivalt rõhutatakse erinevates ainetes avastuste võimaldamise ning õpilaste isiklike küsimuste tekkimise ja ise vastamise olulisust (näiteks loodusteaduste õppekavas *The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 145*). Samuti on ajaloo, geograafias ning loodusteadustes toodud välja praktilisi võimalusi avastusõppeks (näiteks välitöö erinevad võimalused geograafias (*The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 185*)).

Usundiõpetuse juhendis on öeldud, et usundiõpetus võimaldab sõlmida sidemeid erinevate kohalike religioossete gruppidega ning uurida religiooni ja

uskumuste mitmekesisust¹³ (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 8). Selliseid väiteid on teisigi, millest võib järeldada, et avastamisel on usundiõpetuses oluline osa.

Kokkuvõtteks, kuigi selle spirituaalsuse aspekti puhul on Eesti õppekava üldosades toodud välja avastamise ja uue kogemise olulisus, on vähe juttu praktilistest võimalustest ja praktika olulisusest. Paljude ainete erinevate teemade juures on siiski toodud välja ka praktilised võimalused teema omandamiseks ja avastusõppeks selle käigus. Samas on aineid, kus neid võimalusi ei ole ning rohkem on rõhutatud teoreetilise teadmise vajadust, mitte aga praktilist lähenemist. Inglismaa õppekavades on olukord sarnane Eesti õppekavale selles mõttes, et kuigi avastamise ja uue kogemise olulisust on rõhutatud, ei ole seda võimalust igal pool. Lähtudes aga sellest, kui palju õppekavades sellest juttu on ning kui palju ainete juures on praktilist võimalust ja vajadust rõhutatud, võib öelda, et see aspekt on siiski ka Inglismaa õppekavades hästi esindatud.

3.2.2.5 Sotsiaalse dimensiooni loomingulisuse kategooria

Sotsiaalse dimensiooni loomingulisuse kategooria väljendub lapse võimes ja võimaluses oma sotsiaalseid huve loominguliselt väljendada.

Eesti õppekava üldosas on mõnigatel juhtudel, näiteks kolmandas kooliastmes taotletavate pädevuste juures (PRÕK § 11 punkt 12), toodud välja, et õpilased peaksid suutma ennast loominguliselt väljendada. Kahtlemata sisaldab see endas ka sotsiaalsete huvide loomingulise väljendamise oskust, kuid nii üldine väide ei ütle midagi selle võimaluse kohta ega ka selle konkreetse aspekti olulisuse kohta. Ette tuleb viitamist ka eneseväljendusoskuse arendamisele ja julgustamisele (näiteks suhtluspädevus PRÕK § 4), kuid see on spirituaalsuse sotsiaalsete huvide loomingulise väljendamise kontekstis veel üldisem ning võib, aga ei pruugi seda endas sisaldada. Kõige täpsemalt on kõnealune spirituaalsuse aspekt üldosas väljendatud lõigus, mis käsitleb digipädevusi, kus on öeldud, et lapsel peaks olema suutlikkus „*osaleda digitaalses sisuloomes, sh tekstide, piltide,*

¹³ Orig „*RE provides opportunities to investigate patterns of diversity of religion and belief and forge links with different groups in the local area.*“

multimeediumite loomisel ja kasutamisel“ (digipädevus PRÕK § 4). Iseenesest ei saa ka sellest väitest otseselt välja lugeda sotsiaalsete huvide loominguilise väljendamise oskust, kuid kindlasti avab säte selleks võimaluse (lisaks teistele võimalustele) ning on konkreetsem kui lihtsalt loominguiline eneseväljendus.

Sotsiaalainete ainevaldkonnas on sotsiaalsete huvide loominguiline väljendamine sisuliselt esindamata. Räägitakse eneseväljendusoskuse arendamisest ning üldosas on toodud välja loominguilise eneseväljenduse olulisus (PRÕK lisa 5 ptk 1.5). Kõige rohkem on eneseväljendusoskusest räägitud inimeseõpetuse ainekavas ning kõige vähem ajaloos. Nagu õppekava üldosa puhul, võib ka siin arvata, et eneseväljenduses on loominguilisust ja vastupidi, kuid ei pruugi seda olla ning nende olemasolu ei garanteeri ka seda, et lapsel on võimalus just oma sotsiaalseid huvisid loominguiliselt väljendada. Sama olukord on loodusõpetuse ainevaldkonnas (PRÕK lisa 4) ja usundiõpetuse ainekavas (PRÕK lisa 9).

Kunsti ainevaldkonnas (PRÕK lisa 6) on sarnaselt eelnevale rõhutatud eneseväljendusoskust ning lähtuvalt aine sisust loominguilisuse arendamist ja loominguilise eneseväljenduse arendamist. Läbivate teemade peatükis on öeldud *„Kunstiainetes julgustatakse kujundama ja väljendama oma seisukohti ühiskonnas toimuvate protsesside kohta ning ideesid katsetama ja ellu viima“* (PRÕK lisa 6 ptk 1.6). Kuigi sellist asja on mainitud vaid korra, võib järeldada, et oma sotsiaalsete huvide loominguiline väljendamine on oluline.

Inglismaa õppekavades on lapse sotsiaalsete huvide väljendamisest juttu disaini ja tehnoloogia ainevaldkonnas (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 180-183; The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 88-90), nii üldosades kui temaatiliselt. Nii nagu Eesti õppekavas, on ka siin üldisemalt loominguilisuse arendamisest räägitud, mis on ootuspärane. Eriti on lapse sotsiaalsete huvide väljendamisele tähelepanu pööratud teise kooliastme disaini ja tehnoloogia õppekavas, kus on öeldud, et *„loominguilisust ja kujutlusvõimet kasutades,*

*disainivad õpilased asju, mis lahendavad reaalseid ja olulisi probleeme ...*¹⁴
(The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 180; The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 88). Huvitaval kombel ei ole sellest spirituaalsuse aspektist juttu kunsti ja disaini õppekavades. Ka seal on üldiselt räägitud loomingulisuse ja loovuse arendamisest, kuid konkreetselt sellest spirituaalsuse aspektist juttu ei ole. Usundiõpetuse juhendis sellest spirituaalsuse aspektist juttu ei ole.

Kokkuvõttes võib öelda, et nii Eesti kui Inglismaa õppekavades on sotsiaalse dimensiooni loomingulisuse kategooriast väga vähe juttu, kuid mõlemal juhul on see väljendatud konkreetselt, mis näitab siiski selle aspekti mõningast olulisust.

3.2.2.6 Sotsiaalse dimensiooni religioossuse kategooria

Sotsiaalse dimensiooni religioossuse kategooria moodustab spirituaalsuse aspekti, milleks on eelkõige religioonide ja religioossusega kokkupuude.

Eesti õppekava üldosas on sotsiaalse ja kodanikupädevuse punktis öeldud, et õpilane peaks austama *„erinevate keskkondade reegleid ja ühiskondlikku mitmekesisust, religioonide ja rahvuste omapära“* (PRÕK § 4 punkt 2). See ei tähenda otseselt seda, et lapsel oleks võimalik kokku puutuda reaalsete religioonide ja religioossusega, kuid viitab sellele, et selleks on olemas võimalus ning pööratakse tähelepanu religioossele mitmekesisusele ühiskonnas. Üldisem väide on õppimise käsitluse peatükis, kus on öeldud, et *„õpet kavandades võimaldatakse õpilasele mitmekesiseid kogemusi erinevatest kultuurivaldkondadest“* (PRÕK § 5 punkt 3). Siin on küll olemas kohtumise ja kogemise aspekt, kuid kuigi võib eeldada, et erinevad kultuurivaldkonnad sisaldavad endas religioossust, ei ole seda siiski olulisena välja toodud. Üldisi väiteid erinevate rahvuste ja kultuuride kohta on veelgi, kuid neis ei ole keskendutud kogemusele ega ka mitte religioonile. Rohkem õppekavas üldosas religioonide ja religioossuse kogemise võimalusele tähelepanu pööratud ei ole.

¹⁴ Orig *„Using creativity and imagination, pupils design and make products that solve real and relevant problems“*.

