

Tabelit analüüsimise järgmistelt vaatekohtadelt:

- pädevuste formuleeringud kui sellised (ebatäpsused jne)
- järjepidevus pädevuste “edenemises” kooliastmeti
- eesmärkide (sisuline) kaetus pädevustega.

Ka püüame vaadelda pädevusi õppekava selliste printsiipide vaatekohalt, nagu:

- tasakaalustatus
- ning orienteeritus probleemidele.

Siinjuures lähtume RÕKi autorite eneste

- pädevuste “klassifikatsioonist”
- printsiipide käsitlest.

1. Pädevuste formuleeringutest

Üldhariduse põhiülesandesse kätketud isiksuse enesemääratluse “pide/ piiripunkti-dega” seonduvate pädevuste formuleeringutest

III kooliaste: pädevus “tunnetab end oma rahvuse ja kultuuri esindajana ja Eesti kodanikuna ..”

- kas “oma kultuuri *esindajalik*” enesetunnetus pole liiaks pretensioonikas? Kui juba põhikooli lõpetaja tunnetab end “kultuuri esindajana”, siis võib ju edaspidi rahumeeli eirata vajadust “oma kultuuri” edasiseks tundmaõppimiseks: milleks, kui juba 9. klassi lõpetades tunnetatakse, et ollakse pädev **esindama** kultuuri? Justkui oleks kultuur ülepea seotud eelkõige eksternaliseerumise, mitte aga internaliseerumisega, mitte loome vaid millegi “valmisolevaga”. Mis aga puudutab õppija enesetunnetust “Eesti kodanikuna”, siis tuleks küsida, millise vanuselise tsensusega seondub võimalus olla täieõiguslik EV kodanik? Ning veel: küsimus vene (ja teistest rahvustest) õpilaste enesemääratlusest kodanikuna. Me ei peaks / ei tohiks seda unustada (näiteks võimalust, et valitakse Venemaa / Ukraina / Soome kodakondsus!).

IV kooliaste: olemuslikult enesemääratluslik on seondatud: 1) väärika

käitumisega – inimesena, oma rahvuse esindajana ning **riigi esindajana**, 2) ja “**kaasvastutusega**” **globaalprobleemide** lahendamise eest.

Väärika käitumise puhul tekib küsimus selle nn “termini” operatsioonaaalsest sisust: ei enesevääriskusest kui inimese karakteristikust – mis olemuslikult ei taandu käitumisele – pole isegi mitte viidatud. “Riigi esindaja” väärikas käitumine eeldab

kindlasti vastavaid volitusi – ja seda just nimelt antud (väärika käitumise) kontekstis. Ning miks jälle too “esindamine”? Kas me pole liiaaks pretensioonikad ning pealiskaudsed ühtaegu.

Pretensioonikuse ja pealiskaudsuse sünteetilisest sündroomist annab tunnistust ka too “kaasvastutus globaalprobleemide lahendamise eest”. Me ei peaks taolisi pädevus-formuleeringuid välja pakkudes unustama, et juba ainuüksi **puht-tunnetuslikul** tasandil nõuaks “globaalprobleemide lahendamine” selliseid süsteemseid ja spetsialiseerunud teadmisi ühtaegu, millest paraku napib mitte üksnes koolilõpetajal, vaid, kardetavasti, kogu maailma juhtivatel ekspertidel (teadlastel). Nii pelgalt tunnetuse tasandil. **Sotsiaalse praktika** tasandil (globaalne mastaap!) oleks aga lugu veelgi keerulisem. Ning **kõlbelises mõttes** ei saa kõnelda isegi mitte n.ö inimkonna vastutusest: tegu on suutmatusega ette näha oma tegude tagajärgi (tsivilisatsiooni areng), **mitte aga tahtlusega**.

- **Eesmärk:** järgib õigusnorme [ja demokraatia põhimõtteid].
Küsitav on III kooliastme pädevusformuleering “*järgib ühiselu reegleid*” – ning seda nimelt oma sisulises määratlematuses.
IV kooliastmel on pakutud pädevuse-määratlus – “järgib EV seadusi” taas küsitav. Sisuliselt eeldame me ju seaduste (EV Põhiseadus, selle toetuvad seaduse normid) teadmist / tundmist ja **täitmist** (s.o seadusrikkumist välistavad käitumist); küsitav on ka pädevus / **oskus** vältida konflikte (vt. eespool!)
- Eesmärgi: “lähtub üldinimlikest kõlbelistest arusaamadest” – alla paigutuvad pädevused – hoidub vägivallast, aitab kaaslast (II kooliaste) ning “hoidub vägivallast, oskab sellele vastu seista” (IV kooliaste) on formuleeritud jällegi kohmakalt. Esimesel juhul võib küsida: kas situatsioonis, mis seondub vägivallaga, tuleb aidata üksnes kaaslast või aga ka lihtsalt (näiteks nooremat / vanurit) teist inimest? Või kas *aidata* kaaslast (teist inimest) tuleb üksnes n.ö vägivalla võimalikkuse kontekstis? Mida aga mõistetakse oskuse all seista vastu vägivallale? Nt.: selline (kriminaalõiguslik) mõiste nagu **hädakaitse** seondub kindlate, seadusega fikseeritud reeglitega. Mida siis tähendab *oskus* vägivallale vastu seista?

Ka pädevus “oskab seista oma õiguste eest” (III kooliaste) tekitab küsimusi: missuguseid õigusi? milliste vahenditega? (millistele vahenditele toetub? milliseid vahendeid välistab)? hõlvab too **oskus** seista oma õiguste eest?

- Juba varem on osutatud eesmärgi “... hoiab loodust, elab ja tegutseb keskkonda säästes” enese formuleeringu ebakorrektsusele / ebaadekvaatsusele.
Ebaadekvaatselt on formuleeritud ka selle eesmärgiga seonduvad pädevused IV kooliastme tarvis. Mida õigupoolest tähendab “keskkonda säästev toimimine”? ning mida tähendab – “oskab vältida ja vähendada keskkonda kahjustavad tegevust”. (Kaasvastutusest globaalprobleemide lahendamise eest vt. eespool).
 - **Mis puudutab koostööga seonduvat**, siis I kooliastmel jääb arusaamatuks formuleering – “on valmis suhtlema”. Kellega? Mis asjus? Milliseid “kanaleid” kasutades? Millises rollis? Ning mis peaks olema too “valmis olemise” mõõt või määr?
II kooliastmel tekitab küsitavusi siinkohal pädevusele “oskab teha koostööd ... ja tunnustada kaaslast” seatud piirang / tingimus – “täites rühmas erinevaid rolle”.
 - **Õppimise ja pidevõppega** seonduva puhul on häiriv sõnastus: “valib *õpiviisi* vastavalt õppimise eesmärgile ja olukorrale”. Mida mõeldakse termini (?) *õpiviis* all? Mida siinkohal mõeldakse õppimise eesmärgi? või õppimise olukorra all? Ilmselt oleks kohasem kasutada mõistet õppe/ õpiülesanne; see kätkeb eneses implitsiitselt viidet ülesande tingimustele. Ning mis eriti oluline: keskkooli lõpetajalt (kui mõtelda pidevõppele!) võiks oodata oskust endale ise õppe/ õpiülesandeid seada.
 - Mis puudutab kriitilise / loova / loogilise mõtlemisega seonduvat (ka tegevuse eesmärgistamise, kavandamise, hindamise; valimise / otsustamise ning info hankimise oskustega seonduvat), siis puht-formulatiivselt võiks siinkohal osutada IV kooliastme pädevusele: oskab leida ja analüüsida teavet erinevate töökohtade, erinevate õppeasutuste ning **karjäärivõimaluste** kohta. Häirivalt ja kuidagi õõnsalt kõlavad nood “karjäärivõimalused” küll – ning seda eriti vastava pädevusega vahetult seonduva eesmärgi – “suudab hankida ja kasutada infot” sõnastuslikus (mitmeid interpretatsioonivõimalusi kätkevas) kontekstis.
2. **Pädevuste “järjepidevuse** vaatekohalt osutagem järgmistele asjaoludele:
- enesemääratlusega seonduv üldhariduse põhiülesanne:

III kooliaste: “pädevustes” puudub siinkohal enesemääratluse selline “piiriväärtus” nagu Euroopa. Samal ajal on mitmed ainekavad seotud nimelt “Euroopa dimensiooniga”. IV kooliastmel puudub vastavatest pädevustest selline “piiriväärtus” nagu inimkond (maailm).

- Eesmärk “**peab lugu kodust ja perekonnast**” – on “pädevuste real” kaetud (kaudselt; vastavad n.ö allpädevused on määratletud teiste alapädevuste kontekstis) vaid I kooliastmel. II; III ja IV kooliastmel pole üldeesmärki *siduvaid* pädevusi üldse välja toodud. See tähendab, et siinkohal ei saa me kõnelda pädevuste järjepidevusest (arengust, edenemisest).
- Eesmärk “**peab lugu enesest ja oma kaasinimestest, oma ja teiste rahvaste kultuurist**” on pädevuslikus plaanis kaetud vähemasti alaeesmärgiti ebajärjepidevalt.
 - Lugupidamine enesest – siin on jäänud (v.a I kooliaste) tahaplaanile enesehinnanguline / eneseaustuslik pädevuste (?) aspekt – esiplaanil n.ö käitumuslik, eneseväljenduslik aspekt.
Mis puudutab rida “vastutustunne”, siis II kooliastmel tunneb õppija “vastutust oma tegude eest”, III kooliaste – tühimik, IV kooliastmel – “vastutab oma valikute ja endale võetud kohustuste eest”.
- Lugupidamine teistest on üldreeglina seotud tolerantsuse ning konfliktide vältimisega. Kontekst antud alapädevuste loendis (v.a II kooliaste) on domineerivalt seotud suhtlusoskusega.
- Peab lugu oma rahva kultuurist, peab lugu teiste rahvaste kultuurist – siinkohal on kaetud “pädevuste real” vaid III kooliaste.
- Eesmärk “**armastab isamaad**” – siinkohal ei ol võimalik toodud pädevuste seast välja tuua ühtegi eesmärgi-spetsiifilist pädevust ühegi kooliastme kohta.
- **Järgib õigusnorme, järgib demokraatia põhimõtteid.**
Õigusnormide järgimine on I kooliastmel esindatud pädevusega – “mõistab – oma –võõras – ühine” tähendust; II kooliastmel võib siinkohal välja tuua pädevuse “peab kinni kokkulepetest”(?), III kooliastmel – järgib “ühiselu reegleid”, IV – järgib EV seadusi. Põhimõtteliselt võib siinkohal osutada ka vägivallast hoidumisele (läbi kooliastmete). Kummatigi: arvestades tõsiasja, et tänapäeval võib noore inimese hariduskäik piirduda üksnes põhikooliga (III kooliastmega), tuleks kõigepealt küsida selle järele, kas on ikka õige, et põhikooli lõpetaja

õigusteadvus (õiguskäitumine) piirdub üksnes ebamääraste “ühiselu reeglite” järgimisega? Seda esiteks. Teiseks, tuleks üldse küsida, kuivõrd õigustatud on lähenemisviis, mille kohaselt alles II kooliastmel saame õppijalt nõuda kokkulepetest kinni pidamist? Kolmandaks: tõsiasi on n.ö “kuritegevuse noorenemise” fenomen – (II/III kooliastme piirini). Siit johtuvalt peaks ilmselt juba II kooliastmel mõtlema vastavate hoiakuliste pädevuste kujunemisest.

