

EESTI PÕHI- JA KESKHARIDUSE
RIIKLIKUST ÕPPEKAVAST
(RÕK)

1999

SISUKORD

ÜLDOSAST

I ÜLDSÄTTED: ÜLDOSA

II ÕPPE- JA KASVATUSTÖÖ ÜLDEESMÄRGID

1. Üldhariduskooli põhiülesande ja õppe-kasvatustöö üldeesmärkide põhjendamisest
2. Üldhariduskooli põhiülesandest

III ÕPPEKAVA PÕHIMÕTTED

1. Õppekava põhimõtete lähtekohtadest ja õppekava põhimõtete funktsioonidest
2. Puuduv lüli õppekava põhimõtete lähtekohtade ja õppekava põhimõtete vahel
3. Õppekava põhimõtetest

IV SEOSED ERI ÕPPEAINETE VAHEL

V PÄDEVUSED / KOMPETENTSUSED

VI ÕPPEPROTSESS

VII KOOLIASTMETE ÕPPEKORRALDUS

1. Õppekasvatustöö üldisloomustusest
2. Tunnijaotusplaani
3. Pädevused kooliastmeti
 1. Pädevuste formuleeringud
 2. Pädevuste järjepidevusest
 3. Eesmärkide sisuline kaetus eesmärkidega
 4. Pädevuste tasakaalustatusest

VIII ÜLDOSA: KOKKUVÕTE: ETTEPANEKUD

ÕPPEKAVA ÜLDOSA: AINEKAVAD

1. EMAKEEL
2. VÕÕRKEELED
3. MATEMAATIKA
4. AJALUGU
5. FILOSOOFIA
6. INIMESE JA KODANIKUÕPETUS
7. KUNST

- 8. MUUSIKAÕPETUS**
- 10. TÖÖÕPETUS. KÄSITÖÖ. KODUNDUS**
- 11. KEHALINE KASVATUS**
- 12. LOODUSAINED**

ÜLDISEMALT KOKKUVÕTTEKS

EESTI PÕHI- JA KESKHARIDUSE RIIKLIKUST ÕPPEKAVAST. (RÕK)

ÜLDOSAST

I. Üldsätted: üldosa struktuur

Üldsätted (I) on RÕKi osa, mida on otstarbekas vaadelda vaid suhestatult üldosaga.

Toogem välja järgmise tehnilist laadi vastuolu: nimelt ei kattu **üldsätete** 5.1.

lõikes pakutav üldosa struktuur (A) RÕK-I üldosa **faktilise** struktuuriga. (B)

Vaadelgem järgmist tabelit.

A Viited RÕKi üldosas esitatava kohta	B Faktiline struktuur	Kokku- langevu- sed (+) Erine- vused (-)
Õppe- ja kasvatustöö üldeesmärgid	Õppe- ja kasvatustöö üldeesmärgid	+
Õppekava põhimõtted	Õppekava põhimõtted	+
Seosed eri õppevaldkondade vahel	-	-
-	Seosed eri õppeainete vahel	-
-	Pädevused / kompetentsused	-
Õppeprotsessi põhielemendid	Õppeprotsessi põhielemendid	+
Kooliastmete õppekorraldus ja	Kooliastmete õppekorraldus ja	
tunnijaotusplaanid	tunnijaotusplaanid	+
Juhised kooli õppekava	Kooli õppekava	+ / -
arendamiseks		

Niisiis, kuna:

- mõiste **õppevaldkond** ei ole identne terminiga **õppaine**;
- üldsätetes ei viidata üldse peatüki V (Pädevused / kompetentsused) olemasolule **üldosas**;
- üldosa teksti põhjal (vt ptk IV + V) “Seosed eri õppevaldkondade vahel”
≠ vt ”Seosed eri õppeainete vahel” + “Pädevused / kompetentsused”,

siis ei kattu Üldsätetes esitatu RÕKi üldosa faktilise struktuuriga. Üldsätetes välja pakutud “Juhised ...” on sisuliselt adekvaatsem kui vastava peatüki nimetus RÕKi faktilises struktuuris.

Ülalnimetatud vastuolud:

- ei toimi mitte üksnes lugejat desorienteerivalt, vaid
- kujundavad ka tema negatiivset hoiakut RÕK-I (üldosa) teksti suhtes: kui autorid ei suhtu **ise** oma teksti korrektselt, siis ei saa lugeja seda teksti tõsiselt võtta;
- on kohatud olemuslikult **normatiivse põhifunktsiooniga riiklikus** dokumendis.

II ÕPPE- JA KASVATUSTÖÖ ÜLDEESMÄRGID

1. Üldhariduskooli põhiülesande ja õppe-kasvatustöö üldesmärkide põhjendamisest

Vaadeldav peatükk koosneb kahest alapeatükist – lõikest. Esimese (II.1) alapeatüki olemapidav funktsioon: **põhjendada** lõikes II.2 toodud üldhariduskooli põhiülesannet ja üldesmärkide loendit. Enne, kui analüüsida seda, kas ja kuidas lõige II.1 oma põhjendavat funktsiooni üldhariduskooli sihiseade (II.2) suhetes täidab, vaatleme lähemalt lõike II.1 formuleeringut:

Lõike II.1 esimene lause sisaldab eneses kahte väidet

“Eesti kool seisab eesti rahvuse ja kultuuri arengu eest” (1) ning / *samas* / *arvestab* / Eesti kool / ka Eesti ühiskonna suundumust integreeruda Euroopaga (2.).

Väitest (1):

Antud väite (1) laiem kontekst (riiklik dokument) välistab võimaluse tõlgendada sõnaühendit *Eesti kool* kui lühendit, mis tavakeeles osutab *eesti õppekeele*ga koolile. (Vrd Siinkohal ka RÕK-I venekeelset versiooni) Osutab aga sõnaühend *Eesti kool* koolile kui Eesti riigi haridussüsteemi allinstitutsioonile, muutub väide kas:

- ülemäära pretensioonikaks taotluseks mitte-eestlaste koolide suhtes. Mitte-eestlastelt ei saa ju nõuda *seismist* ei eesti rahvuse ega ka eesti kultuuri säilimise (ning arengu) *eest*. (Nüüdisoludes on ebaväärikas taotleda, et teised kannaksid hoolt selle eest, mis eelkõige meie eneste asi) või siis
- **diskrimineerivaks** mitte-eestlaste kooli suhtes.

Mõlemal juhul eiratakse:

- meie mitte-eestlaste (muukeelse) üldhariduskooli (ja Eesti ühiskonna) ees seisvat **reaalset** probleemi nende integreerumisest / teiste rahvusrühmade integratsioonist eesti kultuuri / ühiskonda;
- rahvusvähemuste **õigust** arendada omakultuuri.

/ Siinkohal: tuleks vaadata, mida ütleb EV Põhiseadus;

tuleks vaadata, mida ütleb EV Haridusseadus. /

Väide (2): “ / Eesti kool / arvestab ka Eesti ühiskonna suundumust integreeruda Euroopaga” – on taas üks üldsõnaline / ei-midagi-ütlev formuleering – mida too *Eesti ühiskonna suundumus integreeruda Euroopaga*” (õigemini: *Euroopa Liiduga*) ikkagi tähendab? / Mida too suundumus integreeruda Euroopaga (või ELga?) tähendab üldhariduskooli jaoks?

Väiteid (1) ja (2) ühendav “*samas ka ...*” loogilis-lingvistiliselt ebaõnnestunud konstruktsioon – ta ei toimi (1) ja (2) vahelist suhet selgitavalt.

Vaatleme lõike (II.1) kolmandat lauset:

“Haridus peab silmas tänapäeva olulisi märksõnu (1): pidev muutumine, pidevõpe, infotulv, kõrge, aga säästlik areng, konkurentsivõime, integratsioon.” (2)

Haridus peab silmas tänapäeva olulisi märksõnu (1).

Ilmselt on väite (1) funktsiooniks osutada veel ühele **aluspõhimõttele** (lisaks eelnevates lausetes osutatuile: rahvuse ja kultuuri säilimine ning areng; integratsioon Euroopaga; humanism, demokraatia) **õppe- ja kasvatustöö üldeesmärkide** / isiksuse kvaliteetide “**projekteerimise**” **tarvis** ja nimelt: nõuetele üldhariduse / isiksuse “kvaliteetidele”, mis johtuvad nüüdisühiskonna arengutendentside /arenguprotsesside iseärasustest. Et tegu on ühe **aluspõhimõttega** eesmärkide püstitamisel / projekteerimisel, siis on

- keelend “peab silmas” ebaõnnestunud,
- ebaõnnestunud on ka keelend “tänapäeva olulised iseärasused”, sest see ei osuta piisavalt selgesti sellele reaalsusele, kust johtuvad nõuded üldharidusele.

Märksõnade loend (2) on juhuslik, erineval määral “kaasaegne” jne.

- Võib täiesti õigustatult küsida: miks just need, aga mitte teised märksõnad? (nt. globaliseerumine, identiteedi kriis jne.)

- Võib ka küsida: Mida tähendavad antud kontekstis “konkurentsivõime”? “integratsioon”?
- Võib ka küsida: Kas “pidev muutumine” või “infotulv” on ainult “tänapäeva”-omased märksõnad. (Nt. “infotulv” oli üks stamp-väljendeid vähemasti 60. aastate kirjanduses.)

Kokkuvõtteks: kui RÕK-i üldosas üldse taotletakse põhjendada üldhariduskooli õppe- ja kasvatustöö eesmärgi, siis:

- tuleb selgesti tuua välja vastava lõike / alapeatüki funktsioon;
- selgesti sõnastada ja suhestada lähtepõhimõtted;
- vältida ebakorrektseid formuleeringuid, stamplikult lohisevat üldsõnalisust (“integreeruda Euroopaga”), metafoori-laadseid keelendeid (*kool seisab ...; haridus peab silmas*, sest stiilivead muutuvad sisulisteks vigadeks);
- anda enesele aru tõsiasjast, et eesmärkide põhjendamine eeldab tõsisemat analüütilist tööd ja funktsionaalset lähenemist, toomaks eksaktsemalt välja eesmärkide seadmise / kavandamise põhimõtted.

2. ÜLDHARIDUSKOOI PÕHIÜLESANDEST

Üldhariduskooli põhiülesanne on RÕKi järgi

aidata kujuneda isiksuseks, kes ...

- tuleb toime oma eluga (1)
 - tuleb toime oma tööga (2)
 - arendab ennast (3)
 - aitab kaasa ühiskonna arengule (4)
 - **määratleb** end oma rahva liikmena (5)
 - määratleb end kodanikuna (6)
 - määratleb end kaasvastutajana Euroopa tuleviku eest (7)
 - määratleb end kaasvastutajana maailma tuleviku eest (8)
- **tuleb toime** (1) on ebamäärane väljend. Mis on subjektiivne / objektiivne kriteerium otsustamiseks selle üle, kas inimene tuleb oma eluga toime? Kas iga viis oma eluga toime tulla on aktsepteeritav? (Näide: - 6-aastane “tänavalaps”, kes Viru tänaval kerjamise eest toimetatud laste turvakodusse, demonstreerib viimase töötajatele oma päevateenistuse ühe osa eest ostetud maiustusi: “Kas teie siin võite enesele lubada iga päev osta nii kalleid maiustusi?”)