Sotsiaalainete ainevaldkonnas on religioonide ja religioossusega kokkupuute võimalused põhiliselt ajaloos, kus see toimub ajaloolises perspektiivis ning suuresti seoses surnud religioonidega (erandiks on kristlikud religioonid), näiteks Vanad-Idamaade teemas pööratakse tähelepanu Egiptuse, Mesopotaamia ja Juuda riigi vanadele religioonidele (PRÕK lisa 5 ptk 2.2.4.2 teema Vanad Idamaad). Samas tuleb ära märkida, et õppeteemades on religioonidest räägitud vaid osana alateemadest ning religioonidega kokkupuute olulisust ega võimalust ei ole välja toodud üheski üldisemas osas. Sotsiaalainete ainevaldkonna üldosas (PRÕK lisa 5 ptk 1) ja inimeseõpetuse ainekavas (PRÕK lisa 5 ptk 2.1) on paaril korral mainitud teistes kultuurides käitumise oskuse olulisust ja nende austamise olulisust. Ühiskonnaõpetuses on ühel juhul toodud välja, et laps peab teadma, et Eestis on erineva usutunnistusega inimesed (PRÕK lisa 5 ptk 2.3.5) ning II kooliastme teemas „Sotsiaalsed suhted“ alateemas „Inimesed meie ümber, kogukonnad; Euroopa riigid ja rahvad; sallivus“ on öeldud, et õpilane „*nimetab Eestis esindatud peamisi usundeid ja kirjeldab nende kombeid*“ (PRÕK lisa 5 ptk 2.3.6.1). Kuigi ajaloos ja ühiskonnaõpetuses on religioonide teema konkreetsemalt välja toodud, on need siiski vaid teoreetilised ning vähe esindatud ja ei saa öelda, et oluliseks on peetud lapsele religioonide ja religioossusega kokkupuute võimaldamist.

Ei kunsti (PRÕK Lisa 6) ega loodusainete ainevaldkondades (PRÕK Lisa 4) räägita religioossusest, religioonidest ega nendega kokkupuutest. Kunstivaldkonnas on küll räägitud kultuurilisest mitmekesisusest ja erinevustest, näiteks peatükis, mis käsitleb lõiminguvõimalusi teiste ainevaldkondadega, on öeldud, et „*teadvustatakse maailma kultuurilist mitmekesisust*“ (PRÕK lisa 5 ptk 1.5), kuid antud spirituaalsuse aspekti mõttes on see kaugelt liiga pealiskaudne.

Usundiõpetuse ainekavas (PRÕK lisa 9) on lähtuvalt aine sisust palju juttu erinevatest religioonidest ja religioossusest ning nendega ka tutvutakse põhjalikult. Samas ei saa siin rääkida religiooni ja religioossusega kokkupuutest selles mõttes, et lapsel oleks reaalne kokkupuude näiteks teise religiooni esindajatega. Nii nagu teisteski ainetes on põhirõhk tutvumisel, mitte kohtumisel ja kogemisel. Paaril juhul on ainekavas küll välja toodud õppekäigu olulisus,

näiteks esimese kooliastme õppetegevuses (PRÕK lisa 9 ptk 2.1 alapeatükk Õppetegevus), kuid erinevatel juhtudel, kus õppekäike või muid tegevusi, mis annaksid võimalusi kohtuda teiste religioonide esindajatega, on mainitud, on rõhutatud ka üldist kogukonna ja kultuuri tundmaõppimist ning mitte nii väga just religioonidega kohtumist. Aine sisust lähtuvalt võib jällegi arvata, et selle sees on ka teiste religioonide esindajatega kohtumised, mistõttu ei saa öelda, et seda spirituaalsuse aspekti ei ole, kuid eraldi olulisena see välja toodud ei ole.

Inglismaa usundiõpetuse juhendis ei ole otseselt juttu religioonidega kohtumisest ja religioossuse kogemisest, kuid on toodud välja, et vähemusreligioonide esindajad on usundiõpetuse tundidega seotud (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 10). Ka ajaloos on räägitud religioonidest, kuid sarnaselt Eesti õppekavaga, jääb see tutvumise ja teadvustamise tasemele. Teistes ainekavades sellest temast juttu ei ole. Inglismaa õppekavade üldosades on öeldud, et kool peab võimaldama igapäevast jumalateenistust (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 5; The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 4). Sellise sättega on pööratud tähelepanu religioossuse olulisusele ja teema vajalikkusele ning kindlasti annab see lastele võimaluse kohtuda religioonide ja religioossusega. Samuti viitab see asjaolule, et religioossus ja religioonidega kohtumine on Inglismaa kontekstis igapäevane nähtus ja võimalus religioonist ja religioossusest osa saada on lastel niikuinii ning mida ehk seepärast ei ole peetud oluliseks eraldi rõhutada.

Kokkuvõtvalt on religioonidest Eesti õppekavas väga vähe juttu. Kuigi rõhutatud on austamise ja aktsepteerimise olulisust ning ajaloos ja usundiõpetuses antakse edasi teadmisi religioonidest, ei ole ette nähtud palju võimalusi kogemiseks. Sellest lähtuvalt võib öelda, et sotsiaalse dimensiooni religioossuse kategooria on Eesti õppekavas sisuliselt olematu. Inglismaa õppekavades on samuti reaalsest kohtumisest ja kogemisest vähe juttu, kuid oluline erinevus on suhtumises religioossusesse, mida peetakse igapäevaelu loomulikuks ja vajalikuks osaks. Sellega seoses tundub, et see osa spirituaalsusest on hoolimata vähesest mainimisest kontekstist lähtuvalt Inglismaa õppekavades väga hästi esindatud.

3.2.3. Keskkondlik dimensioon

3.2.3.1 Keskkondliku dimensiooni eetilise kategooria

Keskkondliku dimensiooni eetilise kategooria kirjeldab spirituaalsuse aspekti, mis on seotud keskkonnas vastutustundliku või ka eetilise käitumisega.

Eesti õppekava üldosas on seda spirituaalsuse osa toodud välja iga kooliastme taotletavate pädevuste peatükkides (PRÕK § 7, § 9 ja § 11) ning läbivate teemade peatükis (PRÕK § 14). Kuigi proportsionaalselt on mainimisi suhteliselt vähe, on need väga konkreetsed ning väljendavad selgelt seda osa spirituaalsusest. Näiteks kolmanda kooliastme taotletavate pädevuste peatükis on öeldud, et õpilane „*suhtub vastutustundlikult elukeskkonda ning elab ja tegutseb loodust ja keskkonda säästes*“ (PRÕK § 11 punkt 8). Samuti on tähelepanuväärne, et mainimised on iga kord seotud pädevustega, mis viitab selle kategooria olulisusele.

Sotsiaalaainete ainekavas on keskkonnas vastutustundlikust käitumisest räägitud üldosas läbivate teemades keskkonna ja jätkusuutliku arengu lõigus (PRÕK Lisa 5 Ptk 1.6) ning ainetevahelise lõimingu loodusainete osas, kus on öeldud, et õpitakse mõistma „*ühiskonna jätkusuutlikku säästlikku tarbimist, üleilmastumist, globaalprobleemide, sh keskkonnaprobleemide märkamist ja mõistmist ning jätkusuutliku ja vastutustundliku eluviisi väärtustamist*“ (PRÕK lisa 5 ptk 1.5). Ainekavadest on seda mainitud ühiskonnaõpetuse õppeaine kirjelduses (PRÕK lisa 5 ptk 2.3.2).

Kunstiainetes on kõnealusest spirituaalsuse aspektist räägitud kunstipädevuste peatükis, kus rõhuasetus on pigem eneseväljendusoskusel ning keskkonnasäästlikud lahendused on teisejärgulised (PRÕK lisa 6 ptk 1.1). Veel on vastutustundlik käitumine keskkonnas toodud välja üldosa üldpädevuste peatükis, kus on öeldud, et „*Kunstiained teadvustavad inimese kui keskkonna kujundaja ja kasutaja mõju, juhtides teadlikult ning jätkusuutlikult tegutsema nii looduses kui ka inimeste loodud ruumilistes ja virtuaalsetes keskkondades*“ (PRÕK lisa 6 ptk 1.4) ning siin on oluline just säästlik käitumine. Keskkonnasäästlikkuse olulisus on välja toodud ka kunsti ainekavas (PRÕK lisa 6 ptk 2.2).

Loodusainete ainevaldkonnas (PRÕK lisa 4) on keskkonnas vastutustundlik käitumine kesksel kohal. Sellest on juttu nii üldosa mitmes peatükis kui kõigis ainekavade peatükkides nii üldosas kui käsitletavates teemades. Kuigi on üldisi mainimisi, näiteks bioloogia üldosas räägitakse eetilismoraalsetest kaalutlustest (PRÕK lisa 4 ptk 2.2.1), siis suures enamuses räägitakse vastutustundliku ja eetilise käitumise olulisusest väga otseselt ning vastavalt aine teemadele käsitletakse selle erinevaid aspekte, näiteks vastutustundlik käitumine taimedesse bioloogia vastavas teemas („*suhtub taimedesse kui elusorganismidesse vastutustundlikult*“) (PRÕK lisa 4 ptk 2.2.4.5 punkt 8).

Usundiõpetuse ainekava analüüsitud osas on seda spirituaalsuse aspekti käsitletud mitme teema õppesisu peatükis. Näiteks esimese kooliastme väärtuskasvatuse teema „Õppesisu“ peatükis „*Elu pühadus ja loodushoid, esivanemate loodustunnetus*“ (PRÕK lisa 9 ptk 2.1 alapeatükk Õppesisu). Selliseid teemapüstitusi esineb ainekavas veelgi. Nii konkreetne teema püstitus lubab järeldada, et usundiõpetuse aines selle teemaga tegeletakse.