- **Demokraatia** põhimõtete järgimine: (vt lugupidamine teistest inimestest + vt. koostöö-oskused).
- **Lähtub üldinimlikest kõlbelistest** arusaamadest, hindab ilu ja headust.
Siinkohal osutagem tõsiasjale: siinkohal on pädevuste loendisse kooliastmeti õigupoolest raske midagi uut mahutada”. (tolerantsus, vägivallast hoidumine; vastutus jne): “III kooliastmel peab õpilane oskama hoida “oma au ja väarikust”, IV kooliastmel – käituda väarikalt inimesena”. Etteruttavalt võiks küsida: kas meie ühiskonnas / koolis on ühiskonna täiskasvanud liikmete / õpilaste väärtusteadvusega kõik nii hästi, et näiteks sellistest mõistetest nagu õiglus, ausus, südametunnistus jne pole ülepea mõtet rääkida pädevuste tasandil. Mis puudutab eesmärki, et õpilane **hindab headust**, siis ei ole võimalik toodud pädevuste seast leida antud eesmärgi alla mahutatavaid.
Hindab ilu – iseenesest on siinkohal tõesti vastavatest formuleeringutest mingit järjepidevust n.ö välja lugeda. Küll aga tundub, et esteetilise kasvatuses seonduv pole üldse adekvaatset ja järjepidevat lahti mõtestamist (pädevuslikus aspektis) leidnud. Kindlasti peaks need leidma (s.h ka oma kunstimaitse kujunemine) hoopis sügavamalt lahti mõtestamist I, II ja III kooliastmel – ja seda enam, et vastasel juhul pole üldse loota, et IV kooliastmel kujuneks õpilasel välja oskus suhtuda kriitiliselt massikultuuri.

Eesmärk “**hindab terveid eluviise, arendab oma vaimu ja keha**”.

Alaeesmärk – arendab oma vaimu – on katmata II, III ja IV vanuseastmel. (I vanuseastmel: “peab tähtsaks teada ja osata”). Mis aga puudutab tervisliku eluviisiga seonduvat, siis tuleks siinkohal küsida, millisest pädevuste olemuslikust järjepidevast edenemisest võiks siinkohal rääkida.

Eesmärk “**hoiab loodust, elab ja tegutseb keskkonda säästes**”. Siinkohal tuleks osutada tõsiasjale, et III kooliastme õppesisu võimaldab (kui süveneda näiteks ainekavadesse) eeldada õpilastelt enam kui pelgas inimtegevuse ja keskkonna vahel

toimivate seoste **mõistmine**. IV kooliastme pädevuste ülemäärasele ambitsioonikusele on osutatud varem.

Eesmärk **oskab ja mõistab vajadust teha tööd; on valmis koostööks**

- Mis puudutab oskust teha tööd ning selle tegemise vajaduse mõistmist, siis on üksnes II kooliastmel osutatud pädevusele – *hindab teiste inimeste tööd*. Nii et mingist järjepidevusest siinkohal küll rääkida ei sa.

Et **koostöö-valmidus** on siinkohal küll sõnaga “töö” ühitatud ennemini assotsiatiivsete seoste kui sisuliste tähenduste alusel – sellele oleme juba varem osutanud.

Vastavate pädevuste puhul (eriti III ja IV kooliaste) tekib aga küsimus sellest, kuivõrd **isetähenduslik** on too koostöö väljaspool õppeülesandelisi kontekste.

Teisiti: kuidas seonduvad eeldatavad koostöö-oskused – (oskus korraldada rühma tööd / oskus “valida koostöövormi ja korraldada koostööd sihipäraselt”) õpi/ tunnetusoskustega – oskustega “analüüsida õppeülesannet / õppeülesande tingimusi, kaardistada “õppeülesannet selle **eripäras**, eristada alaülesandeid ja alaülesannetest johtuvat seostada (prognoosida võimalikke lahendusviise /käike jm).

Niisiis: kui me ei taha fetišeerida koostööd (koostöö koostöö pärast) ja isetähenduslikustada sellega seonduvaid pädevusi, siis tuleks viimased (jätkem siinkohal kõrvale hoiakud koostöö suhtes) suhestada vähemasti oskustega õppida / kriitiliselt mõelda, probleemi lahendada. Teisiti öeldes: tuleb järgida seda, kuivõrd sünkroonselt “rulluvad kooliastmeti lahti “ koostööoskuslikud pädevused ja õpi / tunnetusoskuslikud pädevused. Selle küsimuse juurde tuleme hiljem tagasi.

Eesmärk **mõistab teadmiste ja pidevõppe tähtsust, oskab õppida** kätkeb eneses kaht eriliigilist alaeesmärkide gruppi. Esimene grupp (mõistab teadmiste tähtsust; mõistab pidevõppetähtsust) seondub lõppkokkuvõttes väärtuseliste / hoiakuliste pädevustega. Tabelis VII 1 on praktiliselt võimatu (v.a I kooliaste) leida vastavaid pädevusi.

Õpioskused on I kooliastmel esindatud alusoskuslike pädevustega. Iseküsimus on, et ka I kooliastmel võiks õpilast suunata nii oma aega jaotama kui ka ülesandele keskendumisele. Vaadelgem siinkohal ka tunnetusoskustega seonduvaid pädevusi. Mis puudutab kriitilist mõtlemist, siis eeldatakse, et “õpilane *suudab* oma tegevust ... teistega võrrelda” ning “*oskab anda hinnangut oma tegevusele ...*”, et õpilane *mõistab* töö kavandamise tähtsust ja *järgib* töökava; ka

II kooliaste – õpipädevused:

- oskus aega jaotada
- suutmine (?) keskenduda ülesandele
- suudab ja oskab kasutada erinevaid õpivõtteid
- osalemine oma õppetöö kavandamisel (?)

Võrrelgem nüüd neid oskusi (pädevusi) eeldatavate kriitilise mõtlemise / tunnetusoskuslike pädevustega:

- *oskus oma arvamust kujundada ja põhjendada.* Kas õpilane on õppinud (teab), mida ta peab tegema, et kujundada oma arvamust millegi suhtes?
- Kas õpilane teab, mida tähendab põhjendada oma arvamust?
- *Oskab oma tegevust analüüsida ja hinnata, oma eksimusi näha ja tunnistada, oma tegevust korrigeerida.* (Ka siinkohal võiks küsida, kas õpilane oskab oma **erilaadset** tegevust hinnata, kas ta valdab kriteeriume jm)
- Oskab näha ja sõnastada probleeme, otsida ja kavandada neile lahendusteid.

56

leida lahendusteid probleemidele väljaspool oskust seostada asju ja nähtusi? (vt siinkohal ka nt loodus- ja keskkonnahoiuga seonduvat II kooliastmel)]

III kooliastmel on puht õpioskuslik seotud **õpivõtete** valiku ja oma õpistiili kujundamisega; ehkki jääb ebaselgeks, mida tähendab oskus “hinnata oma toimetulekut”, võime eeldada, et tegu on eneseanalüüsi oskusega, mis oluline tegur õpistiili kujundamisel. Jällegi ei ole siinkohal sõnagi ei analüüsi / sünteesi, ei küsimise oskusest. Ometigi eeldab kriitiline mõtlemine (tunnetustegevuslikud pädevused) vastavate oskuste olemasolu: s.h näiteks oskus oma tööd kavandada. Ning veel: pädevus eristada fakti hinnangust / tõlgendusest eeldab samuti teatavaid oskusi.

IV kooliaste: taas ei mingeid erilisi õpi/ ega tunnetusoskusi. Kriitiline suhtumine massiteabesse / massikultuuri eeldab taas teatud oskusi-pädevusi. Ei sõnagi nendest. Ning kui kõnelda sisulisest järjepidevusest, siis II kooliastmel eeldatakse õpilast oskavat näha / sõnastada probleeme, IV kooliastmel – nagu juba öeldud – aga oskust asju ja nähtusi seostada. Kui nüüd kõnelda spetsiifilistest õpioskustest, siis näivad need lõppevat I kooliastmel; samas: õpivõtted, õpiviisid, õpistiil ja muu taoliste terminitega hõlmatav saab kujuneda ikkagi teatud õpioskuste / tunnetusoskuste baasil. Meil aga jääb siinkohal kõik n.ö õhku rippuma, ja nii ei täida väljatoodud pädevused **järjepidevalt** oma funktsiooni siduda üldeesmäärke kooliastmeti aine-eesmärkidega.

3. Eesmärkide kaetus pädevustega.

- Kõigepealt mööngem tõsiasi – õpioskuste /tunnetusoskustega / kriitilise mõtlemise oskustega seonduvad eesmärgid on suuresti **vastavate pädevustega katmata**, (Erandiks I kooliaste; erandiks – infootsinguga seonduv) ning ülepea on vastavad lähendused esitatud ebasüsteemselt, ebajärjepidevalt ning ilma “toetuseta” alusteadmist / oskuste tasandil. (Teadmata, kuidas analüüsida, ei saa eeldada, et õpilane oskab probleeme näha jne.) Siinkohal vajaks vastavate pädevuste väljatoomine kindlasti funktsionaalsemat / generatiivsemat lähenemist.
- Mis puudutab **eesmäärke**, mis seonduvad hinnanguliste / väärtuseliste pädevustega, siis on sellised eesmärgid, nagu “peab lugu enesest”; “peab lugu kaasinimestest”; “peab lugu oma ja teiste rahvaste kultuurist” “lähtub üldinimlikest kõlbelistest arusaamadest”, “mõistab vajadust teha tööd”; “mõistab teadmiste ja pidevõppe tähtsust” – kaetud vastavate pädevustega kas puudulikult, (osaliselt). (Nt vaata üldinimlikesse kõlblusarusaamadesse puutuv!) või üheülbaliselt. Viimane väljendub muuhulgas selleski, et nt lugupidamine

kaasinimestest kirjeldub eelkõige suhtluspädevuste kaudu. Mis puutub **õigusnormide järgimisse** / seaduste täitmistesse, siis on siinkohal küll tõsised vajaka-jäämised, mõtestamaks lahti vajalikke pädevusi (õigusteadvus, õiguskäitumine). Üldse: nii kõlblus, loodushoid, suhe tööga, suhtumine teistesse kultuuri-desse jne. – kõigi nende puhul on pädevuste lahtikirjutamisel otsekui tagaplaanil isiksuslik (teadvuslik) “mõõde” (teadmused, teadmised vajalikest oskustest) – kõikjal näib domineerivat “käitumuslik” (sageli – suhtluslik) “dimensioon”.