- **tuleb toime oma tööga** (2). Ei peaks unustama, et nüüdisühiskonnas puudub meil **kohustus** töötada; tööpuuduse tingimustes puudub ka neil inimestel, kes oma tööga toime tuleksid (näiteks monofunktsionaalsed asulad jne.) **võimalus** töötada. Et väga paljud töökohad eeldavad kõrghariduse (rakenduskõrghariduse, kutsekõrghariduse) või ametikoolituse olemasolu, siis ei ole ka üldhariduse põhiülesandesse otstarbekas kirjutada sisse "...tuleb toime oma tööga"
- **määratleb end** – enesemääratlus on üldse vist **elukestev** ja vastuoluline protsess – nii eriti nüüdisühiskonnas, kus, mitmetest erilaadsetest asjaoludest johtuvalt räägitakse ülepea identiteedi kriisist.
- **määratleb end** oma rahva liikmena (5) – (vt lõiget II.1 esimest väidet puudutavat – Me ikkagi tunnistame vähemusrahvuste enesemääratluse õigust?)
- **määratleb end** kaasvastutajana Euroopa (7) ja maailma tuleviku eest (8). – Ikka eelistame ruumis **kauget** enam kui lähemat / lähimat, ikka eelistame vastutada **tuleviku eest** enam kui otsustada / vastutada "siin ja praegu". Ometigi on inimese reaalsed "võimalused tunda / määratleda end kaasvastutajana kasvõi oma riigi käekäigus siin ja praegu oluliselt reaalsemad (kasvõi seeläbi, et osaletakse valimistel) kui" võimalused kaasvastutada Euroopa või hoopis kogu maailma tuleviku eest. (Kui **kauge** tuleviku eest?)

Siinkohal tuleks meeles pidada – Euroopa / maailma – need on inimese enesemääratluse inimlikud (ja samas abstraktsed) piirid.

3. Õppe-kasvatustöö üldeesmärkidest

Vaadelgem kõigepealt iga eesmärgi eraldi:

(1) **peab lugu kodust ja perekonnast.**

Noore inimese lugupidamine / lugupidamatus kodu / perekonna suhtes johtub suuresti tema elukogemusest (kasvukodu). Teiseks – noore inimese suhtumise kodusse / perekonda määravad suuresti (võimalused oma peret luua: (noorte inimeste nõudlusnivoo nende võimaluste suhtes) ning ühiskonnas toimivad mallid (vt nt "Seltskond", "Kroonika" – esiplaanil on mõisted "elukaaslane", "girl/boyfriend" jne) Kaheldav on, kas "peab lugu kodust ja perekonnast" peaks ülepea olema eraldi välja toodud **üldhariduskooli** õppe/kasvatustöö eesmärgina – kui üldhariduskool suudab midagi ära teha **vastutustunde**, **enesest** ja **teistest** inimestest lugupidamise kasvatamise osas, siis pole seda eesmärgi eraldi välja tuua vaja, seda enam, et see pole **üldhariduskoolispetsiifiline** ülesanne.

(2) **peab lugu enesest ja kaasinimestest, oma ja teiste rahvaste kultuurist.**

Võibolla oleks selgem:

- **peab lugu enesest ja kaasinimestest (1)**
- **peab lugu oma rahva ja teiste rahvaste kultuurist (2)**

(3) **armastab isamaad.**

Kui ketserlikult see ka ei kõla, kuid taoline eesmärgi-seade on **põhimõtteliselt väär.**

Esiteks. Demokraatlik õigusriik (või selle mistahes riiklik institutsioon) võib küll oma kodanikult nõuda seadusekuulekust (lojaalsust), kuid **armastust** (ei riigi, ei isamaa, ei kelle iganes suhtes) kui sügavalt individuaalset **tundmusvalikut** pole kellelgi õigus inimeselt nõuda; demokraatlikul **õigusriigil** ei ole vähimatki tegu isiksuse valikutega armastuses.

Teiseks on see eesmärk põhimõttelises (laiemas tähenduses ideoloogilises) vastuolus üldhariduskooli põhiülesandega, mis aktsepteerib **isiksuse enesemääratluse** ideed ning

kolmandaks ka nende õppe-kasvatustöö eesmärkidega, mis aktsepteerivad isiksuse õigust / suutlikkust valida ning otsustada.

Neljandaks. Armastus, sh ka “isamaa armastus” on sügavalt individuaalne oma tundesitus. Sellisena on ta defineerimatu ning nii pole sel “eesmärgil” ka praktilis-heuristilist tähendust.

(4) **järgib õigusnorme (1) ja demokraatia põhimõtteid (2).**

- Formuleeringule “järgib õigusnorme” tuleks eelistada formuleeringut “seaduskuulekus” (kes on seaduskuulekas). Asi on selles, et erinevad **õigusliigid** ühes oma üldisemate normide, menetlusnormide, sanktsioonidega jne. – kõik need moodustavad seadusandlikult sätestatud “**õigusnormide maailma**”. Kuid lisaks seadusandlikult sätestatud õigusnormidele toimivad ka nt. mitteformaalsetele struktuuridele omased õigusnormid. Terminil “seaduskuulekus” on oma kindel juriidiline sisu, mis on aktsepteeritav (ning piisav), määratlemaks üldhariduskooli lõpetaja vastavat kodaniku kvaliteeti.
- Mis aga puudutab “demokraatia põhimõtteid” (2), siis on see siinkohal **ülearune**. Nimelt: määratletakse meie riigikorralduslikud (demokraatlikud) põhimõtted **EV Põhiseaduses**. EV Põhiseaduse järgimine on osa seaduskuulekusest.

(5) **lähtub üldinimlikest kõlbelistest arusaamadest (1)**

hindab ilu (2)

hindab headust (3).

Alustame formuleeringust (1). Formuleering on

- vähemasti vaieldav sisuliselt. Euroopaliku kultuuri ruumis võiks siinkohal viidata läbi aastatuhandete (Sofistid: Sokrates; nüüdispragmatism) ikka ja jälle taaskorduvale dialoogile kõlbelise relativismi / absolutismi poolehoidjate vahel; kui nood “üldinimlikud normid” ülepea olemas on, siis ei saa me ometi eitada nende teisenemist läbi ajaloo. Probleem (läbi ajaloo) on ka normide **rakenduvuse piiridest** – st, kes on see “teine inimene”, kelle suhtes norm rakendub / ei rakendu (meie – nemad);
- mõneti eksitav. Üldinimlikest kõlbelistest arusaamadest ei saa **lähtuda**, kui lahendada näiteks matemaatika ülesannet. Teisisõnu: üldinimlikud kõlblusarusaamad ei saa täita universaalset preskriptiivset funktsiooni;
- kuidas suhestub siinformuleeritu eesmärkide loendis antud teise eesmärgiga – *peab lugu enesest ja kaasinimesest*. Kas too eesmärk ei sisalda eneses nn üldinimlikku, universaalset kõlblusnormi? Oma püüdlustes leida võimalikult universaalset normi on eetika seda põhimõtet ikka aktsepteerinud (nt kristlus);
- ei peaks unustama, et isiksuse jaoks on oluline **oskus** teha kõlbelisi valikuid (sh oskus teadvustada valikuvõimalust ja sh oskus arvestada eetiliste põhimõtetega kui kriteeriumidega tegemaks mõistlikke valikuid)
- **hindab ilu (2)**
- **hindab headust (3)** on formuleeringud, mis
 - eiravad tõsiasja, et **mõisted** “ilu” ja “headus” ei ole “objektiviteedid”, mis kätkevad eneses ilu v headuse (absoluutset) normi;
 - on vastuolus üldosas sätestatud üldhariduskooli põhiülesande formuleeringuga, mis aktsepteerib isiksuse õigust enesemääratluseks (sh ka õigust omaenese esteetilise / maitseotsustuste kujundamiseks)
 - nende üldeesmärkidega, mis aktsepteerivad isiksuse valiku / otsustamise õigust / suutlikkust.

(6) hindab terveid eluviise (1)

arendab oma vaimu ja keha (2)

(1) ebamäärase “hindab” (hinnata võib positiivselt / negatiivselt; passiivselt / aktiivselt) tuleks rõhutada: 1) **teadlikkust** tervetest eluviisidest ning (2) oskust ja tahet (3) neid eluviise ka omaenese valikute läbi ka järgida.

(2) Et põhiülesandes (II.2) on juba osutatud isiksuse enesearendusele, siis pole siinkohal enam vajalik isiksust dualistlikult (vaim + keha) formuleeringus end arendama seada, piisaks oma keha arendamisest.

(7) **hoiab loodust** (1)

elab keskkonda säästes (2)

tegutseb keskkonda säästes (3)

Mis puutub formuleeringusse (1), siis on **hoiab** jälle üks ebamäärane määratlus.

Nüüdisajal on inimese suhe loodusega lülitud ka eetika valdkonda, ning hoidev, säästev ja kaitsev suhtumine loodusesse on **nüüdisaja** üldinimlike kõlbeliste arusaamade normatiivseks osiseks;

elab keskkonda säästes (2). Siinkohal tahaks küll küsida, et mida see tähendab?

Elu on vist suuresti ainevahetusel põhinev protsess ja nii on “keskkonda säästev elamine” ülepea üks võimatu asi. Kui nüüd siinkohal mõeldakse keskkonda säästvat eluviisi / elulaadi, siis peaksid eesmärgi sõnastanud teadvustama, et üksikisikult ei saa nõuda n.ö keskkonna-säästlikku eluviisi / laadi: kogu meie nüüdisivilisatsioon / ühiskondlik olemine on ehitunud üles (pseudo)vajaduste loomisele tootmise / tarbimise ahelprotsessis. (Tõepoolest, tasuks lugeda kas või B. Mandeville’i “Valmi mesilastest”)

tegutseb keskkonda säästes (3). (vt. p. 2); vt. järgnevat).

(8) mõtleb kriitiliselt (1)

mõtleb loovalt (2)

mõtleb loogiliselt (3)

(9) oskab oma tegevust eesmärgistada (1)

oskab oma tegevust kavandada (2)

oskab oma tegevust hinnata (3)

(10) suudab valida (1)

suudab otsustada (2)

suudab vastutust kanda (3)

(11) suudab hankida infot (1)

suudab kasutada infot (2)

Toodud eesmärkide koosvaatlemine siinkohal lähtub tõsiasjast: toodud loendisse kuuluvate eesmärkide liitmisel / lahutamisel on nii palju segadust, et paratamatult tundub, et pole “paigas”, mida üks või teine termin tähendab või missugused sisud ühte või teise formuleeringusse kätketud.

Alustagem kriitilisest mõtlemisest (8.1). See termin osutab otsuste tegemisega (otsustamisega, valikutega) keskenduvale refleksiivsele (enese (mõtlemis)tegevust hindavale) (9.3) ratsionaalsele / loogilisele (8.3) mõtlemistegevusele.

Oskust kriitiliselt mõtelda on inimesel vaja kõige erinevamate eluvaldkondadega kokku puutudes – iga kord, kui ta peab otsustama / valima – mida uskuda? Mida teha? Loomulikult eeldab oskus kriitiliselt mõtelda **esiteks** üldse **oskust** näha vastuolusid / probleeme kõige erinevates olukordades, oskust **teadvustada** neid vastuolusid jne. Ka eeldab oskus kriitiliselt mõtelda **oskust** hankida vajalikku (valida!) infot (11.1) ning **oskust** hangitud **funktsionaalselt** kasutada (11.2); oskust valida (10.1) eesmärgi (9.1) / otsustada (eesmärkide) üle (10.2), (tegevuskavade / vahendite jne) üle – ning seda kõike omaenese (mõtte)tegevuse pidevas **enesehindamise** protsessis (9.1). Kaheldamatult eeldab see kõik oskust prognoosida oma valikute tagajärgi erinevatelt vaatekohtadelt (minu jaoks; teise inimese jaoks; aga ka: tulemuslikkus, efektiivsus!). Kriitiline mõtlemine ei välista loovust (vastupidi: loovad oleme me üldse siis, kui on olemas mingi vastuolu, mida taotleme ületada). Niisiis: kriitilise mõtlemise **oskus** lülib enesesse eelvaadeldud elemendid (v.a suudab vastutust kanda!), ning lisaks veel oskuse *näha* probleeme, oskuse prognoosida oma lahendite võimalikke tagajärgi (s.h ka siis, kui inimese tegutsemine puudutab looduskeskkonda – vt. 7.3).