Inglismaa õppekavades on keskkonna küsimustega tegeletud põhiliselt loodusteaduste valdkonnas (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 144-175; The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 56-79). Põhirõhk on keskkonnakasutusel, kuid vähe on juttu vastutustundlikust käitumisest. 3. ja 4. astme keemias on mõnes teemas räägitud inimese mõjust keskkonnale, taaskasutamise mõttekusest ning inimese mõjust kliimamuutusele. Nii näiteks on Maa ja atmosfääri teemaga seotud käsitletavaks alapunktiks „*inimetevuse tagajärjel tekkinud süsihappegaas ja selle mõju kliimale*“¹⁵ (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 64). 4. astme bioloogias on ühe punktina välja toodud „*inimese positiivsed ja negatiivsed kokkupuuted ökosüsteemiga*“¹⁶ (The national curriculum in England Key stages 3

¹⁵ Orig „*the production of carbon dioxide by human activity and the impact on climate*“.

¹⁶ Orig „*positive and negative human interactions with ecosystems*“.

and 4 framework document 2014: 73). Ka nende teemade puhul ei ole sõnastatud vastutustundliku käitumise vajadust või olulisust, kuid teemapüstitusest võib järeldada, et mõningat tähelepanu sellele pööratakse.

Kokkuvõttes on Eesti õppekavas see spirituaalsuse dimensioon selgelt ja täpselt esindatud ning võib kindlalt öelda, et see on oluline ning õpetamisel sellele tähelepanu pööratakse. Inglismaa õppekavades on see sisuliselt puudub.

3.2.3.2 Keskkondliku dimensiooni suhestumisvõime kategooria

Keskkondliku dimensiooni suhestumisvõime kategooria sisaldab spirituaalsuse aspekti, mis kirjeldab lapse suutlikkust keskkonnaga suhestuda ning oma mõjusid tunnetada.

Eestis õppekava üldosas on sellest räägitud seoses kultuuri- ja väärtuspädevusega, kus on üldpädevuseks suutlikkus „*tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, ühiskonnaga, loodusega*“ (PRÕK § 4 punkt 1) ning kolmandas kooliastmes taotletavate pädevuste peatükis, kus on välja toodud, et laps „*mõistab inimese ja keskkonna seoseid*“ (PRÕK § 11 punkt 8). Selle spirituaalsuse aspekti puhul on oluline, et laps mõistaks, et ta on loodusega vastastikkuses suhtes ja ta saaks aru, et ka temal isiklikult on loodusele mõju. Kuigi üldosas toodud inimese mõjust võib järeldada ka lapse mõju, ei pruugi käsitlus olla isiklik ning selles mõttes on see mainimine väga üldine.

Sotsiaalainetes räägitakse sellest spirituaalsuse aspektist jälle ühiskonnaõpetuses ning ka siin on mainimine sarnaselt üldosaga üldine ning räägitakse inimeste ja keskkonna vastastikusest suhtest („*Nii kujuneb õpilasel tervikpilt ühiskonnast, kus teadvustatakse inimtegevuse ja looduse vastastikust mõju ning väärtustatakse jätkusuutlikku eluviisi*“) (PRÕK lisa 5 ptk 2.3.2).

Loodusainetes (PRÕK lisa 4) räägitakse mitmes kohas üldiselt inimese ja looduse vastastikusest suhtest, kuid räägitakse ka konkreetselt lapse ja tema pere mõjust keskkonnale. Loodusõpetuse ainekavas (PRÕK lisa 4 ptk 2.1) tuuakse mitmes teemas sisse lapse analüüs tema mõjust keskkonnale ning ka praktilised viisid negatiivse mõju vähendamiseks, näiteks prügi sorteerimine. Ka keemia

ainekava üldosas on isiklikust mõjust räägitud ning seal on väga hästi väljendatud selle spirituaalsuse aspekti olemust: „*Keemia õppimine aitab mõista puhta looduskeskkonna ja tervise seoseid, kujundab õpilaste vastutustunnet ja austust looduse vastu ning arendab oskust hinnata oma otsustuste või tegevuse otseseid või kaudseid tagajärgi*“ (PRÕK lisa 4 ptk 2.5.2)

Usundiõpetuse ainekavas on inimese ja looduse suhtest juttu mitme õppeteema õppesisu peatükis. Näiteks on see väljendatud kolmanda kooliastme teema “Tutvumine erinevate religioonidega” õppesisu peatükis, kus on teema “*Inimese suhe loodusega*” (PRÕK lisa 9 ptk 2.3 teema Tutvumine erinevate religioonidega alapeatükk Õppesisu).

Inglismaa õppekavades on samuti juttu inimese ja keskkonna vahelistest seostest ning suuresti leiavad need käsitlemist lõikudes, kus räägitakse keskkonnas vastutustundlikust käitumisest . Lisaks on räägitud inimese ja looduse suhtest esimese kooliastme geograafias¹⁷, (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 184) kuid kontekst ei luba arvata, et seal räägitakse isiklikust suhtest loodusega.

Kokkuvõtteks. Nagu eelmine spirituaalsuse aspekt, on ka see Inglismaa õppekavades sisuliselt puudu. Eesti õppekavades on rõhk pigem üldisel inimese ja keskkonna vahelistel suhtel ning vähe on pööratud tähelepanu lapse isiklikule suhtele keskkonna ja loodusega. Samas on siin oluline tähele panna, et väga selgelt on esindatud keskkonnas vastutustundliku käitumise aspekt ning kohati on need kattuvad. See, kui palju Eesti õppekavas pannakse rõhku keskkonnahoiule ja säästlikule käitumisele, lubab arvata, et ka lapsel on võimalik arendada ka oma isiklikku suhet keskkonnaga ning tähelepanu pööratakse ka lapse isiklikele mõjudele . Eeltoodu põhjal võib järeldada, et see spirituaalsuse aspekt väga hästi Eesti õppekavas esindatud.

¹⁷ Orig „*As pupils progress, their growing knowledge about the world should help them to deepen their understanding of the interaction between physical and human processes, and of the formation and use of landscapes and environments.*“

3.2.3.3 Keskkondliku dimensiooni identiteedi loomise kategooria

Keskkondliku dimensiooni identiteedi loomise kategooria keskmes on lapse refleksioon selle üle, kuidas mõjutab keskkond tema identiteeti.

Eesti õppekava üldosas ei ole sellest spirituaalsuse aspektist juttu. Sotsiaalainetes räägitakse tervislikust elukeskkonnast, kaasa arvatud looduskeskkonnast inimeseõpetuse teemas „Keskkond ja tervis“ (PRÕK lisa 5 ptk 2.1.6.1. alapeatükk Keskkond ja tervis). Selles peatükis võib mingil määral näha kõnesolevat spirituaalsuse aspekti selles mõttes, et märgitakse, et keskkonna tervislikkus, milles inimene elab, mõjutab ka tema identiteeti, kuid ei saa öelda, et see aspekt oleks hästi esindatud. Ülejäänud analüüsitavales ainevaldkondades sellest spirituaalsuse aspektist juttu ei ole. Sisuliselt võib öelda, et keskkondliku dimensiooni identiteedi loomise kategooria Eesti õppekavas puudub. Kuigi elukeskkonna turvalisus ja tervislikkus võivad identiteeti mõjutada, on see liiga üldine. Ka see väljatoodud keskkonna ja inimese vastastikune suhe ei luba konteksti järgi arvata, et keskkonna mõju lapse isikule oleks midagi, millele pööratakse tähelepanu.

Inglismaa õppekavades see spirituaalsuse aspekt puudub.

Kokkuvõttes ei ole kummagi riigi õppekavas see spirituaalsuse kategooria hästi esindatud.

3.2.3.4 Keskkondliku dimensiooni arenemissoovi kategooria

Spirituaalsuse aspekt, mida väljendab keskkondliku dimensiooni arenemissoovi kategooria, on lapse huvi keskkonna ja keskkondlike küsimuste vastu, samuti keskkonna kogemine ja avastamine.

Eesti õppekava üldosas on see välja toodud II kooliastme taotletud pädevuste juures, kus taotletakse, et laps huvituks loodusest ja selle uurimisest (PRÕK § 9 punkt 9). Sotsiaal- (PRÕK lisa 5) ja kunstivaldkondades (PRÕK lisa 6 ning usundiõpetuses (PRÕK lisa 9) sellest spirituaalse aspektist otseselt ei räägita. Loodusainete valdkonnas on selgelt toodud välja nii huvi ja selle tekitamise olulisus (näiteks I kooliastmes on õppe- ja kasvatusesmärkide peatükis öeldud, et

taotletakse, et õpilane „*tunneb huvi looduse ja selle uurimise vastu ning kasutab julgelt loovust ja fantaasiat*“ (PRÕK lisa 4 ptk 2.1.3 punkt 1)) ja ka arvukaid võimalusi keskkonna kogemiseks ja avastamiseks erinevate praktiliste tööde ja uurimuste näol erinevates õppeteemades. Seda spirituaalsuse aspekti on selgelt väljendatud nii loodusainete üldosas kui ka kõigis ainekavades (PRÕK lisa 4).