Niisiis:

- suuresti on eesmärgid pädevustega kaetud puht-formaalselt, mitte aga sisuliselt (näit õpioskused; kriitilise mõtlemise oskused);
- eesmärgid (eriti väärtuselised) on kaetud pädevustega vaid osaliselt (nt üldinimlike kõlblusnormide järgimine; mis sisud kõik mahuvad üldinimlike kõlblusnormide alla!)
- üheaspektselt (näiteks lugupidamine teise inimese suhtes – siin kõneldakse pädevuste real eelkõige suhtlemise perspektiivis; väärikus – üksnes käitumuslik aspekt jm).
- Ka ei ole üldse mitte kõik (olgugi, et küsitavalt formuleeritud eesmärgid!) pädevustega kaetud (näit. hindab headust) ning üsna sageli (vt eespool! Ei saa kõnelda pädevuste n.ö järjepidevast edenemisest vanuseastmeti).

4. Pädevuste tasakaalustatusest

- Mis puudutab pädevuste **tasakaalustatust** (kui üldse aktsepteerida nende rühmitamist väärtuselisteks, suhtluslikeks ja tegevuslikeks), siis võib kindlasti väita, et **suhtluslikud pädevused** domineerivad nii väärtuseliste kui ka spetsiifiliselt õpi- / tunnetus / oskuslike) pädevuste üle. Seda esiteks.
- **Teiseks** tuleb tõdeda, et kuna **õpioskuslikud pädevused jäävad** (kooliastmeti) **kirjeldamata**; lahti pole kirjutatud ka pädevused, mis seonduvad kriitilise mõtlemise / probleemide lahendamise / valikute tegemise jm oskustega. Sisuliselt ei avane läbi pädevuste ka kõlbliste valikute spetsiifikaga seonduv. (Aga kuidas jääb siinkohal vastutusega?) Siit veel üks **oluline järelem**: vähemasti ei toeta pädevused (nagu nad esitatud on) õppekava (õppeprotsessi) olemuslikku orienteeritust probleemide lahendamisele.

- **Kolmandaks.** *Suhtluspädevuste* domineerimine teiste pädevuste seas, **koostöö-** valmiduse / oskuste domineerimine individuaalsete õpioskuste / oskuste probleeme lahendada üle; - taolised rõhuasetused võiva lugejat kergesti desorienteerida ning kuna lahti pole kirjutaud ka pädevused, mis seonduvad kriitilise mõtlemise / probleemide lahendamise / valikute tegemise oskustega, siis ei saa ka esitatud pädevuste kirjed toimida, toetamaks (avamaks) õppekava / õppeprotsessi **orienteeritust** probleemide lahendamisele.

VIII. ÜLDOSA: KOKKUVÕTE: ETTEPANEKUD

1. RÕKi üldosa vaadeldud peatükkide analüüsist tuleneb paratamatult järeldus: üldosa ei saa korrigeerida üksnes “sanremondi” abil. See tähendab, et:
 - ei ebakorrektsete formuleeringute ümbersõnastamine (nt eesmärgid; õppekava põhimõtted)
 - ei mõne peatüki välja jätmine (nt. ptk V)
 - ei “tühikohtade” täitmine (nt kooliastmete pädevustes või õppeprotsessi käsituses) ei vii meid RÕKi üldosa olemuslikult parema variandini. Ka võimalike paranduste “koosrakendamine” ei muudaks asja oluliselt. Asi on nimelt selles, et õppekava üldosa loogika ei ühita omavahel kõiki olulisi momente, genereerimaks üldosa põhimõtteid nende omavahelistes olemuslikes seostes.
2. RÕKi üldosa ülesehitus (ning peatükkides esitatu) peaks eneses kandma – (ning ka lugejale arusaadavaks tegema) üldosa genereerimise loogika enese. Vastasel juhul jääb arusaamatuks, kuidas? (miks? mille pärast?) ühe või teise põhimõtte ni jõutud. Teisiti: RÕKi üldosa *teksti koostamine* ei peaks ära varjama üldosa **genereerimise loogikat**. Vastupidi: üldosa “koostamine” peab eksplitsiitselt toetuma nimelt sellele loogikale. Muidugi tähendab see seda, et too loogika peab ka ise “paigas olema” – mitte jätma midagi olulist n.ö arvestamata (nt õppekava põhimõtetest ei saa rääkida väljaspool õppevaldkonna mõistet; ainete-vahelistest seostest ei peaks rääkima väljaspool õppevaldkondi jne). Selgesti peaks enesele aru andma, mida tähendab üks või teine RÕKi printsiip
 - RÕKi ainekavade vaatepunktist,
 - kooli Õki vaatepunktist,

- õppeprotsessi jaoks jne jne.

See kõik on vaja n.ö lahti kirjutada, ja seda eelkõige sellepärast, et üldosa ei ole “asi iseeneses” – tema funktsionaalne tähendus seisab ju selles, et pakkuda pidet

- ainekavade arendamiseks;
- pakkuda pidet kooli õppekava kujundamiseks ning
- õpetajale oma kursuse õppeülesannete kavandamiseks.

See aga tähendab nimelt seda, et üldosa peab oma generatiivses loogikas olema välja peetud, sest just see on parim eeskuju ja pide ainekavade / koolide õppekava arendajatele.

3. Mõõngem, et võrreldes 90. aastate algupoolega, mil RÕKi kavandama / kujundama hakati, on meie sotsiokultuurilises ruumis leidnud aset palju olulisi muutusi (nt: arvutiseerimine ühes oma heade / halbade külgedega; sotsiaalne diferentseerumine; tööpuudus kui osa elureaalsusest; kuritegevuse “noorenemine”; narkomaania jõudmine (vähemasti Tallinnas) juba põhikooli; suured diferentsid noorte väärtusorientatsioonides; “edu”-kultuuri juurdumine ühiskondlikus teadvuses /humanitaarkultuuri süvenev alaväärtustamine jne jne). Need omakorda tingivad vajaduse mitte üksnes mõelda üldhariduskooli võimalike arengute üle (mismoodi ühiskonna arengu võimalike prognooside foonil peaks “korralduma” üldhariduskool (võimalikud seosed kutseharidusega / võimalikud variandid ametiõppe jaoks nt alates III kooliastmest jne jne; võimalik tagasipöördumine “haruõppe” juurde jne jne), vaid ka üldhariduse eesmärkide üle. See kõik tähendaks väljumist uuele läbirääkimiste ringile. Mida varem nendega alustada, seda parem. Kuid taolisi arutelusid on mõttekas korraldada üksnes siis, kui need on korralikult vastavate hariduspoliitiliste / sotsioloogiliste jne uuringutega n.ö ette valmistatud. Kuid see oleks juba n.ö tuleviku muusika, millele, tõsi küll, tuleks mõelda juba täna, mida tuleks juba **täna** hakata ette valmistama.
4. Ehkki üldteadaolevalt on **hariduse eesmärkide** küsimus ühiskondliku kokkuleppe küsimus, võiks ja tuleks teha väiksemaid korrektiive ka “sanitaarremondi” korras. Kõigepealt. Senisest enam oleks vaja rõhutada (ning vastavalt siis ka ainekavades realiseerida)
 - õigusteadvuse kujundamise ning seaduskuulekusega seonduvat – ning seda juba varasemas koolieas. (Nt Rapla maakonnas viib noorsoopolitsei oma-algatuslikult läbi juba II-III kooliastmes õiguskasvatuse tundi: noored

õigusrikkujad lihtsalt **ei tea**, et sooritades tegu x rikuvad nad haldusõiguse või koguni kriminaalõiguse seadusi; nad lihtsalt ei tea, et nad rikuvad **õiguskorda**. See on asjade üks külge. Teine moment: autoriõigused, intellektuaalse omandi kaitse. Juba I klassist tuleks lastele teadvustada / väärtustada autorit (olgu tegu pildiga, luuletusega jne), **autorlust**. Põhikooli lõpetajad kirjutavad sõna-sõnalt ümber artikleid “referaadi” pähe – ning põhikooli õpetajad võivad selle rahumeeli edastada kui “saavutuse” tutvumiseks nt TPÜ labori inimestele; seoses INTERNETIGA – uued “arusaamad” diplomitööde tegemisest kõrgkoolides jne jne, mida saaks / tuleks korrigeerida juba põhikoolis.)

- isiksuse eneseväärikuse ning kõlbelise eneseregulatsiooniga seonduv (vastav vajadus johtub * tugevnevast sotsiaalsest kihistumisest õpilaste hulgas; * väärtuste anoomia seisundist ühiskonnas)
- esteetiliselt orienteeritud loometegevuse tähendust (kui tingimust) isiksuse soovitatavate kvaliteetide kujunemiseks.

Kindlasti oleks vaja:

- mõtestada, milline peaks olema üldhariduskooli-**spetsiifiline** funktsioon tööga seonduvas osas;
- loogiliselt korrastada tunnetusoskustega, kriitilise mõtlemise oskustega (ka õpioskustega) seonduvad eesmärgid. (Võimalik, et neid eesmäärke oleks otstarbekas esitada (n.ö “eesmärkide eesmärgist” lähtudes) enam analüütiliselt. Ka oleks õige need eesmärgid lahti kirjutada nt õppeprotsessi peatüki juures (vt edaspidi) või siis nt pädevuste juures. See oleks väga oluline ainekava-rühmade jaoks: ainult nii võib loota, et õpi-tunnetusoskustega seonduv leiab oma koha ka õppesisus. Vastasel juhul: nt pädevused, nagu nad RÕKi versioonis kirjas on, eeldavad, et õpilane oskab valida jne – ilma et teda tegelikult oleks õpetatud, mida ta tegema peab, et teha mõistlikke valikuid!)
- vaadata üle üldeesmärkide formuleeringud, vältimaks nende vastuolulisust, sisulist ebaadekvaatsust, vastastikust kattuvust jne (vt ptk II käesolevas töös).