*Veel: eesmärgiks saab antud kontekstis olla üksnes *oskus* (tahe) kriitiliselt / loovalt mõtelda – mitte aga “mõtleb kriitiliselt, loovalt, loogiliselt. **Esiteks** pole selleks üldse vajadustki, et inimene pidevalt kriitiliselt / loovalt mõtleks ja teiseks, ei saa nõuda EV üldhariduskoolilt, et too astuks vastu inimese tunnetuse ja mõtlemise protsessuaalse-tele / ja motivatsioonilistele seaduspärasustele.

Terminoloogiliselt on parem kasutada *oskab valida*, *oskab otsustada*, sest sõna “**suudab**” on liiaks ebamäärane. (“Suutmise” paratamatuks eelduseks on oskus.)

* Mis aga puutub suutlikkusse kanda vastutust (10.3), siis on vastutuse kandmine antud kontekstis (valida / otsustada) seotud **vastutusega** kas seaduse ees (s.h ka

kutsetöö normid) või siis **kõlbelise** vastutusega. Muudel juhtudel on see “vastutus” õigupoolest kohatu termin.

(12) oskab [vajadust] teha tööd (1)

mõistab vajadust teha tööd (2)

on valmis koostööks (3).

- oskab ja mõistab *vajadust* teha tööd – (1)+(2) formuleeringute ühitamine muudab antud sõnastuses asja piisavalt segaseks;
- missuguste spetsiifiliste tööoskuste andmine (v.a õppimisega seonduv) on üldhariduskooli isefunktsiooniks?

“mõistab vajadust teha tööd” (2) võib nüüdisoludes osutada pelgaks abstraktset laadi teadmuseks – nii nende noorte jaoks, kel pole vajadust tööd teha, kui ka nende jaoks, kel pole võimalust tööd leida.

“on valmis koostööks” (3). Valmidus teha koostööd ei seonu üksnes **töö tegemise oskustega** ega ka koostöö vajalikkuse teadvustamisega, vaid kindlasti kätkeb see eneses ka isiksuse *demokraatlikkusega* seonduvaid suundumusi. Igal juhul ei arva ma, et see *koostöövalmidus* kui element-eesmärk peaks tingimata leidma oma koha nimelt antud kontekstis ($12 = 1 + 2 + 3$).

(13) mõistab teadmiste tähtsust (1)

mõistab pidevõppe tähtsust (2)

oskab õppida (3).

Need eesmärgid on loomuldasu tõesti kooli-spetsiifilised. Alaeesmärkide (1) ja (2) realiseerimine seab teatud nõudeid õpetuse sisule (arusaam teadmiste ajaloolisest iseloomust; erinevate vaatekohtade käsitlemine / erinevate lähenduste legitimeerimine ainekäsitluses; tunnetus**meetoditega** seonduva rõhutamine ainekäsitluses) ning **õppeprotsessile**. Samas: kriitilise mõtlemise oskus (8.1) eeldab / lülib endasse õpioskused.

Ülevaate seniöeldust annab tabel II.

KÜSITAVUSED	PÕHIÜLESANNE (0)							
	PÕHIÜLESANDE ELEMENDID							
	A. Tuleb toime		B. ren-dab ennast	C. Ait ab kaasa ühis-konna arengule	D. Määratleb end			
	oma eluga	oma tööga			oma rah-va liik-mena	kodani-kuna	kaasvastutajana tuleviku eest	
	1	2	3	4	5	6	Euroopas	maailmas
Eesmärgi formu-leerimine, sõnasta-mine ebamäärane (1)	+	+					+	+
Eesmärk formu-leeritud sisuliselt ebaadekvaatselt (2)							+	+
Otstarbekas formu-leerimine, alaees-märgid iseseisvad eesmärgid								
Eesmärk ei ole üld-hariduskooli-spet-siifiline (3)		+					+	+
Eesmärk on hõlva-tud eesmärgiga X1 X2 – (X1) (4)								
Eesmärk kätkeb eneses ka eesmärke X1 – X2 (5)								
Eesmärk küsitav haridusväliselt sei-sukohalt (6)							+	+
Eesmärk küsitav demokr. Haridus-ideoloogia seisuko-halt (7)								
Eesmärgil on piira-tud rakendusala (8)								
Eesmärgil puudub defineeritav sisu (9)							+	+
Eesmärk X1 on vastuolus eesmär-giga X2 X1 – X2 (10)					(→ II.1.1.			

5 + 6 + 7 + 8 eesmärgid
sisuliselt ja sõnastuselt

ebaadekvaatsed

E E S M Ä								
1	2		3	4		5		
Peab lugu kodust ja perekonast	Peab lugu enesest ja kaasinimes- test	Peab lugu oma ja teis- te rahvaste kultuurist	Armastab ismaad	Järgib		Lähtub üld-inim- likest kõlblus- normidest	Hindab	
				õi- gus- nor- me	demo- kraatia põhi- mõtteid		ilu	hea- dust
1	1	2	(1)	1	2	1	2	3
			+/?	+	?	+	+	+
			+	+		+/?	+	+
	+	+						
+								
1 → (2.1)		2.2 → 5.1			42 → → (4.1)			
	(2.1) → 1 2.1 → 12.3			4.1 ← (4.2)		2.1 7.1		
				+	+	+	+	+
			+				+	+
			+			+/?	+	+
			3 (→ 0.5 → 0.6 3 (→ 10				0.5 8; (9,10)	0.6 8 (9;10)

R	G	I	D							
6		7			8			9		
Hindab	Arendab	Hoiab	Keskkonda säästes		Mõtleb			Oskab oma tegevust		
terveid eluviise	oma vaimu ja keha	Loodus t	elab	tegutseb	krii-tili-selt	loovalt	loogili-selt	eesmär-gistada	kavan-dada	hin-nata
1	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3
+		+	+							
			+							
	6.2 → 0.3 1	7.1 → → 5.1		7.3 → 5.1 → [8;9; 10;11;4.1						
					Vt 1 Ka 13					
			+	+						

Tabel II.1

10			11		12			13		
Suudab			Suudab		Oskab [vajadust] teha tööd	Mõis- tab vaja- dust teha tööd	On valmis koos- tööks	Mõistab		Oskab õppida
va- lida	otsus- tada	vastu- tust kanda	han- kida	kasu- tada				õppi- mise	pidev- õppe	
infot								tähtsust		
1	2	3	1	2	1	2	3	1	2	3
+	+	+	+	+	+	+	+			
+	+	+	+	+	(+)	(+)	(+)			
					+					
								13.1→ →8.1	13.1→ →8.1	13.1→ →8.1
		+								
					+	+				

Tabelites esitatu põhjal võime nentida:

- formuleeritud eesmärkide sõnastuslikku **ebamäärasust**.
Näiteks: suudab otsustada / valida / hankida (infot) konstruktsioon viitab enimini teatud tahtelistele omadustele (hankida infot, aga veel ka mingile isiksuseomaduste kompleksile, mis võib lugeja peas koguni assotsieeruda suutlikkusega muretseda midagi defitsiidi tingimustes) kui **teadmiste** (mille üle pean mõtlema?) ja **oskuste** (nt. Oskus analüüsida), mille valdamine on **eelduseks** teadlikuks otsustamiseks / valiku tegemiseks.
- formuleeringute **sõnastuslikust ebaadekvaatsusest** kasvab sagedasti välja selle **sisuline** ebaadekvaatsus. Viimane seondub / võib seonduda selliste momentidega, nagu:
 - eesmärgi küsitavus “haridusväliselt seisukohalt (psühholoogia, sotsioloogia, filosoofia, õiguse jne valdkonnast johtuv teave)
 - formuleeritud eesmärgil on piiratud rakendusala (vastutus nt seondub kõlbeliste valikutega / vastutusega seaduse ees)
 - eesmärgi sisu pole n.ö operatsionaalselt defineeritav (armastus; ilu v headuse hindamine)
 - eesmärk pole üldhariduskooli-spetsiifiline / eesmärgi realiseerumisel on suurem kaal koolivälistel sotsialiseerumisprotsessi seaduspärasustel
 - formuleeringud sisaldavad eneses alaeesmärke, mida oleks otstarbekas formuleerida iseseisvate eesmärkidena;
teisalt: vältida tuleks mõttetuid kordusi (üks alaeesmärk sisaldab juba teise) ning kindlasti ei peaks unustama, et alaeesmärke siduvad / suhestavad sõnad täidavad kindlat funktsiooni (siduvat, suhestavat).

Lisaks tuleb eraldi peatuda järgmistel momentidel:

- formuleeritud eesmärkide / alaeesmärkide omavaheline osaline samasussuhe / samasussuhe. Siinkohal siis need juhtumid (vt tabeli II horisontaallahtreid 4/5), kus mingi eraldi välja toodud eesmärk (ala)eesmärkide loend sisaldub olemuslikult ka (mingis) teises eesmärgis / eesmärkide loendis. See aga annab tunnistust süvenematuses eesmärkide sisusse (vt ka tabel II horisontaallahtrit 6);

- formuleeritud eesmärkide vastuolu (vt horisontaallahter 7) demokraatliku, isiksuse valikuvabadust aktsepteeriva (ning isiksuse valikuoskusi kujundava) haridusideoloogia (vt horisontaallahtrit 7 tabelis II) ning (sellest tulenev):
- vastuolu formuleeritud eesmärkide eneste vahel (vt tabeli horisontaallahter 10; osutab demokraatliku haridusideoloogia ebapiisavale lahti mõtestamisele)

4. Üldhariduskooli eesmärkide põhjendamine: üldeesmärgid

Hariduseesmärkide põhjendamine: hariduseesmärgid

Ülalöeldu viitab järgmisele asjaolule: hariduseesmärkide seadmine ei ole piisavalt põhjendatud (IIA). Seda ka sellepärast, et

- pelgas märksõnade* nimetamine ei saa asendada (ei koostajale, ei lugejale) üldhariduse erinevatest kontekstidest (globaalsemad arengutrendid; konkreetne ühiskond oma arenguolude spetsiifilistes iseärasustes; isiksuse arengu seaduspärasused jne jne) johtuvate, üldharidusele seatavate nõuete süsteemset (suhestus)analüüsi. Nimelt taolisest süsteemsest suhestusanalüüsist järelduv peaks pakkuma lähtekohti üldhariduskooli eesmärkide / isiksuse kvaliteetide tarvis. Muuhulgas: taoline analüüs toimib olemapidava alusena ka nn “märksõnastamise tarvis.”

1)

2) III. ÕPPEKAVA PÕHIMÕTTED

1. Õppekava põhimõtete lähtekohtadest ja õppekava põhimõtete funktsioonidest

Lõike III.1 kohaselt on RÕKi põhimõtete

1) lähtekohtadeks:

- hariduse üldeesmärgid (1)
- üldtunnustatud demokraatlikud suundumused (2)
- üldtunnustatud õigusriigile omased suundumused (3).

* Nimelt märksõnu – märke – võib iga lugeja interpreteerida erinevalt; tähendused, mida annab märgile / märksõnale teksti autor, ei tarvitse kattuda tähendustega, mida annab lugeja.

Jääb arusaamatuks, kas üldtunnustatud demokraatlikud (2) ja õigusriigile omased (3) suundumused ei ole siis olnud üheks lähtekohaks hariduse üldeesmärkide (1) seadmisel.