Nii nagu Eesti õppekavas, on ka **Inglismaa** õppekavades see spirituaalsuse aspekt väga oluline just loodusteaduste ja geograafia ainekavades. Mujal sellest räägitud ei ole. Loodusteaduste ja geograafia ainekavades on välja toodud nii huvi kui avastamise ja kogemise olulisus. Näiteks on loodusainete ainekava õppimise eesmärkide peatükis öeldud, et aine õppimise jooksul peaks õpilastel „*arenema põnevustunne ja uudishimu soeses looduslike fenomenidega*“¹⁸ (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 144; The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 56). Sarnaselt Eesti õppekavale on ka Inglismaa õppekavade erinevates loodusainete temades toodud välja võimalused keskkonna kogemiseks ja avastamiseks erinevate praktiliste tööde näol.

Kokkuvõtteks. Kuigi üldiselt on nii Eesti kui Inglismaa õppekavades sellele spirituaalsuse aspektile väga vähe tähelepanu pööratud, on see mõlema riigi õppekavade loodusega seotud ainetes kesksel kohal. Kui arvestada sellega, kui suur osa on mõlemas riigi õppekavades loodusteadustel, võib öelda, et kõnesolev spirituaalsuse aspekt on õppekavades väga hästi esindatud.

3.2.3.5 Keskkondliku dimensiooni loomingulisuse kategooria

Keskkondliku dimensiooni loomingulisuse kategooria moodustab selle osa spirituaalsusest, mis on seotud keskkondlike huvide loomingulise väljendamisega.

Eesti kontekstis on sellest spirituaalsuse aspektist räägitud kunstiainetes ainevaldkonnas, kus kunstipädevuse peatükis öeldud, et õpilane „*...tunnetab enda loomingulisi võimeid ning väärtustab isikupäraseid ja keskkonnasäästlikke lahendusi*“ (PRÕK lisa 6 ptk 1.1 punkt 1). Kuigi see on väga kitsas ja piirab

¹⁸ Orig „*develop a sense of excitement and curiosity about natural phenomena*“.

keskkondlikud huvid keskkonna säästmisega, on siin siiski toodud välja võimalus keskkondliku huvi väljendamiseks. Läbivate teemade peatükis on seoses keskkonna ja jätkusuutliku arengu teemaga öeldud, „*teadvustatakse ümbritsevat loodus- või tehiskeskkonda loomingu allikana*“ (PRÕK lisa 6 ptk 1.6). Selles väites on selgelt väljendunud kõne all olev spirituaalsuse aspekt.

Loodusainetes on loodusõpetuse I kooliastme kasvatusesmärkide all öeldud, et õpilane „*tunneb huvi looduse ja selle uurimise vastu ning kasutab julgelt loovust ja fantaasiat*“ (PRÕK lisa 4 ptk 2.1.3 teema Väärtused ja hoiakud). See on loodusainete valdkonnas ainus koht, kus on otseselt seostatud loodust ja loovust, kuid siit tuleb keskkondlike huvide loominguks väljendamine uurimise kaudu otseselt välja. Ülejäänud ainevaldkonnas räägitakse küll loominguks eneseväljendusest ja huvist keskkonna vastu, kuid need ei ole seostatud ning neist ei saa välja lugeda kõnealuse spirituaalsuse aspekti arendamist.

Sotsiaalainete ainevaldkonnas ning usundiõpetuses see spirituaalsuse aspekt puudub.

Inglismaa õppekavades ega usundiõpetuse juhendis seda spirituaalsuse aspekti väljendatud ei ole.

Kokkuvõtteks. Eesti õppekavas on keskkondliku dimensiooni loominguks kategoria osa spirituaalsusest vähetähtis. Kuigi on üksikud väited, mis on üsna konkreetsed, ei saa õppekava tervikuna vaadates öelda, et see oleks prioriteetne.

3.2.3.6 Keskkondlik dimensioon ja religioossuse kategoria

Keskkondliku dimensiooni ja religioossuse kategoria väljendab spirituaalsuse osa, mis on seotud keskkonna ja religioossuse omavaheliste seoste mõistmisega. See spirituaalsuse aspekt puudub nii Eesti kui Inglismaa õppekavades.

3.2.4. Transtsendentne dimensioon

3.2.4.1 Transtsendentse dimensiooni eetilise kategoria

Spirituaalsuse aspekt, mille moodustab transtsendentse dimensiooni eetilise kategoria, sialdab eetika epistemoloogiaga seotud küsimusi.

Eesti õppekavas on sellele tähelepanu pööratud usundiõpetuse ainekavas, mille üldosas on öeldud, et õpilane võrdleb erinevate maailmavaadete põhilisi eetikaprintsiipide eripärasid (PRÕK lisa 9 ptk 1.1). Kuigi siin ei ole otseselt tähelepanu all epistemoloogilised küsimused, annab see siiski võimaluse nende üle arutlemiseks.

Inglismaa õppekavades on see spirituaalsuse aspekt samuti esindatud vaid usundiõpetuse juhendis, kus see on konkreetsemalt väljendatud näiteks väitega, et usundiõpetus tõstatab õige ja vale problemaatikaga seonduvaid küsimusi¹⁹ (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 7). Eesti usundiõpetuse ainekavaga võrreldes on sellele küsimusele rohkematel juhtudel tähelepanu pööratud.

Kokkuvõtvalt, kuigi Inglismaa õppekavades on sellele spirituaalsuse aspektile pööratud mõnevõrra rohkem tähelepanu on seda siiski mõlemas õppekavas vähe ning ei saa öelda, et õpilastel oleks võimalik seda spirituaalsuse aspekti arendada.

3.2.4.2 Transtsendentse dimensiooni suhestumise kategoria

Transtsendentse dimensiooni suhestumise kategoria esindab spirituaalsuse aspekti, milleks on transtsendentsiga suhestumise võimaldamine. Eesti õppekavas see spirituaalsuse aspekt puudub. Inglismaa õppekavades on sellele tähelepanu pööratud üldosas, kus on öeldud, et kool peab võimaldama igapäevaseid kollektiivseid jumalateenistusi (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 5; The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 4). See loob selgelt

¹⁹ Orig „*Religious education provokes challenging questions about the /---/, issues of right and wrong.*“

võimalused transtsendentsiga suhestumiseks. Rohkem ei ole ka Inglismaa õppekavades transtsendentse dimensiooni suhestumisvõime kategooriale tähelepanu pööratud, kuid kuna üldosas on see nii jõuliselt välja toodud, võib öelda, et Inglismaa õppekavas on selle spirituaalsuse aspekti arenemine võimaldatud.

3.2.4.3 *Transtsendentse dimensiooni identiteedi loomise kategooria*

Transtsendentsest dimensiooni identiteedi loomise kategooria kirjeldab spirituaalsuse aspekti, mille keskmes on lapse eneserefleksioon uskumuste mõju üle tema identiteedile, kuid ka erinevate oluliste filosoofiliste küsimuste üle arutlemine.

Eesti õppekavas on seda lastele võimaldatud usundiõpetuses, kus on kahes kohas toodud välja eksistentsiaalsete küsimuste üle arutlemise võimaldamine, näiteks õppeaine kirjelduses on konkreetselt öeldud, et „*arutletakse eksistentsiaalsete küsimuste üle*“ (PRÕK lisa 9 ptk 1.2).

Inglismaal on samuti see osa spirituaalsusest väljendatud usundiõpetuse juhendis, kus on samuti kahel korral toodud välja, et usundiõpetus võimaldab arutleda keeruliste oluliste filosoofiliste küsimuste üle nagu elu mõte või eesmärk (näiteks „*Religious education provokes challenging questions about the ultimate meaning and purpose of life*“ (Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 8)).

Kokkuvõtvalt, kuigi mõlema riigi usundiõpetuse aines on sellest spirituaalsuse aspektist räägitud konkreetselt, on seda siiski vähe ning õppekavades tervikuna ei saa seda kummalgi juhul pidada hästi esindatuks.

3.2.4.4 *Transtsendentse dimensiooni arenemissoovi kategooria*

Transtsendentse dimensiooni arenemissoovi kategooria väljendab spirituaalsuse aspekti, milleks on transtsendentsi vastu huvi arendamine. Kuigi kaudselt võib näha võimalusi selle spirituaalsuse osa arendamiseks mõlema riigi de, näiteks eksistentsiaalsete küsimuste üle arutlemise või jumalateenistuste

kogemise/nägemise läbi, ei ole sellele spirituaalsuse aspektile tegelikult kummagi õppekavades tähelepanu pööratud.