Seoses eesmärkide formuleerimisega oleks võib-olla otstarbekas (kui on kiire, kui on vajadus / võimalus teha möödapääsmatut sanremonti) pöörduda tagasi TPÜ projekti eesmärkide seadmise loogika juurde, korrigeerides ühte-aegu

projektis pakutud eesmärgid sõnastuslikult ning loogiliselt (nt kriitilise mõtlemisega seonduv). Kiirkorras ei ole siinkohal küll ühtegi teist võimalust välja pakkuda.

5. Enne RÕKi põhimõtete sõnastamist oleks vajalik sisse tuua **õppevaldkondade** mõiste, mida RÕK hõlmata taotleb. (Muidu pole ju arusaadav nt *tasakaalustatuse* printsiip.) Võimalik, et TPÜ õppekava projektis pakutud variant võiks olla eeskuju-pakkuv, kuid kindlasti oleks vaja õppevaldkonnas **tekstid** eristada alaõppevaldkonda **kunst** (ühes kirjandusega!), valdkonnas *ühiskond* oleks vajalik tuua välja ka mineviku parameeter (ajalugu), võib-olla oleks **tehnoloogia** valdkonnas vaja eraldi rõhutada õpioskusi / tunnetusoskusi / probleemide lahendamise oskust. Vastavalt õppevaldkondadele oleks otstarbekas ka n.ö esimeses lähenduses lahti kirjutada ka pädevused (RÕKi ülesanded), (vt siinkohal ka “Pädevustest õpetajale” Tln. 1996 üldlähendust – alust – pädevuste eristamiseks).
6. Mis puudutab **RÕKi põhimõtteid**, siis tuleks nende välja toomisel ja kommenteerimisel vältida “hüppamist ühelt tasandilt teisele” (RÕKi tasand kui selline – koolis toimivad suhted jne) läbimõtlematust õppekava printsiipide sõnastamisel (nt isamaalisus ja rahvusvahelisus on õppekava (sisu) tasakaalustatuse põhimõtte **üks** aspekt, mis, muide “töötab” sugugi mitte **kõikide** õppeainete puhul – nt matemaatika). (Vt ka ptk III.)
RÕKi printsiipide sõnastamisel oleks otstarbekas kõigepealt valida, kas
 - räägime *RÕKi kui sellise* **põhimõtetest** – mida siis vastavalt konkretiseerime ja kommenteerime, või
 - räägime RÕKi põhimõtetest RÕKi laiemas rakenduslikus kontekstis (RÕKi põhimõtete tähendus laiemas rakendusliku konteksti eri tasandite /aspektide vaatekohtadelt).Valik tuleb teha – ning sellele vastavalt ka toimida. Vastasel juhul ei saa lugeja üldse aru, millest tegelikult räägitakse (nt RÕKi rakendusprintsiibid või kooli soovitatav “varjatud õppekava” jne).
Võib-olla tasuks veelkord üle vaadata ja mõtestada TPÜ üldosa projekti variandis esitatud õppekava põhimõtteid (ka neid võiks ehk korrigeerida) ühes nende konkretiseeringutega. Enamgi veel: nende põhimõtete üle tasuks mõtelda ka nendel, kes otsustavad ühtede või teiste õppevaldkondade (ja ka õppeainete)

esindatuse üle RÕKis (nt kas on ikka otstarbekas “alandada” kirjandus pelgaks emakeeleõpetuse osiseks!), ning ka neil, kes koostavad ainekavasid (nt kas võõrkeelte õppimisel / õpetamisel ei võiks ainekavad ikkagi enamal määral (vt õpitavad teemad) pakkuda ka vastava maa kultuuri puudutavaid tekste /sh ka ilukirjandus). Tõime siinkohal sulgudes vaid mõned näited. Kaheldamatult peaksid RÕKi põhimõtted kui sellised pakkuma ainekavade üle otsustajaile / arendajatele hoopis enama-aspektiliselt pidet ning mõtlemisainet. Kuid nimelt just sellepärast tuleks eelkõige õppekava printsiibid ühes nende võimalike järelmittega (ainekavade arendajaile, koolide õppekava arendajatele, igale õpetajale / õppeülesannete esindatusele õppeprotsessis) tõepoolest selgesti lahti kirjutada.

7. Loogiline oleks, et pärast seda, kui õppekava põhimõtted on esitatud, leiaksid RÕKi tekstis käsitlemist (või siis kokkuvõtlikkustamist ning konkretiseerimist – seda juhul, kui varem on ühes põhimõtetega lahti kirjutatud põhimõtete järelmid üldse, sh ka järelmid sisuühikute valiku tarvis) sisuühikute esitamise põhimõtted (vt siinkohal TPÜ RÕKi üldosa projekt). Siinkohal oleks tarvilik, et lähtuvalt

- üldhariduse eesmärkidest (nt valmidus pidevõppeks; õpi / tunnetus / kriitilise mõtlemise oskustega seonduv)
- õppekava põhimõtetest (integratsioon; hõlmavus jm)
- õppevaldkondadest (vt tehnoloogiad, sh ka õpi / tunnetustegevuse tehnoloogiad)

leiaksid vähemasti vastavate põhimõtete konkretiseeringutes oma koha ka nimelt **tehnoloogiatega** seonduv. Seda oleks tõepoolest vaja rõhutada ja nii seda enam, et “õpитеhnoloogiatel” on täita oluline osa ka nimelt õpetuse / õpitu integreerimise vaatekohalt.

8. Edasi oleks otstarbekas esitada **õppeainete loend** kooliastmeti, nädalakoormused, valikainetele jäetud tundide arv jne. Ikka ja jälle on vaja tulla vajaduse juurde anda **kirjandusele** tagasi iseseisva õppeaine staatus ning seda **hiljemalt** 7. õppeaastast alates.
9. Alles pärast seda, kui õppeainete loend on esitatud, on mõtet rääkida seostest erinevate õppeainete vahel. Siinkohal oleks vaja osutada järgmistele momentidele:
 - õpi / tunnetusoskuste arendamisega seonduv (sh ka infotehnoloogia)
 - keskkond / loodushoid / säästlik areng: me ei peaks unustama, et säästliku arenguga (ka keskkonna-kaitsega seonduv laiemas tähenduses) ei ole ainuüksi

n.ö loodusainete probleemiks; - vaid **eelkõige ühiskonna** probleem! (vt eespool!). Seepärast oleks otstarbekas, et keskkonnateadvuse kujundamisega seonduvale pööratakse vajalikku tähelepanu ka ühiskonnaõpetusliku raames (ja seda nimelt inimeste vajadust / pseudovajaduste aspektist; tsivilisatsiooni arengusuundumused / iseareng jne

- kõlblusteadvus
- õigusteadvus
- suhtlusoskused
- [kunstimaitse?]

10. pädevused / kompetentsused oleks otstarbekas RÕKi üldosast sellisel kujul üldse välja jätta (vt ka ptk V käesolevas töös.) – ta on kirjutatud lugejat eksitavalt, ning RÕKis (üldosa seisukohalt) ei ole tal täita vähematki otstarvet.

11. **Õppeprotsessi** peatükis oleks kõigepealt otstarbekas lühidalt

- a) põhjendada ja b) avada konstruktivistlikku õppimiskäsitust (learning by doing) ning c) suhestada seda enam-traditsioonilistega. Edasi: õppeprotsessi struktuur tuleks ikkagi avada *õppeülesande* mõiste kaudu ning seejärel eksplitseerida õppeprotsessi üldisemad põhimõtted. (Vt siinkohal nimelt TPÜ projekti – lk 42 – 43) ning õpetamismeetoditesse puutuv. Õpetamismeetoditesse puutuv ei peaks ülearu rõhutama rühmatööd ja üldse õppekorralduslikku. Asi on selles, et pahatihti eksploateeritakse rühmatööd koolitöös ülearu palju – ning sugugi mitte alati funktsionaalselt (kasutatakse ka selliste õppeülesannete puhul, kus rühmatöö võib anda väga minimaalset efekti; sageli unustatakse koolipraktikas ära, et rühmatöö on olemuslikult efektiivne vaid teatud ülesande tüüpide puhul; unustatakse ka rühmatöö (–)efekt – nn sotsiaalne viilimine (social loafing).

12. Edasi oleks vaja siinsamas, st õppeprotsessi peatüki juures lahti kirjutada

õppeprotsess ja korraldus (sh ka rõhuasetused õppesisus) kooliastmeti.

Otstarbekas oleks siinkohal (kui selleks üldse vajadust on?) esitada ka pädevustega seonduv (eeldatavad pädevused kooliastmeti). Kuid selleks, et seda teha, tuleks eelnevalt:

- lahti mõtestada / kirjutada õpi / tunnetus / kriitilise mõtlemisega seonduv
- lahti “harutada” õigusteadvuse ja seaduskuulekusega seonduv
- lahti harutada suhtlusoskustega seonduv jne

ning seejärel suhestada (vaadata läbi erinevate õppeainete seisukohalt) õppeaine vastavate võimalustega ühtede või teiste oskuste / ühe või teise temaatika kujundamiseks / käsitamiseks. Nii oleks võimalik vastavaid kooliaastmete pädevusi puudutavas vältida n.ö ülepakkumisi, kus õpilane juba II kooliastmel “oskab näha ja sõnastada probleeme”, III kooliastmel – “oskab teha valikuid, arvestades tagajärgi” jne. Otstarbekas oleks, et me mingi kooliastme tarvis sõnastaksime pädevuse nt “teab, mida ta peab tegema, et teha mõistlikku valikut”, “teab, mida teha, et analüüsida” jne. Seda esiteks. Aga mis puutub nt oskusesse (II kooliaste) “**otsida** ja kavandada [probleemide] lahendusteid”, siis siinkohal oleks küll otstarbekas (vältimaks ülearust pretensioonikust) vähemasti määratleda **probleemivaldkond** – ning mitte esitada ülemäära abstraktselt (taas pretensioonikaid) pädevusnõudeid (nt IV kooliaste: ”oskab vältida ja vähendada keskkonda kahjustavaid tegureid”. **Teine võimalus** kooliastmete pädevuste tarvis: liikuda **õpitulemustelt**. Kolmas võimalus: liikuda ühtaegu mõlemat varem-osutatud teed kasutades. Nii oleks võimalik ühtaegu korrigeerida ka ainekavu.