Teisisõnu: loogiline on, et hariduseesmärkide püstitamisel on lähtutud ka demokraatlikule õigusriigile ((2) ja (3) oleks sobilik ühitada!) olemapidavalt omastest väärtustest / normidest. Sõna “suundumus” on ebakohane oma ebamäärasuses: lisaks “terminoloogilisele” ebamäärasusele ei võimalda too sõna selgesti eristada toimivat / olevat (kuhu me liigume?) olemapidavast (kuhu tahame liikuda?).

2) RÕKi **põhimõtete funktsiooniks** (miks on õppekava põhimõtteid vaja?) on:

- olla aluseks RÕKi ainekavade **koostamisel** (4)
- [olla aluseks RÕKi üldosa **koostamisel**? (5)]
- olla aluseks koolidele oma õppekava **koostamisel** (6)
- olla aluseks piirkondliku koostöö kujundamisel (7).

Mööndes, et väite (5) eraldi välja toomine võib johtuda pelgalt subjektiivsest suutmatusest tekstis fikseeritud interpreteerida, osutame järgmisele asjaolule, et õppekava **üldosa** sisaldab (kooskõlas haridusseadusegagi) eneses RÕKi põhimõtteid. Seepärast on arusaamatu, mida peetakse silmas, kui räägitakse **üldosa koostamisest**.

- RÕKi ainekavade **koostamine** (4)
- Kooli oma õppekava **koostamine** (6).

Koostamine on väär sõna. See mõneti “kantseliitlik” *koostamine* ei anna nimelt edasi generatiivset / funktsionaalset loogikat, mis on nii vajalik nii ainekavade kui ka kooli oma õppekava **loomiseks** / **arendamiseks**. Sõna “koostamine” desorienteerib lugejat: see lausa juhib teda asjade (mehaanilise), formaalse kokkupanemise / -kirjutamise teele.

2. Puuduv lüli õppekava põhimõtete lähtekohtade ja õppekava põhimõtete vahel

Enne kui asuda vaatlema õppekava põhimõtteid (lõiked 1.)1 kuni 1)8), juhime tähelepanu sellele, mis senisest tekstist on vajaka. Nimelt: RÕKi kui õppimise kava põhimõtetest ei saa me rääkida seni, kuni pole toodud üldjoonteski neid **õppevaldkondi**, mis:

- kuuluvad üldhariduse n.ö haldusalasse ning

- määravad ära isiksuse üldisemad kompetentsusvaldkonnad, mille kujundamise eest on vastutav üldhariduskool.

Teisisõnu: õppekava kujundamise põhimõtete (mida õppida? millisel määral?) genereerimisel ei saa minna mööda õppevaldkondadest (nt on põhimõtted 3; 6 ja 8 ülepea arusaamatud, kui pole sõnagagi mainitud õppevaldkondi (õppesisu). Arusaamatuks jääb ka see, miks just niisuguseid / mitte aga teistsuguseid õppeaineid õpetada jne). Aga RÕKi üldosa peab, muuhulgas põhjendama ka õppeainete loendit (loendeid).

3. **Õppekava põhimõtetest**

Võrdne võimalus hariduse omandamiseks.

- See põhimõte ei ole ülepea RÕKi kui sellise põhimõte. Otsustus(ed) võimaluste võrdsusest hariduse omandamisel on sisuldasa sotsiaalpoliitiline/sed otsustus(ed), kitsamalt – hariduspoliitiline(sed) otsustus(ed). See otsustus ei saa olla kuidagi RÕKi kui sellise kujundamise põhimõte. Hariduspoliitilise otsustuse järelmiks on praegu ühtluskooli põhimõte. Üldhariduskool saab oma põhifunktsiooni täita sedavõrd, kuivõrd:
 - 1) RÕK on olemas
 - 2) RÕK määratleb üldhariduse **ühisosa** kõikide üldhariduskoolide tarvis.
- Võrdsete võimaluste põhimõtte realiseerumine ei sõltu üksnes RÕKi olemasolust / üldhariduse ühisosa selgest määratletusest RÕKis. Tõsiasi on see, et selle võimaluse realiseerimise / -rumise eest ei saa n.ö vastutada üksnes RÕK.
- Põhimõtet konkretiseerida taotleavad tingimused:
 - igapähe peab olema õigus saada haridust vastavalt oma võimetele (1)
 - õppekorralduses ja õppesisu valikul arvestatakse
 - rahvuslikke (2)
 - piirkondlikke (3)
 - vanuselisi (4)
 - soolisi (5)
 - individuaalseid (6) iseärasusi

on siinkohal hoopis kohatud, sest **sisuliselt** toimivad nad nüüd **ühtluskooli** põhimõtet **piiravalt** (1); (2); (3); (5); (6). Osa neist piirangutest seondub olemuslikult hoopiski õppekava avatuse (kohanemise) põhimõttega (1.8).

Mis aga puudutab piirangut (4) – vanuselised iseärasused – siis on arusaamatu, miks sellest **antud** põhimõtte (olemuslikult hariduspoliitilise põhimõtte – *võrdne võimalus hariduse omandamiseks*) kontekstis üldse räägitakse.

Humanism ja demokraatia printsiibid kui RÕKi põhimõtted vajaksid täpsustamist, sest:

- kui üldhariduse eesmärgistamisel toetutakse neile põhimõtetele ning need põhimõtted sisalduvad ka üldhariduse eesmärkides, (mida aga autorite sõnutsi õppekava põhimõtted järgivad), siis ootaks siinkohal küll täiendavat selgitust, mõtestamaks lahti nimetatud põhimõtet kui **RÕKi põhimõtet**. Seda ka seepärast, et:
- printsiipide lahti seletamisel ei räägita neist üldse kui **RÕKi printsiipidest**, vaid kui printsiipidest (?) koolisuhete tasandil. Olemapidavate / olevate suhete tasand (jälgigem siinkohal teksti – kas pidav / olev on siin üldse eristatud?) aga on (olemapidav / olev - ?) koolikeskkond RÕKi n.ö toimimiseks. Siinkohal võib ka kasutada terminit “varjatud õppekava”. Nii et sisuliselt ei avata meile mitte RÕKi kui sellise põhimõtet, vaid räägitakse hoopis **soovitavast “varjatud õppekavast”**. Mõõngem, et **RÕKi** põhimõtted ja soovitatavat “varjatud õppekava” kujundavad põhimõtted koolis ei ole üks ja seesama asi.
- Mis puudutab aga väidet (õigupoolest on siinkohal ebaselge – kas jutt on RÕKi sisust või siis “varjatud õppekavast”) ... koolis õpitakse tundma käibivaid seadusi, norme ja reegleid – siis oleks kasulik meeles pidada, et “käibivad seadused / normid” ei viita ainult legitimeeritud või soovitatavatele preskriptsioonidele.
- Väide: “koolis õpitakse tundma ja mõistma kaaslaste erivajadusi” tekitab taas küsimuse: “mida siinkohal mõeldakse?” Ei peaks unustama, et termin “erivajadustega” õppur viitab (“on käibel” – osutamaks) puuetega õpilastele.

Isamaalisus ja rahvusvahelisus (võõrsõnaliselt: patriootlikkus ja internatsionaalsus)

- on puht-formulatiivselt kuidagi kohatu.
- Printsiibi “**avamisel**” räägitakse ümber seda, mis juba esitatud üldosa õppe- ja kasvatustöö eesmäärke puudutavas peatükis. (II1.; II2.) Seepärast tekib paratamatult küsimus: milline on osutatu kontekstis nimelt RÕKi spetsiifiline *küsimus*, millele vastamise / vastuse **iseloome omab põhimõttelist tähendust**, selleks, et RÕKi ühes

ainekavadega konstrueerida. Ilmselt on see **küsimus** (osa-küsimus) vastavate õppesisude hõlmavusest (esindatusest) RÕKis ning nende õppesisude omavahelistest **proportsioonidest** RÕKis (vt siinkohal ka RÕKi põhimõtet 1.6)).

Kõigi õpilaste arendamine

- RÕKi isetähendusliku printsiibina tekitab see taas teatavat küsitavust. Nimelt: kui eespool on välja käidud (vt 1.2) *humanismi* (aga ka demokratismi printsiip), siis oma
- rakendumises haridusele lülivad need impliitselt ka arusaama isiksuse (ja nii ka kõigi õpilaste) arendamisest. Seda esiteks.
- Printsiipide avamine nimelt RÕKi spetsiifilise printsiibina on taas küsitav. RÕK kui riiklik dokument ei saa taotleda “iga õpilase võimekuse, kalduvuste ja huvide kui ka terve klassi arvestamist”. Võime julgelt väita, et RÕK ei saa enesele võtta funktsioone, mis lõppkokkuvõttes on teostatavad vaid kooli õppekavas konkreetses ainekavas konkreetses õppeprotsessis jne.

RÕKi spetsiifiline küsimus on: missugune peaks olema üldkohustusliku üleüldise, kõigilt nõutava haridusstandard) ja erilise (kooli valikud, õpilaste valikud jm) vahekord (vt. Siinkohal ka RÕKi põhimõtte 1.8), riikliku standardi (ühtsuskool) ja **kohanevuse** vahekord.

Niisiis: siinkohal oleks RÕKi ülesanne vastata küsimusele kui suur on mõõdetavates ühikutes (nt nädalatundide arv) riiklik mängumaa (üldkohustuslik õppesisu / üldkohustuslikud teadmised, oskused) ning kui suur on mängumaa (ainult riiklikult aktsepteeritud, toetatud) mängumaa (mõõdetavates ühikutes iga kooli / õpilase valikute tarvis. Loomulikult tähendab öeldu, et arvesse tulevad konkretiseeringud, kui vajalikud, et vastata õppevaldkonniti, vanuseastmeti jne jne.

Kõigi õpilaste arendamine (või siis “terve klassi arendamine”) leiab üldhariduskoolis eelkõige aset (on ülepea võimalik) õppeprotsessis konkreetete õppeülesannete kaudu. RÕKi põhimõtteks võiks olla “**orienteeritus õppija arendamisele**”; (vt siinkohal TPÜ õppekava uuringute labori õppekava üldaluste projekti versiooni), mis RÕKi kontekstis (RÕKi ainekavade kontekstis tähendaks) järjest keerukama, kuid jõukohase õppesisu pakkumist õppijale.

Õppija aktiivsus ja vastutus on sisuliselt taas õppeprotsessi (ka õppekorralduse) põhimõtte. Kõik antud printsiipi avada taotleb RÕKi tekstis on siinkohal olemuslikult

seostatav nimelt **õppeprotsessiga**. Sisuliselt seondub suur osa tekstist (2. lõik) aga eelkõige printsiibiga 1.7, mis, muide on samuti **õppeprotsessi** printsiip! Ning seepärast oleks otstarbekas seda ka nimelt vastavas peatükis lahti kirjutada.

Tasakaalustatus ja integratiivsus

Osaliselt kätkeb nimetatud printsiipidest esimene (alaprintsiip) eneses ka seda, mida öeldud printsiibi 1.3 kohta. Mis aga puudutab kõiki tähtsaid eluvaldkondi (?), siis on see väljend sisuliselt mõttetu. **Kõik tähtsad (kelle jaoks?) eluvaldkonnad** (muide, mis aluselt liigitatakse eluvaldkondi?)

- ei saagi olla hõlvatud RÕKi sisus, mis ju orienteeritud üldhariduskoolile. Vajalik on **õppevaldkonna** mõiste, mis aitab vältida ebamäära – “kõik tähtsad eluvaldkonnad” (nt: kas matemaatika v loogika on “eluvaldkond”?).
Õppevaldkondi võib määratleda, tõsi, erinevate kriteeriumide alusel. Siinkohal oleks kindlasti otstarbekas juhtida veelkord tähelepanu TPÜ õppekava labori RÕKi üldosa projekti versioonile;
- kõikide tähtsate eluvaldkondade, Euroopa, maailma ja rahvuskultuuri esindatus ei kõnele midagi nende tasakaalustatusest. “Õppija kogemus”(?) ei saa aga siinkohal asendada õppija **õpikogemuse mitmekesisust** (kõikidel kooliastmetel / kõikides õpivaldkondades).
- Täiesti avamata jääb see – mida mõeldakse integratiivsuse all.