3.2.4.5 Transsendentse dimensiooni loomingulisuse kategooria

Spirituaalsuse aspekt, mida väljendab transsendentse dimensiooni loomingulisuse kategooria, on transsendentsete huvide loominguline väljendamine. Kuigi Eesti ja Inglismaa õppekavades on erinevas matus räägitud loomingulisusest ja selle arendamisest, ei saa kummalgi juhul vaikumisi eeldada, et lapsel on võimalus oma transsendentseid huvisid sellega seoses väljendada. Kuna ei Eesti ega Inglismaa õppekavades ei ole seda konkreetsemalt mainitud, siis tuleb järeldada, spirituaalsuse selle osa arendamine õppekavadest lähtuvalt ei ole prioriteet.

3.2.4.6 Transsendentse dimensiooni religioossuse kategooria

Transsendentse dimensiooni religioossuse kategooria kirjeldab spirituaalsuse aspekti, milleks on transsendentsi tunnetamine. Inglismaa õppekavades on see esindatud üldosades seoses igapäevaste jumalateenistustega (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 5; The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014: 4). Nii Eesti kui Inglismaa õppekavades võib näha võimalusi transsendentsi tunnetamiseks usundiõpetuse õppekavas ja juhendis välja toodud eksistentsiaalsete küsimuste üle arutlemisel (Eesti õppekavas nt PRÕK lisa 9 ptk 1.2, Inglismaa usundiõpetuse juhendis Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010: 8), kuna need võivad endas sisaldada ka transsendentsi tunnetamist, kuid kummalgi juhul ei ole see sõnastatud prioriteedina. Eesti õppekavas seda spirituaalsuse aspekti ei arendata, Inglismaa õppekavas seoses jumalateenistustega on see olemas.

3.3 Järeldused

Nii Eesti kui Inglismaa õppekavades on spirituaalsuse aspekte, mis on väga olulised ning neid, mille arendamist eesmärgiks ei seata.

Eesti õppekavas on kõige rohkem pööratud tähelepanu nendele spirituaalsuse osadele, mis on seotud sotsiaalse ja keskkondliku dimensiooniga,

samuti on arengusoovi kategooria hästi esindatud. Inglismaa õppekavades on hästi esindatud sotsiaalne dimensioon ning arengusoovi ja religioossuse kategooriad.

Kooli kontekstis on moraalse käitumise arengu oluliseks pidamine igati loogiline, ka arengusoov on miski, mis on koolikontekstis ootuspärane ning mis on ka Eesti ja Inglismaa õppekavade ühine osa. Ka suhestumisvõime ja sotsiaalse dimensiooni suhestumisvõime kategooriat väljendava spirituaalsuse aspekti arendamine on ootuspärane, kuna suure osa sellest moodustavad sotsiaalsed oskused (kuigi mitte ainult), mis on jälle kooli kontekstis täiesti loomulik ning on mõlema riigi õppekavades hästi esindatud. Tähelepanuväärne on, et Eesti õppekavas pööratakse väga palju tähelepanu ka keskkondlikule dimensioonile, eriti eetilisele, suhestumisvõime ja arengusoovi kategooriatele. Kui viimast võib pidada suhteliselt iseenesest mõistetavaks, siis kahte esimest mitte ning Inglismaa õppekavas need ka sisuliselt puuduvad.

Lisaks keskkondlikule dimensioonile on teine oluline erinevus Eesti ja Inglismaa õppekavade vahel religioossuse kategoorias. Eesti õppekavas on see sisuliselt esindamata, Inglismaa õppekavades on esindatud igas dimensioonis, välja arvatud keskkondlik dimensioon.

Ülejäänud spirituaalsuse aspektid on esindatud kas vähe (sisemise dimensiooni eetilise, suhestumisvõime, identiteedi loomise ja loomingulisuse kategooriad; sotsiaalse dimensiooni identiteedi loomise ja loomingulisuse kategooriad; transtsendentse dimensiooni identiteedi loomise kategooria, Inglismaa õppekavades transtsendentse dimensiooni suhestumisvõime kategooria, mis Eesti õppekavas puudub, Eesti õppekava keskkondliku dimensiooni loomingulisuse kategooria, mis Inglismaa õppekavades puudub) või lausa puuduvad (Transtsendentse dimensiooni eetilise, arenemissoovi ja loomingulisuse kategooriad; Keskkondliku dimensiooni identiteedi loomise ja religioossuse kategooriad).

Religioossuse ja sellega seonduva suur osakaal Inglismaa õppekavades on tõenäoliselt see, mida taotletakse spirituaalsuse arendamiseks õppekavas. Kuigi see on kõige ilmsem spirituaalsuse väljendus, ei saa öelda, et Inglismaa

õppekavades on spirituaalsuse arendamisele pööratud rohkem tähelepanu kui Eesti õppekavas, lihtsalt rõhuasetus on erinev ning Eesti õppekavas on keskmes loodus. Selline rõhuasetuste erinevus võib olla seotud erineva ajaloo ja erineva rahvusliku enesetunnetusega.

Õppekavade analüüsil panin tähele ka olulist erinevust, mis ei ole tingimata seotud aine sisuga ning seetõttu ei olnud analüüsiv loodud instrumendiga, kuid on oluline seoses spirituaalsusega. Erinevus Eesti ja Inglismaa õppekavade vahel on sõnastuses. Eesti õppekava lugedes jääb lapsest mulje kui subjektist, keda vormitakse vastavalt ettenähtud normidele, Inglismaa õppekavad on sõnastatud lapsekeskselt, ehk laps ise teeb ja areneb ning koolil ja õpetajal on toetav ja suunav ülesanne. Näiteks on Eesti õppekavas öeldud, et õpilases „kujundatakse terviklikku isiksust“ (PRÕK lisa 5 ptk 1.3), Inglismaa õppekavades on öeldud, et see soosib õpilaste igakülgset arengut (*promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils*) (The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013: 5). Sõnastus on aga oluline, sest tekitab sisuliselt erinevad olukorrad ning kuna spirituaalsus on inimesest endast lähtuv ja miski, mis tuleb seestpoolt on oluline, et lapsel oleks võimalik ise olla tegija.

Kokkuvõttes ei saa öelda, et kummaski õppekavas oleks kogu spirituaalsuse spektrile tähelepanu pööratud. Kui jätta kõrvale need aspektid, mis on kooli kontekstis suhteliselt iseenesest mõistetavad, nagu näiteks soov areneda, võib öelda, et Inglismaa ja Eesti õppekavades pööratakse spirituaalse arendamisele suhteliselt võrdselt tähelepanu, kuid keskmes on erinevad spirituaalsuse aspektid. Kõige olulisemaks erinevuseks, mille põhjal võiks öelda, et Inglismaa õppekavad toetavad mõnevõrra rohkem spirituaalsuse arengut, on see, millises rollis nähakse õpilast.

Kuigi spirituaalsuse osadele keskendudes võib öelda, et kahe riigi võrdluses arendatakse riikides erinevaid spirituaalsuse osasid ning üks pole teisest parem, on kõik spirituaalsuse osad siiski lapse tervikliku arengu jaoks olulised. Spirituaalsuse täielikumale arendamisele Eesti õppekavas aitaks suurem rõhk lapse isiklikule refleksioonile, mis on kõige olulisem sisemise dimensiooni puhul,

mis on paraku õppekavades sisuliselt esindamata. Kuna sisemine dimensioon on seotud siseeluga, on refleksioon selle arenemises asendamatu.

Teine oluline aspekt, mis aitaks kaasa spirituaalsuse täielikumale arendamisele Eesti õppekavas on usundiõpetuse teemade ulatuslikum käsitlemine. Religioossuse kategooria ja transtsendentsuse dimensioon sisuliselt puuduvad, samas on usundiõpetus aine, kus on neile kõige enam tähelepanu pööratud ja kus on kõige parem võimalus nende aspektide arenemiseks. Ei saa jätta ka märkimata, et igasugused eetikaga seotud küsimused (mis on eetiline, miks peaks käituma eetiliselt jne) leiavad põhilist käsitlust just usundiõpetuses. Kuna see ei ole Eestis kohustuslik aine ja paljudes koolides puudub, on oht, et need spirituaalsuse osad jäävad täiesti arenemata. Kolmas aspekt, mis aitaks kaasa lapse spirituaalsuse arengule on üldiselt õppekava lapsekesksemaks muutmise sõnastuse muutmise kaudu.

Kokkuvõte

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli teha selgeks kas ja millistele spirituaalsuse aspektidele on pööratud tähelepanu Eesti põhikooli riiklikus õppekavas; võrrelda spirituaalsuse arendamist Eesti ja Inglismaa õppekavade sarnastes osades; luua instrument, millega spirituaalsuse olemasolu õppekavas hinnata.

Küsimused, millele püüdsin magistritöös vastust leida, on järgmised: Kas Eesti riiklikus põhikooli õppekavas on pööratud tähelepanu spirituaalsuse arengule ja kui, siis millistele aspektidele? Millisel tasemel on spirituaalsuse arendamine Eesti õppekavas võrreldes Inglismaa õppekavadega, kus spirituaalsuse areng on sõnastatud olulise eesmärgina?