ÕPPEKAVA ÜLDOSA: AINEKAVAD

Et RÕKi üldosas esitatud

- üldhariduse eesmärgid
- RÕKi põhimõtted
- seosed eri õppeainete vahel
- pädevused / kompetentsused
- õppeprotsess
- kooliastmete õppe-kasvatustöö üldisloomustus
- kooliastmete pädevused

kätkevad eneses palju küsitavusi (vt. eelmine osa), siis ei saa nad toimida ka pidet-pakkuvate kriteeriumidena olemasolevate ainekavade analüüsimiseks. Teisiti: et RÕKi üldosas esitatu on vastuoluline, ebatäpselt või ebaadekvaatselt formuleeritud, siis muutub analüüs, tegemaks selgeks nende põhimõtete rakendumist ainekavades, sisuliselt mõttetuks. Ka raskendaks analüüsi seegi, et RÕKi üldosa ülesehituse loogika ei ole välja peetud.

Jääb selline mulje, et **üldosa** lõppvariandi koostamisel pole isegi n.ö **puht-tehnilises plaanis** jälgitud seda, mismoodi ainekavad tegelikult on esitatud. **Näiteks** pole sugugi kõikide õppeainete ainekavad esitatud eranditult kooliastmeti (3 õppeaasta kaupa) – vt nt tööõpetus; vt poiste tööõpetus; vt nt A võõrkeel jne. **Erandina** tulnuks spetsiaalselt ära märkida juba üldosa peatükis VII (kooliastmete õppekorraldus). **Teine näide:** üldosa ptk V väidetakse “pädevusi” siduvat üldeesmärke aine-eesmärkidega. Olgu nüüd nende üldeesmärkidega kuidas on, kuid **aine-eesmärgid** on esitatud **üksnes** III ja IV kooliastmete tarvis. Nii et paratamatult tekib küsimus: mis funktsiooni täidavad siis I ja II kooliastmete pädevused nimelt aineõpetuslike kontekstide tarvis? Niisugune küsimus on põhjendatud seda enam, et pädevused (suhtlus, väärtuselised ja tegevuslikud???) on ise abstrahereeritud õppevaldkondadest (vt eelmine osa). Samas on **õpitulemused** (kui aga pole eesmäärke, **kuidas** on siis tuletatud õpitulemused?) esitatud kooliastmeti. (Tegelikult võiks mõelda: esitada nii eesmärgid kui ka õpitulemused **kooliastmeti** tabeli vormis – nii oleks asi palju ülevaatlikum!). Siinkohal on nimetatud silmatorkavamaid puht-tehnilist laadi küsitavusi. Probleem seisab tegelikult aga selles, kuidas siis ikkagi toimida, kui olemapidavad analüüsikriteeriumid ei ole sellistena rakendatavad? Ilmselt on probleemi lahendamiseks mitmeid, võrdväärset halbu võimalusi.

Lähtutud on järgmistest kaalutlustest.

RÕKi üldideoloogia (vt TPÜ projekt) realiseerimise vaatekohalt on

võtmetähenduslikud:

- Need üldhariduse **eesmärgid**, mis seonduvad isiksuse selliste soovitatavate kvaliteetidega nagu:
 - seaduskuulekus, demokratism, väärtusteadvus
 - õpi / tunnetus / kriitilise mõtlemise / mõistlike valikute tegemise oskuste valdamine.
- RÕKi **põhimõtetest** tasakaalustatuse (s.h õppevaldkondade vahekordade omavaheline tasakaalustatus; õppija mitmekesine õpikogemus kõigis õpivaldkondades) ja Integratsiooni (s.h seoste loomine eri valdkondades õpitu vahel) printsiibid;
- Lisaks lähtume alljärgnevas veel TPÜ projektis esitatud järgmistest *sisuühikute* valimise, esitamise ... põhimõtetest (projekt: lk 36 – 37).
hõlmavus – (s.h sisuühikute orienteeritus õppekava kõigi ülesannete täitmisele)
proportsionaalsus – (lubamatus täita õppekava mingeid ülesandeid teiste vähendamise arvelt)
orienteeritus probleemidele
Nimetatud vaatekohtadelt vaatleme – ainekavade eesmäärke; raamprogramme ning õpitulemusi.

Lisaks vaatleme – niivõrd kuivõrd see on võimalik ainekavades

sõnastatud eesmäärke (formuleeringud),

Õppesisu ja õpitulemusi (formuleeringud) nende omavahelise funktsionaalsuse seisukohalt.

Alljärgnevas rakendame eelpoolnimetatud kriteeriume ainekavadele valikuliselt:

tähelepanu pööratakse just nendele momentidele / juhtumitele, mil üks või teine ainekava / ainekava osis on ülaltoodud põhimõtetega vastuolus.

Ka on alljärgnev analüüs ennemini “pehme” (impressionistlik) kui range loogilis-lingvistiline ja funktsionaalne kvantitatiivne lähendus. Nii on see sellepärast, et RÕKi üldosas sõnastatud põhimõtted ei toimi rangete analüüsikriteeriumidena, aga ka

seepärast, et range kvantitatiivne lähenemine eeldaks vastava, tekstianalüüsi tarbeks loodud arvutiprogrammi olemasolu.

1. EMAKEEL

- On juba varem märgitud, et õppevaldkondade / õpilaste valdkondliku kompetentsuse **tasakaalustatuse** seisukohalt viib arusaam, et mille kohaselt *kirjandus* on emakeeleõpetuse üks kolmest põhivaldkonnast (mitte aga iseseisev, esteetilise tsükli õppeaine) **objektiivselt** tasakaalu rikkumisele õppevaldkondade õppesisus esindatuses. See aga tähendab, et väheneb õpilaste kunstialase (võimalik: üldisema väärtuskompetentsuse) pädevuse tähenduse pisenemist. Et see nii on, sellest annab meile tunnistust tabel 1.

Loomulikult ei pea neid arve tabelis võtma kui midagi n.ö absoluutset, kuid kummatigi väljendavad nad lõppkokkuvõttes ikkagi lähenemist kirjandusele kui pelgalt emakeeleõpetuse **osisele**. Seda muljet süvendab ka asjaolu, et kirjanduse spetsiifilistest funktsioonidest räägitakse “mööda minnes” (kellele? õpetajale!) ainekava sissejuhatavas tekstis (vt RT lk 1973 – 1974) ning need funktsioonid ei leia *üldreeglina* mainimist ei siis, kui seatakse emakeeleõpetuse eesmärgid (vt põhikool, vt gümnaasium!) ega ka siis, kui sõnastatakse oodatavaid õpitulemusi (vt kooliastmed!). Iseäranis tähelepanuväärne on, et alles IV kooliastmel – NB! – seatakse emakeeleõpetuse eesmärgiks, et “*õpilane ... omandab lugemiskultuuri ja harjumuse*”. Võib ju ometigi arvata, et kui varasematel kooliastmetel pole seatud sihti kujundada õpilases harjumust lugeda ilukirjandust, siis nüüd ollakse selle taotlusega küll lootusetult hiljaks jäänud. Nii seda enam, et

- üldiselt ei ole lugemine noorte seas praegu “pop”;
- nüüdisoludes on inimestel väga mitmetel põhjustel raske osta raamatuid oma koduraamatukogudesse ning nii on vähe võimalusi loota ka õpilaste n.ö isetekkelistele juhuslikele lugemisharjumust kujundavatele kontaktidele raamatuga.

Kurb on, et nii aitame ise kaasa ühiskondliku “kultuurinihilismi” süvenemisele (aukartuses kultuuri ees!). Kurb on ka mõelda, et võib-olla jätame nii enamsoodsa kasvupinna ka kõlbelise nihilismi kujunemiseks.

Vähemasti VII klassist alates oleks lausa hädavajalik taastada kirjanduse staatus iseseisva õppeainena; ka oleks äärmiselt otstarbekas IV – VI klassides

kirjandusõpetusliku enam-eksplitsiitne eesmärgistamine (vastavalt ka õpitulemuste mõtestamine) emakeeleõpetuse kontekstis.

- Emakeeleõpetuse raamkavas
on vähemasti II kooliastmel eriline rõhk olevat **suhtlusoskustega** seonduval – ja seda just kirjandusõpetusliku (vt tekstid) arvelt. Sama tendents näib toimivat ka III kooliastmel (kas suhtlustreening (mida ikkagi see sõna / termin antud kontekstis üldse markeerib?) peab ülepea kuuluma emakeeleõpetuse alla?; kirjandusega seonduv on II kooliastmel lubamatult ebamääraselt kirjeldatud).
Üledoseeritus **suhtlusoskusliku** (tekstiõpetus, kõnekursus; osaliselt vt ka õigekeelsuse teemad) kasuks. Hoopis tõsisemat tähelepanu võiks pälvida **õigekeelsus**. (Masendav on, kuivõrd ei valda üliõpilased just õigekeelsusreegleid – võõrsõnad; sõnade kokku- ja lahkukirjutamine; käänete väärtarvitus; muutumatute sõnade väärtarvitus jne)
- Emakeeleõpetus: üldeesmärgid.
Kui jätta kõrvale kirjandusse puutuv, siis emakeeleõpetuse ainekava pakub piisavalt pidet – selliste üldhariduse eesmärkide / selliste õpilaste isiksuslike kvaliteetide realiseerimiseks / kujunemiseks nagu õpioskused / tunnetusoskused / [s.h analüüsioskused] / kriitilise mõtlemise oskused. Iseküsimus on, et need eesmärgid / õpitulemused võiksid olla enam-analüütiliselt fikseeritud.
- Kirjandusõpetusliku eesmärgistamisega seoses tuleks kindlasti enamat tähelepanu pöörata aineomastele võimalustele õpilaste esteetiliste ja kõlbeliste väärtuste “selginemisele”.
Otstarbekas oleks, et õpilased ei väärtustaks üksnes rahvuskirjandust, vaid kirjandust üldse. (Vt. Gümnaasium – eesmärgid.)
- **Kokkuvõttes:** emakeeleõpetuse ainekava tõsisem probleem näib olevat selle erinevate “osiste” proportsionaalsuse, tasakaalustatuse küsimus.
Kirjanduse emakeeleõpetusse “inkorporeerimise” korreelaadiks on muuhulgas ka õppevaldkondade **tasakaalustatuse** probleem. **Kirjanduse**

võimalusi väärtuskasvatustlikus aspektis (väärtuste selginemine) ei ole piisavalt aktsepteeritud