Orienteeritus probleemidele

- “Orienteeritus probleemidele” ei ole RÕKi printsiip – sisuldasa on see **õppeprotsessi üks võimalikke** ülesehituse printsiipe. **Õppeprotsessi konstitueeriva võimaliku ühe printsiibina** tuleks ta ka asjaomases peatükis – s.o teiste õppeprotsessi printsiipide kontekstis – lahti kirjutada /mõtestada.
Seda **esiteks**. Nii sellepärast, et RÕKi **ainekavad** peaksid üles ehituma kooskõlas nimetatud põhimõttega (nõuetega õppeprotsessile). See tähendab põhimõtte eksplitsiitset, sõnaselget väljendamist
 - ainekavade eesmärgiseades
 - õppesisu disainis
 - õpitulemuste loendis.

Tegu on nimelt **õppeprotsessi** ühe võimaliku põhimõttega, mida ei ole otstarbekas “ülendada” RÕKi printsiibiks.

Vastavas kommentaaris käsitletakse antud printsiipi nimelt kui õppeprotsessi kavan-
damisel (eesmärgistamisel) koolis olemapidavalt toimivat põhimõtet. Nii on teksti
loojad käsitlenud ka **ise printsiipi õppeprotsessi omasena**; kuid samas on printsiibi
olemus taandatud üksnes õppeprotsessi meetoditele. Seegi on küsitav, sest **nimetatud**
meetodid projekt / rollimäng ei tarvitse ülepea alati nõuda probleemi püstitamist –
neid saab kasutada ka teistes funktsioonides; erinevaid seisukohti kätkevate
õppematerjalide kasutamine ei tähenda implitsiitselt probleemi lahendamist jne.

Õppekava avatus

RÕKi **avatus** seisneb autorite arvates avatuses muutustele, mida toob kaasa aeg.

Kokkuvõtlikult esitame RÕKi põhimõtteid puudutavad küsitavused tabelis III.1.

Tabelis III.2 toome aga ära küsitavused, mis seonduvad RÕKi põhimõtete
kommentaaridega.

Tabel III.1

3) RÕKi põhimõtete formuleeringud: küsitavused.

KÜSITAVUSED Formuleeritud põhimõtete kui RÕKi põhimõtete suhtes	RÕKi põhimõtete formuleeringud							
	Võrdne võimalus hariduse omanda- miseks	Huma- nism ja demo- kraatia	Isamaa- lus ja rahvus- vaheli- sus	Kõigi õpilas- te arenda- mine	Õppija aktiiv- sus ja vastu- tus	Tasa- kaalus- tatus ja integra- tiivsus	Orien- teeri- tus prob- leemi- dele	Õp- pe- kava ava- tus
	1	2	3	4	5	6	7	8
Printsiip küsitav nimelt RÕKi print- siibi kui sellisena	+	+			+		+	
Printsiip sisaldub printsiibi enese formu- leerimise lähtealuses		+						
Printsiip on mahuta-tav teise printsiibi alla			+	+				
Printsiip sisaldab eneses ka teise printsiibi		+				+		
Formuleeringu eripära			+	+		+		

Niisiis:

- kaheksast RÕKi printsiibist on neli (1;2;5;7) küsitavad RÕKi spetsiifiliste printsiipide kui sellistena. Asi on selles, et RÕKi printsiipideks on redutseeritud
 - hariduspoliitika põhimõtte;
 - üldhariduse eesmärkide sõnastamise lähtekoht;
 - õppeprotsessi põhimõtted;
- kahel juhul (printsiibid 2 ja 4, printsiibid 3 ja 6) kujutab üks põhimõtetest teise erijuhtumit. Võib öelda ka teisiti – üks põhimõtetest mahub teise alla;
- RÕKi põhimõtte kui sellise staatusele võib pretendeerida 8. printsiip;
- Printsiipide 3; 4 ja 6 formuleeringud on ebakorrektsed.

Tabel III.2.

RÕKi põhimõtete kommentaarid: küsitavused

KÜSITAVUSED kommentaaries	RÕKi põhimõtte, mida kommentaar puudutab							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Kommentaar seondub hoopiski mingi teise RÕKi põhimõttega / mahub mingi teise printsiibi kommentaari alla	+		+(6)		+(7)			
Kommentaar (osa kommentaarist) on täiesti ebafunktsionaalne antud printsiibi seisukohalt (RÕK)	+	+						
Kommentaar ei tööta RÕKi printsiibi kui sellise spetsiifilisel tasandil / ei ava printsiipi selle kõigis funktsioonides	+	+	+	+	+		+	
Kommentaari olemuslik vastuolulisus	+							
Kommentaar ei kata printsiipi						+	+	+
Kommentaar kordab varemõeldut (ptk. II.1)			+					
Kommentaar sisaldab ebatäpseid formuleeringuid		+			+	+		+

RÕKi **põhimõtete** kommentaaride funktsiooniks oleks avada, mida tähendavad põhimõtted:

- õppevaldkondadesse (ainekavadesse) kätkestava õppesisu valikute ja genereerimise jaoks
- õppesisu liikumise protsessi – õppeprotsessi* – jaoks (RÕKi õppeprotsessi käsitlev osa.)
- koolide õppekavade arenduse jaoks:
 - õppesisu genereerimise tarvis
 - õppeprotsessi metoodiliste orientatsioonide jaoks
 - õppeprotsessi korralduslike orientatsioonide tarvis.

Kummatigi, nagu nähtub tabelist:

- “ei tööta” enamus kommentaare (1; 2; 3; 4; 5; 7) üldse printsiibi kui sellise tasandil – nad ei ava printsiibi tähendust selle eritasandilistel / eriaspektsetes funktsioonides;
- printsiipide 1 ja 2 kommentaaride puhul tuleb tõdeda nende täielikku sisulist ebafunktsionaalsust (nt räägitakse kommentaar 2 puhul olemuslikult hoopis “varjatud õppekavast”);
- kommentaarid (1; 3; 5) seonduvad hoopiski mingi teise printsiibi kommentaaridega või mahuvad nende alla või “ei kata” nad printsiibi formuleeringuid (6; 7; 8);
- kommentaarid 5; 6; 8 sisaldavad ebatäpseid formuleeringuid, olemuslikke vastuolusid (1) või kordavad varemöeldut (3).

Nüüd tuleks siis küsida, kas sõnastatud RÕKi põhimõtted (ühes neile omaste küsitavustega) ning nende juurde kuuluvate kommentaaridega (ühes neile omaste küsitavustega) toimivad / saavad toimida, täitmaks oma suunitlevat funktsiooni:

- RÕKi ainekavade genereerimise tarvis
- Koolide õppekavade arendamise jaoks. ?

* Õppeprotsessi põhimõtete lahtikirjutamine eeldab, et vastavas peatükis – kui seda pole lahti kirjutatud varem – nt eesmärkide peatüki preambulas) oleks avatud see, millist õppimiskäsitust (ja miks) aktsepteeritakse.

IV. SEOSSED ERI ÕPPEAINETE VAHEL

Kõigepealt mööngem:

Sõnagagi pole räägitud

- õpivaldkondadest,
- ühestki õppeainest,
- ei mingitest ühissisudest,

aga räägitakse seostest eri õppeainete vahel. See on niisama ebaloogiline kui disainida/ projekteerida ühendavaid galeriisid olematute põhikorpuste vahele.

Ka on arusaamatu,

- kes neid seoseid peab looma
- mille pärast peab ta neid looma.

Peatüki 1. lõikes väidetakse, et seosed eri õppeainete vahel kujundatakse:

temaatiliste rõhuasetuste (1)

ainekavu läbivate teemade (2)

õppeülesannete (3)

õppemeetodite (4)

õppeviiside (?) (5) abil.

Edasi väidetakse samas, et

“integratsiooni soodustab õpitava käsitlemine

- eri alustelt (6)
- eri seisukohtadelt (7).

Et “temaatilistele rõhuasetustele” (1) ning ainekavu läbivatele teemadele (2) on pühendatud peatüki lõiked 2 ja 3, siis vaadelgem siinkohal väiteid 3; 4; 5. Otstarbekas oleks piirduda “vastavate õppeülesannetega” – ja punkt. Nii sellepärast, et õpioskuste / tunnetusoskuste kujundamine **peaks kindlasti kuuluma õppekava läbivate teemade ringi.**

Mis aga puudutab väiteid (6) ja (7) , siis

- pole arusaadav, mida millega integreeritakse;
- õpitava käsitlemine eri alustelt (?) või eri seisukohtadelt **ei tarvitse aga iseenesest “soosida integratsiooni”** – teatud tingimustel võib see hoopis “desintegreerida” seoseid õpilaste peades. Kui räägime millestki (eri alustelt?) skeemi järgi: $x = a + b + c + d$, siis tähenda see, et siit johtub x-i mõistmine (x-I

loovate) elementide tervikseostes a : b : c : d jne. Samamoodi on ka õpitava käsitlemisega “eri seisukohtadelt”.

Temaatilised rõhuasetused. Väidetakse, et nood on vanuseastmeti erinevad (täiesti arusaadav); arusaamatuks jääb aga järgnev - : “Nende valikul arvestatakse seotust õppija elukogemuste ja probleemidega. Lähtutakse mina / meie suhtest maailmaga: kodu, ning universumiga. “ Siinkohal peab märkima, et mina / meie piiride laienemine “kodunt maailma ning universumini” on vaid **üks** “mõõtmeid” temaatilisteks rõhuasetusteks õppekavateraviku kujundamisel. Kummatigi aga ei saa see olla ammendavaks / piisavaks “koordinaadiks”. Mida teha selle õppesisuga, mis päris hästi ei taha mahtuda sellele teljele? Üldse tuleks selgesti määratlada, mida mõeldakse “temaatiliste rõhuasetuste” all; veelkord jääb aga küsimus – kas taoliselt mõtestatud temaatilised rõhuasetused on piisavad terviku kujundamiseks?

Ainekavu läbivad teemad

Sissejuhatavalt väidetakse, et need teemad puudutavad õpilase isiksuse ja sotsiaalse arengu seisukohast olulisi eluvaldkondi.

Arusaamatu on: mida tähendab 1) õpilase isiksuse sotsiaalse arengu (?) seisukohast olulisi eluvaldkondi. (?) Mis on kriteeriumiks viimaste eristamisel v.a tõik, et **neid ei käsitle ükski õppeaine eraldi.** (Seegi väide on kaheldav – või lahti mõtestamata.)

Täiesti arusaamatu on siinkohal (nimetatud kriteeriumi: õpilase **isiksuse** arengu seisukohalt oluline teema? sotsiaalse arengu seisukohalt oluline teema?) teema *liiklus* nimetamine. (Kui see teema tõepoolest on väga oluline – siis ehk mitte ülalsõnastatud kriteeriumi/te/st lähtudes).

Ilmselt ei saa esindatus teemade loendit ülepea lugeda piisavaks / ammendavaks; ka ei tahaks nõustuda teemade n.ö sõnastusega.

Puudu on loendist kindlasti sellised **teemad**:

- õppimine ja tunnetusoskused (me ei peaks unustama, et kriitilist mõtlemist ei saa kujundada väljaspool vastavaid teadmisi / oskusi.) See teema peaks tõepoolest läbima võimalikult kõiki õppeaineid. Võib-olla oleks koguni otstarbekas planeerida kokkuvõtlikustavaid väikesi moodulkursusi iga kooliastme tarvis;
- väärtuskasvatus (esteetiline, eetiline). Kas tõesti usume, et väärtusotsustused / kõlblus kujunevad iseenesest nagu Ateena merevahust. Või usume, et peame kõlblusest rääkima üksnes keskkonnakasvatustlikus aspektis.