Analüüsi käigus leidsin, et Eesti õppekavas on spirituaalsuse aspekte, millele pööratakse väga palju tähelepanu ning on ka neid, millele ei pöörata üldse tähelepanu. Väga palju pööratakse tähelepanu keskkondliku dimensiooni eetilise, suhestumisvõime ja arengusoovi kategooriatele, samuti sotsiaalse dimensiooni eetilise ja arengusoovi kategooriatele ning sisemise dimensiooni arengusoovi kategooriale. Sisuliselt puuduvad transtsendentne dimensioon ning religioossuse kategooria.

Õppekavade võrdlusest selgus, et kuigi Inglismaa õppekavades on väljendatud spirituaalsuse arendamise olulisust, siis tegelikult ei ole Inglismaa õppekavades pööratud tähelepanu rohkematele spirituaalsuse aspektidele kui Eesti õppekavas. Mõlema riigi õppekavades on pööratud tähelepanu nendele spirituaalsuse aspektidele, mis on seotud lapse sooviga areneda, sotsiaalsete

oskustega ning eetilise käitumisega. Oluline erinevus on aga selles, milliseid spirituaalsuse osade arenemist õppekava soodustab. Inglismaa õppekavades on soodustatud nende spirituaalsuse osade areng, mis on seotud religioossuse kategooriaga, Eesti õppekavas keskkondliku dimensiooniga. See on huvitav tulemus, mis võib olla seotud kahe riigi vaheliste kultuuriliste erinevusega ning sellega, millises kontekstis üldisemalt spirituaalsust mõistetakse.

Kuigi see ei olnud püstitatud eraldi eesmärgina, panin analüüsi käigus tähele ka võimalusi, mille abil oleks võimalik paremini aidata kaasa spirituaalsuse arengule. Nendeks on lapse isikliku refleksiooni osakaalu suurendamine ning tähelepanu pööramine religiooniga seotud teemade põhjalikumale käsitlemisele. Analüüsi käigus tuli Eesti ja Inglismaa õppekavade vahel olulise erinevusena välja sõnastus. Inglismaa õppekavad on sõnastatud lapsekeskselt, Eesti õppekava on sõnastatud väljundipõhiselt, millest tulevad välja ka lapse erinevad rollid õppeprotsessis – Inglismaa õppekavad jätavad mulje lapsest, kui aktiivsest tegijast ja protsessis ise osalejast, Eesti õppekava jätab mulje lapsest kui subjektist, kellega tehakse ja keda arendatakse. Lapse rolli ümbersõnastamine õppeprotsessis aitaks oluliselt mõjutada seda, kas ja milliseid spirituaalsuse aspekte on tal võimalik arendada.

Kirjandus

Arweck, E., Nesbitt, E. Spirituality in Education: Promoting Children's Spiritual Development through Values – *Journal of Contemporary Religion*. Vol. 22, No. 3, 2007, 311–326.

Avest, I., McDougall, R. The Little Prince – an introduction to spirituality: a moving experience in religious education for primary school children in a secularised world. – *Journal of Beliefs & Values*. Vol. 35, No. 2, 2014, 214–217.

Barker, S. L. The Integration of Spirituality and Religion Content in Social Work Education: Where We've Been, Where We're Going. – *Social Work & Christianity*. Vol. 34, No. 2, 2007, 146-166.

Bellous, J. The Educational Significances of Spirituality in the Formation of Faith – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, 1. osa*. Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006, 171-182.

Belousa, I. Defining Spirituality in Education: A Post-Soviet perspective – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, 1. osa*. Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006, 215-230.

Da Conceição Azevedo, M, da Costa, H. G. Creative and Spiritual Education in the Human Development Process – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, 2. osa*. Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006, 1321-1342.

Culatto, A., Summerton, C. B. Spirituality and Health Education: A National Survey of Academic Leaders UK – *Journal of Religion and Health*. Vol 54, 2015, 2269–2275

Department for Education. National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4 2014 <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4> 02.05.2017

Department for Education. The national curriculum in England Key stages 1 and 2 framework document 2013

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf 02.05.2017

Department for Education. The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document 2014

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf 02.05.2017

Department for children, schools and families. Religious education in English schools: Non-statutory guidance 2010

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190260/DCSF-00114-2010.pdf 02.05.2017

Eaude, T. Should Teachers Adopt Differential Strategies for Young Boys and Girls in Relation to Spiritual Development? – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, 2. osa. Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006, 1165-1178.

Education Reform Act 1988. Chapter 40. Vol 1/2, London Her Majesty's Stationery Office. Reprinted 1989

http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf

02.05.2017

[EKSS] "Eesti keele seletav sõnaraamat"

<https://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi?Q=eetika&F=M> 02.05.2017

Elton-Chalcraft, S. Empty Wells: how well are we doing at spiritual well-being? – *International Journal of Children's Spirituality*. Vol. 7, 2002, No. 3, 309-328.

Elton-Chalcraft, S., Hollander, P., Prescott, G. Spiritual Development Through Creative RE. – *Teaching Religious Education Creatively*. Toimetanud Elton-Chalcraft, S. New York, Routledge, 2014.

Engedal, L. G. *Homo viator*. The Search for Identity and Authentic Spirituality in a Post-Modern Context. – *Religion, Spirituality & Identity*. Toimetanud Tirri, K. Bern, Peter Lang, AG International Academic Publishers, 2006, 45-64.

Harris, K. I. Children's spirituality and inclusion: strengthening a child's spirit with community, resilience and joy – *International Journal of Children's Spirituality*. Vol 20, No 3-4, 2015, 161–177.

Hart, T. Transforming Self and Subject: Toward an Integrative Spiritual Pedagogy. – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, 2. osa*. Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006, 1148-1164.

Hay, D., Nye, R. The Spirit of the Child. Wales, Harper Collins Religious, 1998.

Hyde, B. Nurturing the Spirit in Primary Religious Education Classrooms. – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, 2. osa*. Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006, 1179-1192.

Jones, L. What Does Spirituality in Education Mean? – *Journal of College and Character*. Vol 6, No 7, 2005.

Lynch, T. Investigating Children's Spiritual Experiences through the Health and Physical Education (HPE) Learning Area in Australian Schools. – *Journal of Religion and Health*. Vol 54, 2015, 202–220.

Mata-McMahon, J. Reviewing the research in children's spirituality (2005–2015): proposing a pluricultural approach – *International Journal of Children's Spirituality*. Vol 21, No. 2, 2016, 140–152.

National Curriculum Council. Spiritual and Moral Development - A Discussion Paper. – *Education in England*. 1993.

<http://www.educationengland.org.uk/documents/ncc1993/smdev.html> 02.05.2017.

Philips, S. The Theatre of Learning: Developing Spirituality Through Experiential and Active Techniques which also Promote Academic Achievement in Religious Education. – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, 2. osa*. Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006, 1377-1390.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
02.05.2017

Põhikooli riiklik õppekava. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
02.05.2017

Rossiter, G. From St Ignatius to Obi-Wan Kenobi: An Evaluative Perspective on Spirituality for School Education – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, 1. osa.* Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006a, 183-200.

Rossiter, G. The Spiritual and Moral Dimension to the School Curriculum: A Perspective on Across-the-Curriculum Studies. – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, 1. osa.* Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006b, 679-696.

Ruddock, B., Cameron, R. J. S. Spirituality in children and young people: a suitable topic for educational and child psychologists? – *Educational Psychology in Practice.* Vol. 26, No. 1, 2010, 25–34.

Sagberg, S. Altruistic values in children's spirituality: a study of children's responses to the terror attacks in Oslo and on Utøya and issues of education – *Journal of Beliefs & Values.* Vol. 35, No. 2, 2014, 200–213.

Scott, D., G. Spirituality and Identity Within/Without Religion. – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, 2. osa.* Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006, 1111-1126.

Schonfeld, T. L., Schmid, K. K., Boucher-Payne, R. Incorporating Spirituality into Health Sciences Education – *Journal of Religion and Health.* Vol 55, 2016, 85–96

De Souza, M. Rediscovering the Spiritual Dimension in Education: Promoting a Sense of Self and Place, Meaning and Purpose in Learning. – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, 2. osa.* Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006, 1127-1140.

Ubani, M. What Makes Life Spiritual? – *Religion, Spirituality & Identity.* Toimetanud Tirri, K. Bern, Peter Land, AG International Academic Publishers, 2006, 119-134.

Williams, K. The Spiritual and Related Dimensions of Education: A Philosophical Exploration. – *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education*, 2. osa. Toimetanud de Souza, M., Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. Dordrecht, Springer, 2006, 895-904.

Wright, A. Spirituality and Education. London, RoutledgeFalmer, 2000.

Yeh, C. J., Borrero, N. E., Shea, M. Spirituality as a Cultural Asset for Culturally Diverse Youth in Urban Schools. – *Counseling and Values*. Vol 55, 2011, 185-198.