1. VÕÕRKEELED

- Võõrkeeleeõpetuse eesmärkide seas on põhikooli osas toodud välja ka selline
 - (Õpilane) “huvitub õpitavat keelt kõnelevatest maadest ning nende kultuurist. Kui nüüd selles seoses vaadelda õppesisu osist – kõnearendus- ja lugemisteemasid, siis
- 3 – 6.klassis** on 10 teema seas vaid 1 teema, mis puudutab õpitavat keelt kõnelevaid maid;
- 7 – 9.klassis** on 11 teema seas vaid 1 teema, mis puudutab õpitavat keelt kõnelevaid maid.
- Teisisõnu: *kõnearendus- ja lugemisteemad* on vähemasti põhikoolis nii domineerivalt seotud õpilase MINA / õpilase igapäeva eluga / elukeskkonnaga jne, et **õpitava maa** jaoks (kultuur, kirjandus – ülepea see, mida sakslased nimetavad *Landeskunde*) jääb sedavõrd vähe ruumi, et eesmärgi “huvitub õpitavat keelt kõnelevatest maadest ning nende kultuurist” teoks saamine näib küll kaheldav. Iseloomulik on, et mingeid jälgi (teadmisi) õpitava maa kultuurist pole ka **õpitulemustes**.
- Sama tendents (ehkki vähem-selgesti väljendunult) on täheldatav ka gümnaasiumis, kus vastav temaatika esindatud vähesel määral. Võib oletada, et vastava materjali väike osakaal ei toeta aineõpetuse eesmärke, mis seotud huvi tekkimisega õpitavate maade kultuuri ja kirjanduse vastu.
 - **Kokkuvõttes:** võõrkeelte õpetuses jäävad (kui otsustada üksnes raamprogrammi põhjal) realiseerimata aite(te)omased võimalused õpilaste kultuuriliseks “harimiseks”, nende maailmapildi avardamiseks. Võõrkeeleeõpetus on orienteeritud domineerivalt kommunikatiivselt / lähtub kommunikatiivsest orientatsioonist. See on arusaadav, kuid siiski võiks mõtelda selle üle, kuidas ühitada kommunikatiivset orientatsiooni ka kultuuriõpetuslikuga. Põhimõtteliselt on nii, et **liigne** MINA-kesksus (vt. 3-6.klassi 10 teemast 7; vt 7-9.klass – 11 teemast 3! Vt ka gümnaasium!) ei tule kasuks ka *suhtlemisele* – suhtlemise *aines* võiks ise olla laiem kui ainuüksi MINA ühes oma igapäeva probleemidega.

1. MATEMAATIKA

- Nii põhikooli kui ka gümnaasiumi osas tuleb kõigepealt ära märkida **eesmärkide** formuleeringu ebakorrektsust, mis seisneb selles, et **vahend** (õpitegevus) **on viidud eesmärgi staatusesse**. Nt:

põhikooli osas: “õpib esemeid ... struktureerima”;
 “õpib üldistama ja loogiliselt mõtlema”;
 “õpib arvutama”
 “arendab võimeid, intuitsiooni, loovust” jne;

gümnaasiumi osas: “arendab loogilist mõtlemist”
 “õpib mõõtma ja eristama”
 “õpib tundma avastamisrõõmu, loomisrõõmu” jne

Otstarbekas oleks (arvestades seda, et vastasel korral kalduvad ka õpetajad – nagu praktika on näidanud (õppestsenaariumid) õppe/ õpitegevust kui sellist nägema ise-eesmärgina) need formuleeringud ümber sõnastada, pidades meeles, et nt “õpib arvutama” on *vahend*, jõudmaks selleni, et inimene *oskab* arvutada [õppekavaga antud piirides].

- Põhikooli** matemaatikaõpetuse **eesmärkide** kohta veel nii palju, et eesmärk “hakkab objektiivselt hindama oma matemaatilisi *teadmisi* ja *huve* ning **arvestab neid oma edasise tegevuse kavandamisel**” jääb mõneti arusaamatuks, ja nii just sellepärast, et oma matemaatiliste **teadmiste** objektiivne hindamine ning enesehinnanguga seonduv võib tähendada “*oma edasise tegevuse kavandamisel*” pelgalt seda, et pean, näiteks, võtma aega, ja midagi ära õppima, et teha kontrolltööd; kui aga jutt on **huvist** matemaatika vastu võib lause kontekst seonduda nt sihiseadmisega õppida tulevikus matemaatikat.
- Eesmärk “saab aru matemaatika kohast inimtegevuse ja kultuuri arengus” ei ole kaetud (vähemasti eksaktselt) õppesisus ja ka *õpitulemustega*. (I – III kooliaste). Samas vajaks see eesmärk kindlasti “eakohast” katet põhikooli kõikidel kooliastmetel (I – III) toimivates raamprogrammides (üldistavalt ehk III kooliastmel) ning õppesisus.

Samas: **gümnaasiumi ainekava** ei sea matemaatikaõpetusele eesmärgi, et õpilane mõistaks “matemaatikat inimkultuuri osana ja saaks aru matemaatika rollist tsivilisatsiooni arengus”; vastavad märksõnad puuduvad ka raamprogrammis; **õpitulemused** viitavad aga sellele, et taolist tulemit ometigi oodatakse.

- Eesmärk “hakkab objektiivselt hindama” (vt p 2) seondub sisuldasa reflektiivse mõtlemisega. Kuidas selleni jõuda – jällegi puuduvad viited raamprogrammis. Samas: õpilaste õpioskuste / tunnetusoskuste / kriitilise mõtlemise oskuste kujundamisel on matemaatika kui õppeaine potentsiaal tunduvalt suurem, kui seda ainekavast (eesmärgid; õppesisu; õpitulemused) välja lugeda võib. Võib-olla oleks otstarbekas vastavaid taotlusi enam-eksplitsiitselt (ja ehk ka enam-analüütiliselt, õpi/ **mõtlemisoskuste keeles**) ainekavas ka avada. **Võib-olla.**
- **Kokkuvõttes:** matemaatika ainekavas oleks vaja:
 - korrigeerida eesmärkide formuleeringuid;
 - vaadata üle õpitulemused / eesmärgid / õppesisu nende vastastikkuse “kaetuse” seisukohalt;
 - võib-olla pöörata enamat tähelepanu sellele, et õpi-/ tunnetusoskuste / reflektiivse mõtlemise oskuste kujundamisega leiaks enam-eksplitsiitse väljenduse ka ainekava tekstis.

4 AJALUGU

- Ajalooõpetuse ainekava sissejuhatuses *märgitakse*, et “ajalooõpetuse dimensioonid on kronoloogiline, poliitiline, majanduslik, sotsiaalne, kultuuriline ja ideede dimensioon”. **Ainekava** põhjal (pelgalt ainekava põhjal) on raske aru saada, kuidas, paigutades “kronoloogilisele dimensioonile” suhestuvad omavahel oma esindatuses ülejäänud dimensioonid (eriti põhikool!) üldisemas (orienteeruv) ja eksemplaarses käsitluses. Sisuldasa on see küsimus vastavate dimensioonide *tasakaalu* / rõhustatuse kohta ajalookursuses.
- Mis puudutab ajalooõpetuse **eesmärke põhikoolis**, siis
- Eesmärkide “õpib tundma kodukoha ka Eesti ajalugu ...”
 - “õpib omandama, tõlgendama ...” on **vahend** (õpitegevus) viidud eesmärgi staatusesse. See on formuleeringu küsimus.
- Eesmärk “mõistab põhjuse – tagajärje, sarnasuse – erinevuse, järjepidevuse ja *tõenduse* olemust ajaloosündmuste ja protsesside analüüsimisel” on raske-päraselt sõnastatud. Kirjutagem ülaltoodu lahti vaid *ühe mõistmise* objektiga (nt mõistab põhjuse – tagajärje *olemust* ajaloosündmuste ja protsesside

analüüsimisel), veendumaks, et võimalik on kirjutatut interpreteerides lähtuda kas mõistest *olemus* või *analüüsimine*.

Siinkohal tahaks veel juhtida tähelepanu sellele, et põhjus – tagajärg; sarnasus – erinevus; järjepidevus – muutus on vaadeldavad analüüsikategooriatena, mis oma abstraktsuse / konkreetsuse astmete poolest paigutatavad n.ö mingile tasandile x, siis *tõenduse* kategooria paigutub ülalnimetatud kriteeriumide järgi tasandile, mis erineb x-st.

Veel: *põhjus* – *tagajärg* seosed ühiskonna- ja inimeseteadustes?

(tõenäosuslikud seosed?); erinevad võimalused (vaatekohad), toomaks välja näiteks Reformatsioonile järgnenud ususõdade *põhjusi*.

- Põhikooli 5 – 6.klassides õpitakse lisaks Eesti ajaloole suuresti muinas- ja vana-aja ajalugu. Just sellest temaatikast lähtudes tekitab küsitavust õpitulemus: “vaatleb maailma minevikus elanud inimeste pilgu läbi, püüab aru saada nende inimeste elulaadist ja tegevusmotiividest”. Kui 5 – 6.klassi õpilane võib veel ehk enesele ette kujutada (väga skemaatiliselt) *kreeklaste*-*roomlaste* elulaadi, siis on ilmselt pea võimatu nõuda, et ta oleks võimeline vaatama maailma kreeklase/*roomlase* pilgu läbi või mõistma viimaste tegevusmotiive (5-6.klassis mõistetakse suhteliselt kehvasti oma eakaaslastegi tegevusmotiive!)
- Mis puudutab **põhikooli lõpetajailt** oodatavaid õpitulemusi, siis: *formuleeringud*
 - “analüüsib ajaloosündmuste ja nähtuste ...”
“töötab mitmesuguste ..., kommenteerib, ... hindab”
“osaleb diskussioonis ...”
“töötab kaardiga” on taas liiaks ebamääraseid, väljendamaks *tulemust*.
Pigem oleks: “oskab analüüsida ...”, “teab, kuidas töötada / oskab töötada ...”; “oskab oma seisukohti põhjendada kirjalikult ja suuliselt, oskab oma seisukohti põhjendada diskussioonis osalejana ...”
 - õpitulemus “**suudab rekonstrueerida minevikku**” on liiaks pretensioonikas oma üldisuses. Lõppude-lõpuks seisab ju ajaloolase töögi selles, et “rekonstrueerida minevikku”. Ja ometigi tehakse seda tööd ikka ja jälle uuesti. See õpitulemus vajaks küll “maandamist” piiravate tingimuste kaudu.

- Ka on kaheldav, kas **gümnaasiumi lõpetajalt** pole liiaks palju nõuda *oskust* “rekonstrueerida minevikus elanud inimeste elu, vaadelda maailma nende pilgu läbi.”
- **Kokkuvõttes:** ajaloo õppekavas võiks:
 - 1) korrigeerida eesmärkide formuleeringuid
 - 2) korrigeerida õpitulemuste formuleeringuid ning
 - 3) läheneda õpitulemuste seadmisele (formuleerimisele) jõukohasuse / eakohasuse nõuet arvestades.