Teemadest veel:

- Teema **Keskkond** on nii pretensioonikalt lahti kirjutatud, et annab tunnistust küündimatuses mõista, mida kirjapandu sisuliselt tähendab (nt. “õpitakse ... leidma keskkonnaprobleemidele lahendusi”; õpitakse ... **mõistma** ja hindama keskkonda **säästvat eluviisi**”)

Liiklus. Tekib küsimus, kuidas loob see teema seoseid eri õppeainete vahel.

Elukutse valik – see on väga ebaõnnestunud sõnastus või “silt”. Kõnelda võib vaid sellest, et õppeainetes, kus käsitatakse teema parasjagu tõepoolest vastavaid võimalusi pakub, tutvustatakse ka elukutselisi aspekte.

Kas informaatika / infotehnoloogia pole praegu paljudes koolides eraldi õppeaine?

Lõpetuseks: Kogu see peatükk jääb õhku, sest pole õppeaineid, mille vahel seoseid luuakse.

- Seoste loomise vajalikkus ei põhjendu ammendavalt;
- Seoste loomise viisidest on * temaatilised rõhuasetused ebapiisavalt käsitletud;
- Ainekavu läbivate teemade nimistu ei ole
 - piisavalt põhjendatud,
 - piisav (ammendav)
- eraldi vajaks käsitlemist **õppeülesannetega** seonduv.

V. PÄDEVUSED / KOMPETENTSUSED

Alustagem tõdemusest: peatükk tekitab paremal juhul üksnes küsimusi, halvemal juhul kehitab lugeja ainult õlgu.

Peatükk peaks vastama küsimustele:

- Mis on pädevused? (Kuidas nad kujunevad?)
- Milline on pädevuste funktsioon RÕKis?
- Milline on RÕKi funktsioon pädevuste suhtes? Kuidas nad RÕKi generatiivses kontekstis kujunduvad?

1) Alustagem küsimusest: **mis on pädevused?**

Mis on pädevused – see ei selgu ei peatüki sissejuhatavast lõikest (1) ega ka edaspidisest. Lõikest 4 **võib** välja lugeda (tekst: “pädevused on ...õppijatel), et pädevuste all mõeldakse teatavaid (õppijale, õppija tegevusele) omaseid kvaliteete / oskusi. Need kvaliteetid on jaotatavad kolme rühma: suhtluspädevused (A);

väärtuselised pädevused (B – suhtumised, oskused) ning tegevuspädevused (C). Viimased (C) kujutavad endast üldoskusi (C1), mis lülivad endasse õpioskused (Õ). Viimased n.ö ammenduvad vaatlusoskuse (z), võrdlusoskuse (x), lugemisoskuse (y), kirjutamisoskuse (w), kuulamisoskuse (q), arvutusoskusega (a). (lõige 2)

Vaadelge siinöeldut lähemalt.

- **Esiteks.** Täiesti arusaamatu on see **alus**, kriteerium, millest lähtudes on pädevused rühmitatud. Nimelt: nii suhtlusoskused kui ka väärtuste kujunemine on suuresti seotud inimese tegevusega (Tegevus kui inimese *modus vivendi*). Teisisõnu: kui C lülib endasse nii A kui ka B, siis ei ole üldse selge, mis põhimõttel on need pädevused rühmitatud.
- **Teiseks.** Tegevuspädevused (C) n.ö selgituvad ka üldoskuste kaudu. Mida siis kujutavad endast üldoskused? $C = C1 = ?$ Loogiliselt võttes : $C(=C)1=C - A - B$; edasi: mida kujutab endast C (üldoskus), kui siit maha võtta õpioskused. Teisiti: mis on see tundmatu N, mis jääb järgi $C = C1$, kui siit võtta maha Õ alla mahtuvad kvaliteedid. Teksti põhjal lugeja siin küll mingit selgust ei saa.
- **Kolmandaks.** Püüdkem vastata küsimusele, kas pädevus A ei lüli endasse ka oskusi y (lugemisoskus), w (kirjutamisoskus), q (kuulamisoskus). Teisisõnu: kas **suhtlusoskused** / kommunikatiivsed oskused ei lüli endasse lugemis/ kirjutamis/ kuulamisoskusi (y, w, q)? Kui nad neid oskusi eneses ei kätke, siis on tegu oskustega suhelda mitteverbaalse kommunikatsiooni tasandil. Kummatigi nõuab mitteverbaalne kommunikatiivne pädevus ikkagi vaatlus- (z) ja võrdlusoskusi (x) – nagu eeldab seda ka verbaalne kommunikatsioon. Vähemasti tänapäeva psühholoogia lülib tegurid z ja x kindlasti suhtlusoskuste hulka.
- **Neljandaks.** Kas väärtuselised pädevused (B) kujunevad kuidagi väljaspool tegevuslike pädevusi (C) või suhtlustegevust (A). Kas nimelt vaatlus- (z) ja võrdlusoskused (x) või elementaarne lugemisoskusi (y) pole osalised väärtuspädevuste kujunemisel?
- **Viiendaks.** Kas õpioskused ammenduvad vaatlus-, võrdlus-, lugemis-, kirjutamis-, kuulamis- ja arvutamisoskustega? Teisisõnu küsiksime nii: kas RÕKis formuleeritud **üldhariduse eesmärkide** (II.2) saavutamiseks on piisav, kui nimetatuga ammendub õppija tegevuslike pädevuste ring.

Edasi:

- Pädevusi väidetakse kujunevat “kõikide õppeainete vahendusel, aga ka kooli ja tunnivälises tegevuses.” (lõige 1). Veel väidetakse, et pädevused on **mingil tasemel** (?) kõikidel õppijatel olemas” (lõige 4) ning lisatakse, et kuna “pädevused kujunevad nii õppetegevuste kui ka muude toimingute (?) kaudu, on nende jälgimine-suunamine tulemuslikum õpetajate ning kooli-kodu ühistöös.” (lõige 4).

Mööngem siinkohal:

- Senimaani pole üldosa tekstis olnud sõnagi juttu ei õppevaldkondadest / õppeainetest; ometi räägitakse siinkohal jälle õppeainetest.
- Kui pädevused “on mingil tasemel kõikidel õppijatel olemas”, (mis on see “mingi tase”? kuidas nad “kõigil on olemas”? – kas pärilikult? Kaasasündinult? Või veel kuidagi?, kas nt lugemisoskus on kaasa sündinud oskus?) – milline on siis ikkagi õppetegevuse osa (mis hõlmab kõiki õppeaineid) pädevuste kujunemisel? Kuidas kujunevad nt väärtuselised pädevused, kui väärtuskasvatust ei aktsepteerita õppekava läbiva teemana? Kui õpioskused ei kuulu n.ö RÕKi läbivate oskuste hulka (õppekava läbiv teema!), kuidas nad siis nüüd kujunevad “kõikide õppeainete vahendusel” jne. Niisiis:
 - (me ei tea, mis on pädevused;
 - teame, et nad rühmituvad ebaselgelt aluselt,
 - et “rühmad” pole tegelikult rühmad jne)
 - me ei tea kuidas need pädevused kujunevad,.
- Ehkki me ei tea, mis need pädevused on, ega seda, kuidas nad kujunevad (olles ühteagegu kõigil õppijatel mingil tasemel olemas), teame, et “pädevused on õppekavas esitatud **kooliastmeti** kolme rühmana ning et “pädevused seovad üldeesmärgi (II.2) aine-eesmärkidega.” Vastava analüüsi juurde (kas pädevused katavad üldeesmärgi), tuleme hiljem. Siinkohal võib aga esitatu põhjal väita, et loetletud pädevused (nt õpioskused) pole piisavad, katmaks üldhariduse eesmärkidega projekteeritud kvaliteete.
- Milline on RÕKi-spetsiifiline funktsioon pädevuste suhtes – see antud tekstist ei selgu. Ja seda suuresti ka seepärast, et generatiivne loogika (õppevaldkonnad / õppeained / õppekava / õppekava printsiibid, õppeprotsess jne) on lõhutatud.

VI. ÕPPEPROTSESS

Eeldame, et õppeprotsessi puutuv peaks leidma üldosas põhjalikumat käsitlust – ja seda seepärast, et just see osa võiks (lisaks ainekavale) pälvida õpetaja-lugeja tähelepanu. Nii muidugi tingimusel, et peatükk kätkeks tema jaoks sisuliselt olulist teavet.

Õppeprotsessi puudutavast sissejuhatavast lõikest saab lugeja teada, et “kiiresti muutuv maailm” seab õppimisele oma nõuded. RÕKis esitatakse need nõuded

- “inimkultuuri edasikandmise ja arendamise vaatepunktist”;
- õpilase vaatepunktist.

Õpetamise vaatekohast on siinkohal hoopis mööda vaadatud. Teisisõnu: mis tuleneb tollest “kiiresti muutuvast maailmast” õppeprotsessi olulise osise – õpetamise tarvis – sellest pole siinkohal sõnagi.

Analoogiliselt – ja nimelt õppeprotsessi (õppija) vaatekohalt kirjeldatakse

- mida teeb õppija õppimise käigus (analüüsib, mõtestab, hindab õpitut (?), võrdleb varasema kogemusega) ning
- millised on sellise tegevuse “efektid” (lõige 2)*

Väidetakse, et õppimise edukus sõltub õppija oskusest õppida; viimane on aga tihedalt seotud enesetunnetuse, õppeprotsessi teadvustamise ning enesehinnanguga.** Öeldut konkretiseeritakse (õpilane õpib) detailsemalt õppija-poolse õppimise juhtimise kontekstis (3), millele (täiesti arusaamatult) lisandub rühma kontekstis omandatav.

2. RÕKi õppeprotsessi peatüki lõige 4 läheneb õppeprotsessile õpetamise – õigemini küll õpetaja (rolli) vaatekohalt. Tõdetakse, et õpetaja roll seisneb “eelkõige õpitegevuste kavandamises ja *loomises* (kuidas mõista siinkohal sõna “loomine”?) ning “õpilaste õppimistahte innustamises”. See on praktiliselt kõik. See tähendab, et ei vastavast lõigust (VI.4) ega ka kogu peatükist ei leia õpetaja vastust küsimustele:

* Siinkohal tagasiosutatav väide ptk V esitatud pädevustele (õpioskustele). Nimelt ei piisa V.2 loetletud õpioskustest selleks, et analüüsida, mõtestada jne.

** Vt siinkohal jällegi V.2 õpioskustega seonduvat. Tekib küsimus: kas esitatu pakub õpetajale midagi sellist, mida ta juba ei tea (pedagoogilisest koolist / kõrgkoolist – ja seda sõltumata kooli lõpetamise aastast) – või mistahes koolituskursustelt)? Kas siinkohal on ikka mõtet õpetajaga rääkida “pedagoogilise aabitsa” keeles?