Summary

Supporting spiritual development in school – content analysis and comparison of Estonian and English curricula

The aim of the research was to find out if Estonian curriculum enables spiritual development of pupils, to compare Estonian and English curricula, and to design an instrument to evaluate the aspects of spirituality in such curricula. The focus is on whether the development of spirituality is something that is seen in Estonian curricula and if so, which aspects of it. Furthermore, how can it be compared to the ones applied in the UK where supporting spiritual development is emphasized as an important aim of education?

The thesis consists of four chapters: introduction; spirituality in English curricula; the instrument used for analysing presence of spirituality; Aspects of spirituality in Estonian and English curricula and a concluding summary.

In the introduction, attention is paid to the reasons for the choice of the topic, e.g. in the Estonian curricula, it is stated that the aim of education is to offer an education that enables holistic development. Also, the used methods and problems in defining spirituality are discussed. The theoretical part consists of an overview of previous research done in the field of spirituality, its main sources, and viewpoints.

The first chapter analyses how spirituality is addressed in English curriculum, how Religious Education is organised and what role it has in the curricula. The second chapter describes how the instrument used for analysing presence of spirituality in the curricula was developed. The instrument used is presented in form of the table and consists of four dimensions (columns) and six categories (rows). The dimensions (Elton-Chalcrat et al., 2014) are inner, social, environmental and transcendental and the categories, created by inductive content analysis of 25 definitions of spirituality, are ethics, the ability for connectedness, identity formation, the wish to develop, creativity and religiousness.

The final chapter describes the procedure of analysing the curricula, gives an overview of the aspects of the spirituality that are in the curricula, and presents the results of analyses of what aspects of spirituality could be found in Estonian and English curricula. Summative content analysis was used for the research. Expectedly, in both curricula the presence of the the social dimension and category of the wish to develop were prominent. The aspect of spirituality, that was well represented in Estonian curricula but not so prominently in English one, was the environmental dimension. The category of religiousness could be found in English curricula, but was nonexistent in the Estonian one. The findings show, that although the aspects of spirituality had different representation in respective countries, one could not say that there are more aspects of spirituality present in the English curricula. Most aspects of sprituality are not very well represented or did not exist at all in either of curricula.

Lisa 1. Kasutatud spirituaalsuse definitsioonid tsitaatidena

<p>„... moves them, inspires them to create their own piece of art in which the children show the interrelation between what comes from outside and their inside world; this we take to be potentially the child’s expression of an authentic spirituality” (Avest ja McDougall 2014: 217).</p>
<p>„Spirituality we see as a relational concept and, as such, spirituality is a precondition and a result of the encounter with ‘the other’” (Avest ja McDougall 2014: 214).</p>
<p>„Similarly, spirituality is also intangible but has four dimensions – inner, social and moral, environmental and transcendental – but may have totally different forms“ (Elton-Chalcraft, Hollander ja Prescott 2014: 79)</p>
<p>„Inner dimension – Looking Inwards to your self. Self: Our feelings/experiences/what is important to us. An inner quest for meaning, creativity/inspiration, feelings of elation.</p> <p>Social and moral dimension- Looking Outwards to others. Others: The way we interact with others and our important relationships. Choices about how to live, ethics and values.</p> <p>Environmental dimension – Looking Downwards to the Earth. The world: Responses to the physical world/appreciating what is amazing about the world and nature and how that fits into our worldview.</p> <p>Transcendental dimension – Looking Upward towards the God/the transcendent. One’s place in the universe: Response to the „Ultimate“/the Divine, a sense of „the other“, destiny, religion/faith/belief system.“ (Elton-Chalcraft, Hollander ja Prescott 2014: 79)</p>
<p>„Even though there are many definitions of non-religious spirituality, Allen (2008) explains that two common themes seem to be found in these various descriptions: ‘self-transcendence and relationality – that is, relationship with self,</p>

others, the world, and perhaps with the transcendent' (7). To exemplify this, Lewis (2000) succinctly defines non-religious spirituality as 'an orientation towards ourselves and our relations with all other things' (274). Similarly, de Souza (2004) beautifully explains it as a movement towards the Ultimate Unity, 'whereby at the deepest and widest levels of connectedness, an individual may experience unity with the Other (Austin 2000; Newberg et al. 2001)' (Hyde 2008b, 118). Regarding the definition of religious spirituality, of the many descriptions available, Allen (2008) presents religious spirituality as the intrinsic human capacity for self-transcendence in which the individual participates in the sacred ... [spirituality] is experienced, formed, shaped, and expressed through a wide range of religious narratives, beliefs, and practices, and is shaped by many influences in family, community, society, culture, and nature. (Yust et al. 2006, 7, 8).“ (Mata- McMahon 2016: 141)

„In the findings of this study, I described a child’s spiritual experience as any experience through which the child can express their joy, their compassion and kindness, their sense of relating to others and/or their creative and imaginative self. These experiences can be outwardly or inwardly triggered, and sometimes can provoke pondering and searching through inner thought and conversations; although mainly, they manifest themselves ordinarily in everyday activity.” (Mata- McMahon 2016: 145)

„I follow Ursula King in understanding spirituality as a transformative power in human beings, individually and socially” (Sagberg 2014: 204).

„... the values presupposed or contributed and the responses evoked, correspond to an understanding of spirituality as ‘our’ response to the human condition which gives meaning and purpose to our individual lives ... potentially supported by a collective spiritual world view, such as religion’ (Watson 2009, 315). I therefore follow Jacqueline Watson (2009) in acknowledging the relevance of Bakhtin’s dialogic approach for developing a spiritual pedagogy that values difference as well as commitment. It all has to do with the ability to see the Other in terms of contributing value – an attitude that is basic in altruism.” (Sagberg 2014: 204)

„Spirituality in education refers to no more—and no less—than a deep connection between student, teacher, and subject—a connection so honest, vital, and vibrant that it cannot help but be intensely relevant“. (Jones 2005: 2)

„Spirituality in education refers to a transcendence and compassion in the classroom that acknowledges the interconnectedness of the students, the teacher, and the subject.“ (Jones 2005: 6)

„Spirituality has been linked to all human experiences: It has a particular affinity with the imagination, human creativity and resourcefulness, and relationships. In the broadest sense, spirituality touches, influences and shapes every aspect of human life (King 2008). In addition, a transformative quality of spirituality is connected to human existence and linked to the body, nature and relationships with others. As a result of the spiritual experience, the fullness of life ignites the spirit with energy to overcome challenges with hope, peace and dignity. Spirituality lies at the core of our humanity and is a gateway to knowledge (Cole 2011).“ (Harris 2015: 163)

„...the nature of spirituality within education – an essential element of human reality, the inborn drive to learn, and an inclination to rise above“ (Belousa 2006: 217)

„A definition of spirituality needs to be broad enough to allow for a religious contribution, as well as acknowledging a spiritual dimension to living that includes personal aspects, values and aesthetic concerns.“ (Rossiter 2006b: 685)

„As the constructs meaning, identity and spirituality are explored, it will become more clear that they are not distinct, there is considerable overlap and many interrelationships.“ (Rossiter 2006b: 686)

„1. The spiritual as a search for meaning. 2. The manifestation of the spiritual in life in terms of “basic orientations, motivations and dispositions of individuals” (ibid., p. 360) that are often expressed in personal qualities. 3. The collective of communal dimension of spirituality. 4. The spiritual as a response to wonder, awe

and reverence of the world. 5. The spiritual as the “cultivation of “inner space”” (ibid.,p. 359). 6. The sixth strand that I propose to add is that of absorption.“ (Williams 2006: 895-896).

„There are aspects of cognitive, emotional, social and physical development that have significance for spiritual identity formation. I suggest that these overlapping developmental qualities form the nexus of spiritual development. Just as spiritual identity is embedded in cultural contexts and constructs, so spiritual development is embedded in the spectrum of development processes and constructs“ (Scott 2006: 1114)

„Having assumed spirituality to be normative it is essential to attend to the quality of the spirituality being engendered in any setting. Not all spiritualities are life giving.“ (Scott 2006: 1118)

„I believe it is necessary to consider spirituality as a significant window into the complex actuality of late modern/post-modern life experience for contemporary youth“ (Scott 2006: 1121)

„Spirituality must be contextually grounded. The community has to provide space for the development of voice, the honoring of vision and vocation” (Scott 2006: 1124)

„...spirituality as an innate element of being (de Souza 2006: 1127) ... three aspects of being: rational (thinking), emotional (feeling) and spiritual (intuiting)” (de Souza 2006: 1132)

„...spirituality is primordial (Hay & Hunt, 2000); an essential human trait that is relational (de Souza, 2003; 2004; Eckersley, 2004; Groome 1998; M Harris & Moran, 1998; Hay & Nye, 1998; ...Tacey, 2000; 2003); and that expressions of spirituality are, perhaps, the result from the levels of connectedness that the human person has to Self and Other in the physical world, and to a Transcendent other (de Souza, 2003).” (de Souza 2006: 1130).