5 FILOSOOFIA

- Tundub, et filosoofia-kursuse n.ö seletuskiri on kokku seatud mitmete erinevate kursuste alusel / s.h ka valikainete kursuseks taandunud filosoofia ajaloo kursuse Seda esiteks.
- Gümnaasiumi filosoofiakursus(t)e **eesmärgid** on:
 - formuleeritud **ebakorrektselt** – õpitegevus (vahend) on omandanud eesmärgi tähenduse:
 - “*õpib mõistma* maailma ...”
 - “*hakkab mõistma* ... ja tutvub ...”
 - “... kujundab isiksuslikku ...”
 - “*kujundab terviklikku* ...”
 - “*areneb salliva* ...” Jällegi tuleks mõtelda ümberformuleerimisele.
 - ilmselt on osa õpieesmärke kindlasti gümnaasiumi lõpetaja jaoks ülearu rasked; 35 / ka 70 tundi koolis filosoofiat õppinult on ilmselt palju tahta, et ta “mõistaks tähtsamate filosoofiliste probleemide olemust” või et ta oskaks “kriitilis-filosoofiliselt”(?) analüüsida *elus ettetulevaid* (?) probleeme” ja “*leida neile optimaalseid lahendusi*”.(?) Vähe sellest, et too eesmärk on ilmselt üle-jõu käiv, küsitav on ka selle eesmärgi *sisuline* korrektsus: 1) kas *elus ettetulevad* probleemid ikka vajavad *filosoofilist* analüüsi?; 2) milline lahendus peaks (kui juba räägime filosoofilisest analüüsist!) olema *optimaalne* filosoofia vaatekohalt?
- Õpilaste, gümnaasiumi lõpetajate **õpitulemustes** tekivad küsitavused:
- Ootus, et pärast 35-tunnist / 70-tunnist filosoofia galopp-kursust suudab õpilane tunnetada filosoofilisi probleeme, veelgi enam – et ta oskab neid sõnastada.

Andke andeks, mitte **iga** filosoofiadoktorgi (olgu tal mistahes ülikooli diplom / kraad, filosoofia baasharidus!) ilmselt ei *suuda tunnetada* kõikvõimalikke filosoofilisi probleeme; ei oska neid sõnastada ka mitte iga filosoofia teaduskonna lõpetanugi.

- Ootus, et gümnaasiumi lõpetaja “oskab **uurida** erinevaid küsimusi filosoofiliselt” on ilmselt põhjendamatu.
- Ootus, et gümnaasiumi lõpetaja “oskab analüüsida filosoofilisi tekste, mõista nende seost ajastu põhiprobleemidega”, eeldab 1) vähemasti ekskurssi filosoofia ajalukku ning 2) teadmisi selle kohta, **kuidas** filosoofia tekste analüüsida. (Karta võib, näiteks, et vähemasti Heideggeri tekstide analüüsimisega (kui me muidugi ei profaneeri!) jäävad hätta ka paljud filosoofidestki!). Kumbki kahest (võimalikust) filosoofia-kursusest ei paku õppesisu, mis toetaks nimetatud õpitulemuseni jõudmist.
- **Kokkuvõttes:** filosoofia ainekava vajaks läbi mõtlemist järgmistelt vaatekohtadelt:
 - Mida me filosoofia õpetamisega üldhariduskoolides ikkagi taotleme? Mis eesmärkidel me seda koolis ikkagi õpetame?
 - Mida on otstarbekas filosoofiast õpetada? (Arvestades õpilaste ealisi iseärasusi?; arvestades ajaressursse?; võimalikke erinevaid sisusid?)
 - Mida me võime loota / kavandada õpitulemusteks 35 tunniga?

6. INIMESE JA KODANIKUÕPETUS

- Põhikoolis on nimetatud õppeainete **eesmärgiseaded** – formuleeringud traditsiooniliselt vigane: eesmärgiks on seatud vahend (õpib).
- Ka on eesmärkide seas lihtsalt sobimatuid formuleeringuid – nt “õpib tundma *ühiskonna keerukat (?) mitmepalgelist (?) süsteemi (?)*”
- Just inimese ja ühiskonnaõpetuslikel õppeainetel peaks olema olulisim osa õpilaste sotsiaalrefleksiivse pädevuse kujunemisel, muuhulgas ka valikute / otsustuste tegemise **oskuste** õpetamisel. Vastavad kriitilise mõtlemise oskused (oskuste kujundamine / kujunemine on pea täielikult jäänud välja vaadeldava ainetsükli eesmärgiseadest. See on kõige tõsisem etteheide antud õppeainete tsükli eesmärgiseadele.

- Eespoolöeldu foonil tasuks üle lugeda kõik toodud eesmärgid, vastamaks puht-intuitiivselt küsimusele: kas toodud eesmärgi formuleeringud orienteerivad õpetajat ennemini valmis-teadmiste andmisele või sotsiaal-reflektiivse kompetentsuse kujunemiseks vajalike oskuste kujunemisele.
- Mis puudutab **õpitulemusi** (I kooliaste), siis on need sõnastatud korrektselt, vastavad ka **õpisisule**, mis lülitud *koduloo* kursusesse.
- **II kooliastmel** on õpitulemuste seas selliseid, mille **õppesisu** (erinevad kursused oma raamprogrammidega) üldse katet ei paku
 - nt: *oskab otstarbekalt õppida*
 - teab, milline on õppimise tervishoid
 - mõistab, mis on kohuse- ja vastutustunne; ausus, õiglus, vabadus, vägivald. (Vt. I kooliaste)
 - mõistab vastutust oma tegude *võimalike tagajärgede eest?*
- Samas puuduvad II kooliastmel **õpitulemused**, mis kuidagigi viitaksid seotusele **teemavaldkonnaga suhtlemine**.
- II kooliastme **õppesisu** ülesehituslik külg jääb mõneti mõistmatuks: miks too terviseõpetuslik tsükkel ei võiks olla lülitud loodusõpetuse kursusesse? Miks lülib terviseõpetuslik tsükkel (tasub tähelepanelikult läbi lugeda!) alapunktis *vaimne tervis* endasse materjali, mille koht oleks ennemini teemavaldkonnas *suhtlemine*. Kogu õppesisus on palju kordumisi, - see pole ka üllatav, sest ilmselt on siin kohati küll puht-mehhaaniliselt ühitatud erinevatest õppesisu projektidest pärit “tükid”. **Õeldu kehtib veel enamal määral 7-9.klassi** raamprogrammi *Inimeseõpetus* kohta.
- Kokkuvõtlikult: kogu see programm (alates II kooliastmest) tuleks tegelikult ehk tõsiselt üle vaadata, küsides eneselt klassikalisi küsimusi: miks õpetada? mida õpetada? mispärast? mida sellelt õpetuselt loota? (Kas midagi poleks ehk targem õpetada bioloogia kursuses?)
- Just sellelt vaatekohalt tasuks ehk üle vaadata ka **kodanikuõpetuse** programmi. Ei ole võimalik aru saada sellest, miks, mis põhimõtetel on siia lülitud ka mingi osis **loogika-kursusest**. Kas see ikka on otstarbekas? Kuidas suhestub too ekskurss loogikasse loogika problemaatikaga matemaatika kursuses?

- Kas ei oleks otstarbekas mingi olemuslikult integreerimata (ilma tegelikult selge otstarbeta) kursuste konglomeraadi (mis neid ikkagi ühendab?) asemele pakkuda välja selgesti keskustatud ning struktureeritud, selgete eesmärkidega ning vähemasti **tunnetusoskuste** / kriitilise mõtlemise oskuste **kujundamise alusel** integreeritud kursust (suhtlemine; õpioskused; murde-ea / nooruki probleemid; väärtuste selginemine – olgu selle nimi siis inimeseõpetus või “meie ja meie probleemid” – s.h ka narkomaania jmt).
- Otstarbekas oleks, et **kodanikuõpetuse** kursus oleks tõesti **iseseisev kursus**: selle eesmärgid ja õpitulemused olgu siis tõepoolest kodanikuõpetuse-spetsiifiliselt formuleeritud.
- Mis puudutab **terviseõpetust**, siis tuleks väga selgesti n.ö paika panna “osised”, mis tingimata kuuluvad loodusteaduste (bioloogia) valdkonda, ning mis? millises mahus? kuuluks siis n.ö inimeseõpetuslike ainete tsükklisse.
- Esialgu nimeta kursuse **õpitulemused** – eelkõige *teab*-tüüpi tulemused – peaksid olema välja toodud teematsükli; *oskused* (tunnetusoskused; õpioskused; oskused teha mõistlikke valikuid jm) jt võimalikud õpitulemused võiksid olla tervele kursusele ühised. Mis **aga puudutab kodanikuõpetust**, siis oleks see kõikide huvides, et too õppeaine (tasuks vaadata vaid õppe-eesmärke! Tasub vaadata vaid õppetulemusi!) “emantsipeeruks” ning emantsipeerununa keskestuks (oma eesmärkides, õppesisus, õpitulemustes) **kodanikule** vajaliku õpetuse (teadmised, oskused, väärtused) andmisele.

Gümnaasiumis esindavad inimese- ja kodanikuõpetust järgmised kursused:

- Psühholoogia
- Perekonnaõpetus
- Kodanikuõpetus
- Alustagem **psühholoogia-kursusest**:
 - **Kursuse eesmärkide** seas tekitab kõige enam küsitavust esimene, milles muuhulgas püütakse defineerida psühholoogia ainet (vt. õppesisu!); küsitav on ka see, kas pakutav õppesisu (raamprogramm) toetab selliste eesmärkide saavutamist, nagu on seda:
 - kriitilise mõtlemise oskus; (Vt ka formuleering! Jälle vahend – õpib = eesmärk)

- valmidus psühholoogiateadmiste kasutamiseks
 - nii enda kui teiste inimeste mõistmisel;
 - oma õpingute organiseerimisel (?)
- **Õppesisust.**
 - Kuidagi ei taha nõustuda õppekava määratlusega psühholoogia ainese kohta. Tõsi on: mitte kõik psühholoogia koolkonnad ei huvitu eelkõige inimese *käitumisest*. Seda esiteks. Teiseks – on psühholoogia ikkagi üsna **võimetu muutma** inimeste käitumist.
 - Psühholoogia uurimismeetodite juures oleks tingimata vajalik (vahendamaks ikka veel toimivat testi-tulemuste fetišismi!) kõnelda ka meetodite piiridest.
 - Mis puudutab **õpitulemusi**, siis võiks tõepoolest mõtelda selleüle, *mida* me siis ikkagi ootame (miks ootame?) psühholoogia õppimiselt. Vähemasti **küsitav on**, mille põhjal (mis alusel) eeldame õpilast mõistvat “*normaalse* ja *hälbiva* inimese **erinevust**” (see on väga tõsine probleem ka teaduse jaoks!). Veel: mis on olulisem: kas see, et õpilane teab, kuidas tekib enesehinnang või hoopis see, et õpilane teab, millised “ohud” johtuvad kõrgest / madalast enesehinnangust jne.
- **Perekonnaõpetuse kursus** – küsitavad (arusaamatud) on *õpitulemuste* formuleeringud:

gümnaasiumi lõpetaja

 - teab perekonna ja selle eri vormide osa üksikisiku ja ühiskonna elus” – ?
 - oskab “näha alust tulevaseks perekonnaeluks oma suhetes mõlemast soost eakaaslastega ja oma kasvuperekonnaga”?
- **Ühiskonnaõpetus**

Problemaatiline on:

 - eesmärk: õpilane “ omandab majandusliku mõtlemise, oskuse toime tulle turumajanduse tingimustes” – sest see eesmärk ei leia katet **õppesisus**; et see nii on, siis on ka vastavat **õpitulemust** oodata ebakohane. (**sisuliselt** makromajanduse näitajate teadmine ei vii neid oskuseni elada turumajanduse ühiskonnas).