- mis järeldeb õppekava üldeesmärkidest
- mis järeldeb õppekava põhimõtetest
- mis järeldeb pädevustest (kompetentsustest)
- mis järeldeb õppeprotsessi kohta öeldust, mis järeldeb üldisemast õppimiskäsitlusest (kiiresti muutuvast maailmast johtuvad nõuded õppimisele kui kasutada siinkohal RÕKi enese sõnastust) **õpetamisprotsessi** jaoks.
- Millistest põhimõtetest peaks õpetaja lähtuma õppeprotsessi kujundamisel / korraldamisel?
- Millised nõuded johtuvad ülalöeldust (+ õppeprotsessi põhimõtted)
- Milliseid vahendeid (meetodeid) valida / kasutada õppeülesannete loomisel? jne

Kõik need küsimused jäävad vastuseta. Võiks koguni väita, et üldsätetes (I) lubatu õppeprotsessi põhielementide avamisest jääb seniöeldus realiseerimata. Iseküsimus on, kas RÕKi üldosa õppeprotsessi puudutavas peatükis peaks piirduma õppeprotsessi põhielementide pelga loeteluga: õpetajal on ju tähtis teada, mida ta peaks tegema (võib-olla) teisiti, kui seni tehtud, et tõepoolest toetada RÕKiga kavandatud (ehkki RÕKi üldosa tekstis sisuliselt kadunud) “ideoloogia” (õpetamis /õppimiskäsituse) realiseerumist.

Piisavalt põhjalikult räägitakse siinkohal hindamisest – hindamise eesmärkidest, vormidest jne. Mis jääb aga arusaamatuks, see on küsimus riiklikest eksamitest, kriteeriumidest riiklike eksamite tulemuste hindamiseks (kriteeriumid, hindamaks riiklike eksamite sooritamise tulemusi). Arvatavasti oleks riiklikuksamiga lõppevate õppeainete puhul väga selgesti vaja tuua välja nõuded õpitulemusele (standardid), ühes hindamiskriteeriumitega.

VII. KOOLIASTMETE ÕPPEKORRALDUS

1. Õppe-kasvatustöö üldiseloostusest

Vaadeldgem kõigepealt seda, mis kätkeud ebamäärasesse terminisse “**õppe-kasvatustöö üldiseloostus**”, mis esitatud vanuseastmeti.

Et RÕKi tekstis esitatut paremini ülevaatlikkustada, tuli kõigepealt luua mingi süsteem, fikseerimaks seda, millest räägitakse. Lõppkokkuvõttes “mahutus” kõik öeldu / väidetu 7 rohkem või vähem selgesti eristatava “väidete kategooria” alla.

Viimastena eristuvad järgmised:

- õppesisu temaatiline rõhuasetus
- õpiorientatsioon
- orientatsiooni põhjendamine
- õppimise kavandamisel arvestatavad tegurid
- õppeprotsessi eripära, õppetöö korraldus
- õppesisu ja õppetegevuse integreerimise võimalused
- oodatavad õppeprotsessi efektid.

Tabelis VII.1 esitatakse vastava analüüsi tulemused.

Õppe-kasvatustöö üldiseloormustus kooliastmeti

Koo- li- aste	Õppesisu temaatiline rõhuasetus	Õpilasi orienteeritakse	Orientatsi- ooni põh- jendamine	Õppimise kavan- damisel arvesta- tavat tegurid
I	Kodu / meie / mina Mina / meie / kodu : paikkond	- mängult õppimisele; ise otsima, kogema, kirjeldama - üheskoos õppima	Lapsed elavad koolimiljõesse sisse	- laste eripäraga (a) - kogemused (b) - huvid (c) - võimed (d) - väärtus- orientatsioonid (?)
II	Mina / meie / kodu : Eesti	- iseseisva mõtlemisoscuse arendamine - õpioskuste arendamine - täitma erinevaid rolle	Eakaaslaste tunnustus	Eakaaslaste tnnustus
III	Mina: ümbritsevad inimesed (eakaas- lased) Mina: maailm	- maailmapildi avardamine (?) - kujundada suhtumist ümbritsevasse - enesemääratlemine - mõista inimeste vahelisi psühholoogilisi erinevusi	Sotsiaalse kogemuse puudumine; eetiliste tõekspidamiste puudumine; et õigesti otsustada	?
IV	Mina: inimesed Paikkond Eesti Euroopa Maailm universum	?	Ettevalmistus tulevaseks eluks ?	?

Tabel VII.1

Õppeprotsessi eripära õppetöö korraldus	Õppesisu ja õppetegevuse integreerimise võimalused	Oodatavad õppeprotsessi “efektid”
• õpitakse üheskoos õppima / tegutsema • üldõpetus v aineõpetus v kombineeritud variant	Üldõpe	• alus süsteemse maailmapildi kujunemisele • lugemise / kirjutamise / arvutamise oskus • kõnelemisoskus • kuulamisoskus • vaatlusoskus, võrdlemisoskus • koostöö oskused
Õppesituatsioon, toomaks esile iga õpilase tugevaid külgi; Koostöö	• aineid ja üksikuid ainetunde ühendavate meetodite kasutamine • samade õpivõtete kasutamine eri ainetes • õpitavate nähtuste uurimine eri vaatekohtadest õppekava läbivad teemad? Kooliastme pädevuste kujundamine eri ainete seisukohalt	Õpiharjumuste areng - ? Õppimisvõtete täiustumine Otsustamisoskus; oskus valikuid teha • otsustamisjulgus • suhtlusoskused – konfliktide ennetam. – enesega ? - teistega * otsustamisoskus
Õpetaja rolli teisenemine • õppeülesanded, [6 -----5] Mis ühendab mitmeid õppeaineid, • õpilased asetuvad erinevatesse rollidesse • arutlevad otsuste / tegevuste tagajärgede üle • konfliktide läbimängimine		• oma võimete tundmine; • oma edukuse / õpiraskuste põhjendamine • oma õpistiili väljakujundamine iseseisvuse suurenemine vastutuse suurenemine teistega arvestamine tolerantsus
Kursustena rakenduv õppekava	?	Ettevalmistatus tulevikuks - ? Parem ettekujutus iseendast / võimetest

* Kõigepealt torkab toodud tabelis silma tõsiasi: mitte kõik selle lahtrid (vt eriti IV kooliaste) pole täidetud, kuna tekstiosad (VII.7.1; VII 11.1; VII 15.1 ja VII 19.1) vastavat materjali ei sisalda. Kui kord juba on tegu riikliku dokumendiga, siis oleks soovitatav ühtne lähenemisviis.

Edasises analüüsis jälgigem kõigepealt:

- **küsitavusi n.ö väidete kategooriati**, seejärel aga küsitavusi kooliastmeti.

Temaatilised rõhuasetused

- Juba varem (vt ptk V puudutav) märkisime, et **temaatilised rõhuasetused** (kesksestamine $\neq$ temaatiline rõhuasetus) on avatud üheülbaliselt, kõik õppekava õppesisulised arendused ei ole asetatavad, paigutatavad RÕKi tekstis aktsepteeritud teljele.
- Ei saa jätta märkimata järgmist ebakõla ka MINA-suhestustes:

II kooliastmel: MINA: EESTI

III kooliastmel: MINA: MAAILM

IV kooliastmel: MINA: ... EUROOPA : MAAILM ...

Tundub, et suhe MINA: EUROOPA on III kooliastme juures lihtsalt ununenud. Et see nii on, võib veenduda, kui võtta lehitseda näiteks põhikooli geograafia õppekava.

Orientatsioonid (domineerivad)

I kooliaste: mõneti arusaamatu (sõnastuslikult – see mina ise ja üheskoos vahekord!)

III kooliaste: taas küsimus: kas tõepoolest õpilased valdavad kõiki õpi /

tunnetusmeetodeid? Kas õpilased **teavad**, mida nad peavad tegema, et probleeme lahendada (sõltumata valdkonnast!) Kas nad valdavad piisavalt analüüsi? Jne.

IV kooliastmes: täiesti arusaamatult on siinkohal tühimik. Võib arvata, et meie keskkooli (gümnaasiumi) õpilane **oskab** probleeme näha, lahendada; võib arvata, et nad valdavad iseseisva tunnetustöö oskusi jne.

Orientatsiooni põhjendamine on (v.a I kooliaste) kas ebapiisav (II kooliaste; III kooliaste) või puudub hoopis (IV kooliaste). Seda esiteks. Nii et siinkohal tuleks küll kaalutleda, kas siis vastavatest tekstiosadest üldse loobuda või siis järjepidevalt ja ammendavalt neid orientatsioone põhjendada. Siinjuures tahaks osutada ka veel ühele vastuolule. II kooliastme n.ö oodatavate efektidena osutatakse õpilaste oskusele valikuid teha / otsustada. III kooliastmel põhjendatakse õpilaste dominantset orienteerimist nii sotsiaalse kogemuse kui ka eetiliste tõekspidamiste puudumisega, tegemaks **õigeid** otsuseid! Siinkohal tekib tõepoolest küsimus – miks siis II

kooliastmel ja III kooliastmel ei orienteerita õpilasi teadvustama seda, mida nad peavad tegema, millest teadlikud olema, et osata teha otsuseid. (Valem on ju suhteliselt universaalne!).

Õppeprotsessi kavandamisel arvestatavad tegurid / tingimused

I kooliaste: loomulikult tekib küsimus: kas nimetatud tingimused (tegurid) toimivad tõepoolest üksnes I kooliastmel või tuleks neid arvestada igal vanuseastmel (nagu seni pedagoogikas on ka arvatud; ka RÕKis on seda justkui varem öeldud). Nii et siinkohal tõstetub küsimus üldpedagoogiliste tõdede kordamise vajalikkusest.

Ka on I kooliastme puhul mõneti kohatu kõnelda õpilaste väärtusorientatsioonidest. Selle vanuse kontekstis pole termin sobilik.

II kooliaste: osutatakse õpilaste ealiste iseärasustega seonduvale vajadusele – kogeda eakaaslaste tunnustust. See haakub küll mõneti õpilaste orienteerimisega (vastavate õppeülesannete kaudu) erinevate rollide täitmisele ning õpilaste koostööd aktsepteeriva õppeprotsessi korraldusega; kuid avamata jääb aga õpioskuste / iseseisva mõtlemise arendamisega seonduv.

Õppeprotsessi eripära. Õppetöö korraldus.

Eraldi tahaks siinkohal rõhutada, et juhul kui me ikkagi orienteerime õpilasi nende õpioskuste / iseseisva mõtlemise oskuste, otsustamisoskuste kujunemisele, siis ei peaks me üksnes osutama väga konkreetset mingite (üht tüüpi) õppeülesannetele (vt III kooliaste) – mis, tõsi, on olemuslikult polüfunktsionaalsed – mingi ühe funktsiooni seisukohalt. Küsimus on selles: millist funktsiooni täidab mingi konkreetne ülesanne nt kriitilise mõtlemise oskuste arendamiseks.

Õppesisu ja õppetegevuse integreerimise võimalused

Tuleks kaaluda, kas poleks nood võimalused (vt. II kooliaste) otstarbekas lahti kirjutada hoopis üldosa teistes peatükkides – (nt ptk V; VI)?

Oodatavad efektid

I kooliastme puhul on küsitav arusaam, et siin luuakse alus süsteemse maailmapildi kujunemiseks. Seda muuhulgas ka sellepärast, et orientatsioon “ise kogeda”, “ise otsida” jne – ei saa kuidagi toetada nimetatud efekti. Ning kas taoline taotlus ongi soovitatav?!

- Millegipärast tekitab kõhedust see, et näib I kooliastmel kuidagi “alaväärtustuma” kunstiline tegevus, eneseväljenduse julgus.

II kooliastmel tekitavad oodatavad “efektid” enam küsitavusi.