„... but it is also the whole movement toward depth, transcendence and

<p>integration that embodies the spiritual impulse” (Hart 2006: 1151)</p>
<p>„While spiritual development is widely agreed to relate to questions of meaning and purpose and what is most important, there is less consensus on whether this relates to religion or values or relationships.” (Eaude 2006: 1169)</p>
<p>„One powerful strand within many spiritual traditions is sometimes called the prophetic voice of the child, where young children show qualities which adults lose, or demonstrate far less, and where adults need to learn from children rather than the other way round. Among these are the capacities for, or dispositions towards, joy, simplicity or openness, compassion or curiosity” (Eaude 2006: 1172)</p>
<p>„The felt sense, as a characteristic of Children’s spirituality, seemed to entail the individual drawing upon the wisdom of the body, as a natural way of knowing, in order to sense this connectedness” (Hyde 2006: 1184)</p>
<p>„A situated perception, emerging out of the onto-teleological basis of the human being, that becomes conscious and is dynamically translated into one’s fulfilment and understanding of both, other people and the world, as well as in the acceptance of the Transcendent.” (Da Conceição Azevedo ja de Costa 2006: 1323)</p>
<p>„... basic spiritual concept that the young people and the believers have in common, that is, their sense of connectedness to one another, the world and the cosmos, then we will develop childrens spirituality...” (Philips 2006: 1379)</p>
<p>„This could be because RE often fails to address the pupils’ own spirituality. If the content is always about other people and other religions, it usually fails to offer much to a young person who is searching for the meaning and purpose of his/her own existence.” (Philips 2006: 1377)</p>
<p>„Spirituality is the broader term, and refers to those commitments, worldviews, or perspectives that serve as foundational or as ultimate sources of meaning for individuals.” (Schonfeld, Schmid ja Boucher-Payne 2016: 86)</p>

„Spirituality is a somewhat nebulous term to define but is generally accepted as relating to an “awareness of ultimate meaning and purpose of life” (Speck et al. 2004)” (Culatto ja Summerton 2015: 2270)

„According to Sink and Richmond (2004), spirituality is primarily concerned with "meaning making" (p. 291), making sense of the world around you.” (Yeh, Borrero ja Shea 2011: 186)

„In a qualitative study conducted by Lindsey, Kurtz, Jarvis, Williams, and Nackerud (2000), the majority of former runaway or homeless youth identified spirituality (e.g., personal faith in a Higher Power, praying to God, or the spiritual element of an intervention program) as a source of personal strength for managing their life disruptions and transitioning into young adulthood.” (Yeh, Borrero ja Shea 2011: 189)

„...the spiritual dimension is defined as “a sense of connection to phenomena and unusual events beyond self and usual sensory and rational existence; a sense of place within the universe”.” (Lynch 2015: 203)

„Harris (2007, p. 264) defines children’s spirituality as, “transformational, directive, and peer-relational which involves actively living by being innately connected to a natural source within the moral universe and affectively belonging with relationships that are interconnected within a child’s culture and community”.” (Lynch 2015: 205)

„“Spirituality” may be both a nebulous and challenging term, but many people recognise and experience a cognitive and emotional process which involves finding a dimension of meaning in life which sets an individual above the daily round and which provides a sense of being part of something which is greater than oneself.” (Ruddock ja Cameron 2010: 25)

„When Seligman (2002) described “spirituality” he referred to stable, pervasive, persuasive beliefs and practices that are grounded in the conviction that there is a transcendent (non-physical) dimension of life” (Ruddock ja Cameron 2010: 26)

„the spiritual dimension comes from our deepest humanity; it finds expression in aspirations, moral sensibility, creativity, love and friendship, reward cannot draw on beauty, scientific and artistic endeavour, appreciation and wonder at the natural world, intellectual achievement and physical activity, surmounting suffering and persecution, selfless love, the quest for meaning and values by which we live” (Ruddock ja Cameron 2010: 27)

„...“by spirituality we mean a theoretical construct that represents what is common in human qualities, such as kindness, mercy, virtue, empathy, trust, compassion, justice, love, friendship, devotion and hope”” (Ruddock ja Cameron 2010: 28)

„Spirituality in the social work profession is generally associated with the human attempt to find meaning and purpose in life through relationships with self, others, a higher power, and/or the cosmos (Canda & Furman, 1999). Another definition of spirituality emphasizes the dynamic and evolutionary process through which humans seek purpose (Cowley, 1996). In other words, spirituality is developmental. Spirituality is also understood to encompass beliefs people have about reality beyond the material world (Miller & Thoresen, 2003; Larson, Swyers, & McCullough, 1997, Barker, 1995). Further, spirituality is described as the core, the essence, the nature of the individual (Carroll, 1998; Carroll, 1997). As the literature suggests, there are many ways to define spirituality.” (Barker 2007: 147-148)

„Spirituality is the relationship of the individual, within community and tradition, to that which is – or is perceived to be – of ultimate concern, ultimate value and ultimate truth, as appropriated though and informed, sensitive and reflective striving for spiritual wisdom” (Wright 2000: 104)

„... defining mark of the human species, a fundamental component of our common condition humana ...” (Engedal 2006: 51)

„life-integration through self-transcendence...search for existential significance in

the context of the sacred...” (Engedal 2006: 52)

„...spirituality as a concept is primarily concerned with what is often called lived experience” (Engedal 2006: 53)

„...individual’s search for meaning in relation to the big existential questions” (Ubani 2006: 122)

Lisa 2 Õppekava sisuanalüüsi näidis

Võti:

Dimensioonid: *Sisemine dimension*, **Sotsiaalne dimensioon**, Keskkondlik dimension, Transtsendentne dimensioon

Kategooriad: **Eetilisus**, **Suhestumisvõime**, **Identiteedi loomine**, **Soov areneda**, **Loomingulisus**, **Religioossus**

III kooliaste (7.–9. klass)

§ 11. III kooliastmes taotletavad pädevused

Kolmanda kooliastme lõpus õpilane:

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

2) tunneb ja austab oma keelt ja kultuuri ning aitab kaasa eesti keele ja kultuuri säilimisele ja arengule. Omab ettekujutust ja teadmisi maailma eri rahvaste kultuuridest, **suhtub teistest rahvustest inimestesse eelarvamustevabalt ja lugupidavalt;**

3) *on teadmishimuline*, oskab õppida ja leida edasiõppimisvõimalusi, kasutades vajaduse korral asjakohast nõu;

4) *on ettevõtlik*, *usub iseendasse*, kujundab oma ideaale, seab endale eesmärged ja tegutseb nende nimel, juhib ja korrigeerib oma käitumist ning võtab endale vastutuse oma tegude eest;

5) **suudab end olukorda ja suhtluspartnereid arvestades kõnes ja kirjas selgelt ja asjakohaselt väljendada**, mõista ja tõlgendada erinevaid tekste, tunneb ja järgib õigekirjareegleid;

6) valdab vähemalt üht võõrkeelt tasemel, mis võimaldab igapäevastes olukordades suhelda kirjalikult ja suuliselt ning lugeda ja mõista eakohaseid võõrkeelseid tekste;

7) suudab lahendada igapäevaelu erinevates valdkondades tekkivaid küsimusi, mis nõuavad matemaatiliste mõttemetodite (loogika ja ruumilise mõtlemise) ning esitusviiside (valemite, mudelite, skeemide, graafikute) kasutamist;

8) mõistab inimese ja keskkonna seoseid, suhtub vastutustundlikult elukeskkonda ning elab ja tegutseb loodust ja keskkonda säästes;

9) oskab esitada loodusteaduslikke küsimusi, nende üle arutleda, esitada teaduslikke seisukohti ja teha tõendusmaterjali põhjal järeldusi;

10) suudab tehnikamaailmas toime tulla ning tehnikat eesmärgipäraselt ja võimalikult riskita kasutada;

11) on aktiivne ja vastutustundlik kodanik, kes on huvitatud oma kooli, kodukoha ja riigi demokraatlikust arengust;

12) *suudab väljendada ennast loominguliselt, peab lugu kunstist ja kultuuripärandist;*

13) väärtustab ja järgib tervislikku eluviisi ning on füüsiliselt aktiivne;

14) *mõtleb süsteemselt, loovalt ja kriitiliselt, on avatud enesearendamisele.*

§ 12. Õppe ja kasvatuselise rõhuasetused III kooliastmes

Kolmandas kooliastmes on õppe ja kasvatuselise põhitaotlus aidata õpilastel kujuneda **vastutustundlikeks ühiskonnaliikmeteks, kes igapäevaelus iseseisvalt toime tulevad ning suudavad oma huvidele ja võimetele vastavat õpiteed valida.**

Kolmandas kooliastmes keskendutakse:

1) **õpimotivatsiooni hoidmisele;**

2) õppesisu ja omandatavate oskuste seostamisele igapäevaeluga ning nende rakendatavuse tutvustamisele tulevasel tööelus ja jätkuõpingutes;

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Elise Nemliher,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Spirituaalsuse arengu toetamine koolis – Eesti ja Inglismaa õppekavade sisuanalüüs ja võrdlus“, mille juhendaja on dr theol Olga Schihalejev

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 04. 05. 2017