- Mis puudutab otsustamis**julgust**, siis võivad erinevad koostöö-vormid inimese omadust – julgust otsustada – tõepoolest toetada. Õppesituatsioonid, mis toetavad õpilase tugevate külgede esiletõstmist ja seeläbi eneseusu kujunemist, aitavad samuti kaasa otsustamis**julguse** kujunemisele.
- Kuid enam küsitavusi tekitab **oskus** ennetada konflikte suhtluses **iseenesega**. Nimelt on need eamased konfliktid **bioloogilistest** arengu isepäradest johtuvad. Teiseks: - nagu seda juba ammu tõestanud M. Mead – on taolised konfliktid suuresti seotud Lääne kultuurile (laiemas tähenduses) omaste iseärasustega. Kolmandaks.: kas taoline enesega konfliktide ennetamine (igal juhul, iga hinna eest) on üldse nii väga vajalik? Ei peaks unustama: konflikt (eriti konflikt iseenesega!) toidab rahutust, rahutus toidab arengut (tuleks arvestada sellega, mida ütlevad nüüdispsühholoogilised lähendused “ebarealistliku optimismi” ja “pessimismi tarkuse” kohta).
- **Otsustamisoskus, oskus** valikuid teha jm on tõepoolest olulised oskused. Iseküsimus on, kas need oskused II kooliastmes omandatakse (vt. tabelis lahtrit III.3).
- III kooliastmel on oodatavad efektid seondatud eelkõige enesetunnetusega ning enesejuhtimisega, samuti suhtlusoskusega. Küsitav on, kas see peaks olema ammendav?!

VII.1.

Vaadelgem nüüd tabelis esitatut faktorite omavahelise haakuvuse seisukohalt vanuseastmeti.

I kooliaste

Olulisemad ebafunktsionaalsused.

- **Temaatiline rõhuasetus: oodatavad õppeprotsessi efektid**
Siinkohal küsitavus: kas tunnetuse kesksestumine MINA / MEIE / KODU / PAIKKOND – pakub pidet / alust süstemaatilise maailmapildi kujunemiseks?
- **Õpilaste orienteeritus: oodatavad õppeprotsessi efektid.** Kas õpilaste tunnetuse empiiriline orienteeritus (ise kogeme) toetab ootust süstemaatilise maailmapildi aluse kujunemiseks?
- **Õppimise kavandamisel arvestatavad tegurid: oodatavad õppeprotsessi efektid.** Kas õppeprotsessi kavandamisel arvesse tulevad tegurid ei osuta juba iseenesest oodatava efekti (süstemaatilise maailmapildi kujunemise aluse)

ebarealistlikkusele. Siinkohal võiks pöörata tähelepanu sellele, kuidas on maailmapildiga seonduv I kooliastmel lahti mõtestatud TPÜ õppekava üldosa projektis (lk 49).

II kooliaste

Temaatiline rõhuasetus: puudu on suhe – MINA – teised inimesed (eakaaslased). Sellest johtuvad vähemasti **osalised ebafunktsionaalsused** nimetatud faktori suhestatuses

- **õpilaste orienteerimisega (erinevate rollide täitmisele) (2)**
- oodatavate tulemustega: (7) (konfliktide ennetamine suhtes kaaslasega)

Õpilaste **orienteerimine**

iseseisva mõtlemise arendamisele

ja **õpioskuste arendamisele** ei leia katet õppeprotsessi eripäras; siinkohal õhku jääb ka õppesisu / tegevuse integreerimisega seonduv. **Erinevad rollimängud** kui sellised ei tarvitse ülepea toetada otsustamisega / valikute tegemisega seonduvaid oskusi. Tekib arusaam, et **julgus** otsustada (eriti rühmatöö vahendusel) asendab **oskusi**, mis vajalikud otsustuste / valikute tegemiseks.

III kooliastmel

- vastuolu: **orientatsiooni põhjendamine**: õppeprotsessi iseärasused. Sotsiaalse (kogemuse / eetiliste tõekspidamiste väljakujunematus – ja eeldus, et erinevatesse rollidesse asetudes ning arutledes erinevate otsuste / tegevuste tagajärgede üle ning "konfliktide läbimängimine"(meetodid) on piisavad vajalike **oskuste kujunemiseks** otsustamiseks – ei kannata kriitikat.
- Veel – **õpilaste orienteerimine: orientatsiooni põhjendamine** ei haaku omavahel.

Õpilaste orientatsioon (enesemääratlus) ei haaku orientatsiooni põhjendamisega, õppeprotsessi eripäraga.

- Oodatavad õppeprotsessi "efektid" (oma võimete tundmine; oma edukuse / õpiraskuste tundmine; õpistiili väljakujunemine) ei suhestu kuidagi ei õppeprotsessi eripäraga, õppesisuga jne. Lisaks eespool osutatud "mittehaakumistele" tuleks veelkord märkida eraldi ära: maailmapildi avardamine III kooliastmes (vt üldse märksõna maailmapilt!) – seda ei realiseerita ja see ei realiseeru üldse justkui milleski.

Ning veel üks väga naljakas vastuolu: II kooliastmel oodatakse, et õpilane oskab otsustada, oskab valikuid teha; III kooliastet pea-aegu et juhatab sisse tõdemus, et ega ikka ei oska küll. Aga ega vist ei õpi ka, sest üksnes tagajärgede üle arutlemine ei juhi inimest veel õigesti otsustama!

2. TUNNIJAOTUSPLAAN

On tõepoolest kummaline, et ilma õppevaldkondi eritlemata, ilma õppeainete n.ö üldloendit välja pakkumata, “kohtame õppeaineid” esmakordselt kooliastmete tunnijaotusplaanis. Siinkohal ei ole otstarbekas peatuda tunnijaotusplaani, küll aga valikuliselt õppeainete n.ö nomenklatuuril.

Esiteks häirib kohutavalt asjaolu, et **ahendatud** on sisuliselt orientatsiooni õpilaste kunstialasele kompetentsusele. Nimelt on täiesti arusaamatu, miks on **kirjandus** minetanud oma staatuse iseseisva õppeainena (domineeriv funktsioon on siin ju kunstiline, esteetilised väärtused, õpilaste maitseotsustused jne) ning asetatud emakeele rüppe. Kui esimesel kahel kooliastmel on taoline lähenemine veel kuidagi mõistetav, siis kindlasti pole see õigustatud põhikooli III astmel, veel enam – gümnaasiumis. Muide, mistahes argumentidele kirjanduse seotusest emakeelega võib vaielda vastu sellelt vaatekohalt, et kirjandus ei ole maailmas olemas ainult emakeeles ja seda nii objektiivselt kui ka subjektiivselt (kui ma loen kirjandust originaali keeles, siis ei ole ta minu jaoks osa emakeelest!). Ka on karta, et taolisel lähendusel (kirjandusõpetus emakeeleõpetuse osa!) võib hõlpsasti kaduma minna kirjanduse spetsiifiline tähendus isiksuse kõlbelisele / esteetilisele arengule.

Ning veel: tänapäeval kurdetakse, et noored ei taha lugeda ilukirjandust jne. Miks peab üldhariduskool seda tendentsi toetama nimelt sellega, et kirjandus minetab oma isetähendusliku koha teiste õppeainete seas. See, et ... maal x on nii, ei ole sisuliselt argument, sest on ka n maad, kus kirjandus on iseseisev õppeaine!

Teiseks. Ilmselt on tulevikus ülepea **otstarbekas** anda tunnijaotusplaani (õppeained) õppeaastati / klassiti.

Kolmandaks. – Aga selleks peaks tõepoolest **lähtuma õppevaldkondade** tasakaalustatud esindatuse ideest – võiks tulevikus ehk üle vaadata ka nimelt tundide **jaotusplaani**. (Eelnevalt ikka küsida, kas tõepoolest kõik **vajalik on ikka esindatud**). Julgen arvata, et üldiselt võiks koormusesse lausa nimelt RÕKi tasandil planeerida ainetevahelisi tunnetusoskusi / õpioskusi integreerivaid kursusi / ka projekte. Taolised

kursused a la “Kuidas tunnetada / otsustada / lahendada” jne aitaksid õpilastel teadvustada oskuste / meetodite ühisjooni (see on tõepoolest vajalik!) ning omandada teatavat kogemust nende oskuste rakendamiseks.

See on vajalik, sest kõrgkoolide kogemus viitab tõsiasjale, et tänapäeval ei valda üliõpilased elementaarselgi tasandil reegleid, mida tuleks pidada silma nt referaadi koostamisel. (Mida aasta edasi, seda vähem teatakse, mis on referaat, mis eristab nt äraõppimist (eksam) kursusetööst jne). Üldteada tõsiasi on, et kõrgkooli astudes ei osata analüüsida, puudulikud on oskused luua seoseid jne. Halb on ka see, et arvatakse, et kui midagi nimetada probleemiks, anda millelegi “probleemi staatus”, et siis on sellega probleem lahendatud.

Neljandaks. Kaaluda võiks kohustusliku meediaõpetuse kursuse sisseviimist põhikooli.

Viiendaks. Tõsiselt problemaatiline on õigusteadvuse kujundamisega seonduv.

Kuuendaks. Narkoproblemaatika. Nii õigusrikkumistes kui narkotarbimises võib täheldada tendentsi “noorenemisele”.

Veelkord: ilmselt on õppevaldkondade / õppeainetega seonduvas probleeme enamgi. Neid probleeme tuleks põhjalikumalt analüüsida. Pelgalt otsustada: “siia tund juurde / siit tund ära” ei tohiks.

3. PÄDEVUSED (KOOLIASTMETI)

Pädevuste (1) funktsiooniks on RÕKi teksti autorite sõnutsi üldhariduse eesmärkide (2) sidumine aine-eesmärkidega (3).

- Siinkohal mööngem tõsiasi: pädevused (1) on esitatud **kooliastmeti**, kuid aine-eesmärgid (3) on antud a) üksnes n.ö summa summarum põhikooli jaoks ning b) gümnaasiumi (keskkooli) jaoks.

Niisiis: üks kahest – kas 1) on pädevuste eristamine põhikooli astmeti üks suhteliselt ülearune tegevus (?) või 2) pole aine-eesmärkide dünaamika (teisenemine) põhikooli astmeti ülepea oluline.

Raske on otsustada, millest on lähtunud RÕKi lõppredaktsiooni koostajad, kuid kannatlikul lugejal tekitab see kindlasti küsimusi: miks üldosas n.ö pakutakse välja seda, mis “ainekavade maailmas” ei toimi. Seda esiteks.

Teiseks: tekib küsimus – kui pädevused **ei seo** üldeesmärke ja aine-eesmärke, milles siis seisneb nende funktsioon?

- Edasi. Pätevused, mis rühmitatud (olemuslikult raskesti esitatavateks) tegevuslikeks, väärtuselisteks ja suhtluslikeks, on raskesti “prepareeritavad”, sidumaks mingit pädevust väga eksplitsiitselt ühe või teise eesmärgiga.
- Et mitmed üldhariduse eesmärgid (1) RÕKi versioonis on: - vastastikku (täielikult / osaliselt) üksteist hõlmavad / (täielikult / osaliselt) üksteisega kattuvad, siis on neid raske ka kasutada n.ö analüüsi alusena, tegemaks otsustusi selle kohta,
 - kas ja mil määral on üks või teine eesmärk n.ö pädevustega kaetud;
 - kas vastava pädevuse kujundamine / “edendamine” vanuseastmeti lubab otsustada eesmärgi “kaetuse” üle.

Teisiti: kas ja mil määral on eesmärgid kui sellised – formuleeringult / sisuliselt pädevustega kaetud;

- Kuivõrd on pädevused kooliastmeti ealiselt/ loogiliselt järjepidevalt esitatud.

Eespoolöeldust tulenevalt ei ole ka alljärgnev analüüs eriti range – toetutakse n.ö terve mõistuse reeglitele, mitte aga lingvistilis-loogilistele täpsetele kriteeriumidele. Alljärgneva tabeli koostamiseks paigutasime kooliastmeti esitatud pädevused vastavate üldeesmärkide alla. Ülalosutatud põhjustel (eesmärkide kattuvus; pädevuste eristamise / klassifitseerimise raskused) on mitmed pädevustest esindatud mitmete üldeesmärkide all. Üldreeglina oleme n.ö mitme-eesmärgilised pädevused paigutanud tabelis VII.1 nurksulgudesse.