- kursuse sisuline **tasakaalustatus** (nimelt majandusteaduslike teadmiste teatav alaesindatus kursuse sisus politoloogilise ja juhtimisliku arvelt).
- kindlasti oleks seda kursust vaja **täiendada** – laiendada **tööturu** probleematikaga (tööpuudus kui osa meie ühiskonna elureaalsusest; tööpuuduse võimalik kasv EL tingimusi!) [vastavalt sellele – võiks ka psühholoogia kursusesse lülida – : probleemid – kuidas käituda töövõtu intervjuudel; kuidas käituda (mida enesega ette võtta) kui ma pole leidnud tööd?]
- Ei saa lahti muljest, et tegu on kõrgkooli kursuse programmi “transformeerimisega” koolikursuseks.

Kokkuvõttes inimese- ja kodanikuõpetuse kursuse osas (vt. ka eespoolöeldut – kuidas materjali organiseerida):

- 1) *tasakaal*: ilmselt on siin a) suhtlemisega ning b) tervisega seonduva õppesisu (mõtelgem vastava materjali osale ka emakeeleõpetuses, bioloogia (ka kehaline kasvatus) kursuses) osakaal üle-doseeritud. Võimalik, et see üledoseeritus” johtus asjaolust, et varasemas koolihariduses oli vastav materjal praktiliselt olematu. Nüüd on n.ö vanker justkui teises kraavis.
- **domineerib** / näib domineerivat (vt ka põhikooli kohta öeldut) orientatsioon enne-
mini n.ö **teadmiste omandamisele** kui sotsiaal-reflektiivse pädevuse kujunemisele (sisuldasa: õpikogemuse tasakaalustatuse küsimus); gümnaasiumi osas on kadunud (vt. õpitulemused!) igasugune orientatsioon probleemide lahendamisele või iseseisvale uurimuslikkusele.
 - ilmselt oleks otstarbekas mõelda ka sellele, kas ja kuidas selle õppevaldkonna ained saaksid kaasa aidata nn “väärtuste selginemisele” (õpilaste eneste mõttetöö tulemusel); see oleks äärmiselt vajalik nii õigusteadvuse kujunemise kui ka ühiskonnas toimiva väärtuselise anoomia ületamiseks.

Ettepanek oleks: a) väga erinevad grupid (sugugi mitte üksnes ainenõukogu!) vastaksid küsimustele kogu õppevaldkonna võimalike eesmärkide (funktsioonide), võimalike sisuplokkide, õpitulemuste kohta; taoline küsimustik võiks kätkeada eneses nii hinnanguid olemasolevale kui ka ettepanekuid oleva korrektsiooniks; 2) teatavate prioriteetide välja toomist; b) uue “kondikava” loomist (selle terviklikkuses, mitte aga “tükikese kaupa”); c) ja hindamist jne jne. **See on vajalik**, sest tegu on ju 1) põhimõtteliselt äärmiselt olulise õppevaldkonnaga – ning 2) valdkonnaga, kus meil tegelikult puudub varasem kogemus – ning kus 3) peaksid leidma oma koha ka

ühiskonna jaoks (meie kõigi jaoks) **uued** probleemid, mis ei lahendu pelgalt suhtlemisoskusega, vaid eeldavad koolilt tõsisemat tööd, ületamaks kooli lõpetaja / õpilase “sotsiaalset infantiilsust”. Tasuks meeles pidada, et viimase korreelaadiks on **künism**.

7. KUNST

Ümberformuleerimist vajaksid need kunstiõpetuse eesmärgid, kus vahend – õpitegevus / tegevuse protsess (arendab, edendab, õpib) on viidud eesmärgiks.

8. MUUSIKAÕPETUS

- Ümberformuleerimist vajaksid need muusikaõpetuse eesmärgid, kus vahend (õpib, teeb) on ülendatud eesmärgiks.
- Õpitulemused (aga ka õpisisu raamprogramm) annab tunnistust sellest, et see ainekava on küll õpetaja / kooli valikuvabadust piirav (õpilane oskab peast n arv laulu!), õpetajat / õpilast liiaks muusikateooriale ja akadeemilisusele / muusikaliselt erihariduslikule orienteeriv (kas ikka on vaja muusikast referaate / uurimistöid teha?). Igatahes on tähelepanuväärne, et ainekava eesmärkide seas ei ole kohta kasvõi rõõmule muusikaga tegelemisest, huvile jne.
- **Kokkuvõtteks:** üks problemaatiline küsimus – nii kirjanduses, kunstiõpetuses kui ka muusikas on seatud tähelepanuväärne eesmärk: orienteerumine **erinevate ajastute** kirjanduse, kunsti-, muusika stiilides, žanrites, vooludes jne. Kas on kuidagi võimalik? / mil määral on võimalik? neid ajastud koolikäsitluses ajaliselt ühitada? Kas seda ei peaks koolidele soovitama? Või vähemasti soovitama *ühitada* mingi kokkuvõtliku integreeriva lühikursuse abil?

1. TÖÖÕPETUS. KÄSITÖÖ. KODUNDUS

Ainukene küsimus: kas siiski ei vajaks me ka gümnaasiumis mingitki kodumajanduse / käsitöö / tööõpetuslikku üldkohustuslikku kursust. Võiks ju selle üle mõtelda situatsioonis, kus tavakeskkooli (gümnaasiumi) lõpetajal võib tekkida (ja nüüdisoludes üha rohkem tekkimas) probleeme, leidmaks rakendust tööturul. Iseküsimus: tööõpetus selle kutseõpetuslikus funktsioonis keskkoolides.

11. KEHALINE KASVATUS

1. Kursuse eesmärkides tuleks tähelepanu pöörata formuleeringutele (protsess, tegevus $\neq$ eesmärk!)
2. Ilmselt ei ole ainuüksi kehakultuuri kui õppeaine võimuses realiseerida eesmärki, et gümnaasiumi lõpetaja “on aktiivse eluhoiaku ja tervislike eluviisidega”. Et nendele sihtidele jõudmine ei ole üksnes kehakultuuri kui õppeaine võimuses, siis pole taolist eesmärki ka mõttekas enesele võtta. Millest oleks nagu eesmärkide osas puudu – rõõm liikumisest, rõõm kehakultuuriga tegelemisest.

12. LOODUSAINED

Geograafia

Selle kursuse juures on ainsaks probleemiks eesmärkide **sõnastamine**.

Nii **põhikoolis**: “teab inimkonna rassilist, keelelist, kultuurilist ja usulist mitmekesisust (usuline mitmekesisus?); *peab sellest lugu*” (kuidagi teisiti võiks vist sõnastada?)

Gümnaasiumis:

- teab globaalprobleeme ja nende *tekke* põhjusi (sõna “tekkimine” ei sobi siia!)
- mõistab *oma* vastutust looduse kasutajana ja muutjana (võib-olla oleks ikkagi parem – *inimese* vastutust!)

Keemia

Ainekava (eesmärgiseade; raamprogramm; õpitulemused) on liiaks ainekeskne, liiaks orienteeritud keemiale kui õppeainele “iseeneses”. Sellele järeltulele juhib kogu ainekava, kuid võtmetähtsuse on siinkohal gümnaasiumi keemiaõpetuse eesmärk – “omandab keemiateadmiste ja –oskuste taseme, mis võimaldab jätkata keemiaõpinguid kodu- ja välismaa kõrgkoolides.”

Loomulikult ei tohi alahinnata **keemiateadmiste** tähendust, mõistmaks nt looduslike protsesside keemilist tagapõhja, loomulikult ei tohi alahinnata oskusi lahendada / koostada keemilisi reaktsioonivõrrandeid või teha ohutult lihtsamaid katseid. Kuid ainekava (ainuüksi ainekava!) põhjal võib küll väita, et see orienteerib õpetajat enne mini valmisteadmiste andmisele / teadmiste rakendamisele ülesannete lahendamisel / katsete tegemisele kui õpetuse probleemsele, funktsionaalsele, integratsioonile. Äärmiselt vajalik oleks, aine eesmärgistamisel väljuda keemia “kui õppeaine iseene-

ses” piiridest – keemia rakendusvõimaluste erinevatesse valdkondadesse (tehnikas, olmes (nt ka kosmeetika!), loodushoid). Võimalik, et just see oleks võti, tõstmaks keemiaõpetuse probleemsust, funktsionaalsust, integratsiooni teiste õppeainetega ning avardamaks keemiaõpetuse võimalusi õpilaste kriitilise, probleemide lahendamisele suunatud ja nende lahendamiseks keemia teadmisi väärtustava) süsteemse mõtlemise kujundamisele.

Füüsika

- **Põhikooli** füüsikakursuse eesmärkide seades tuleks järgida eesmärkide formuleeringut (vahend / õpitegevus / protsess on omandanud eesmärgi tähenduse!).
Ebafunktsionaalne (vrd raamprogramm, vrd õpitulemused) on eesmärk – “omandab ettekujutuse isiksuse osast füüsika arengus”. (Sel eesmärgil pole katet!)
- Võib-olla on ka põhikooli füüsikakursus (sihiseade, õpitulemused) ehk natukene liiaks “enesekeskne” – võib-olla aitaks seda “enesekesksust” ületada see, kui raamprogrammis (ka õpitulemused) enamal määral aktsepteerida füüsika (omandatud teadmiste rakenduslik külg) rakenduslike võimaluste tähendust / tähtsust.
- Mis puudutab gümnaasiumi füüsikaõpetuse ainekava, siis võib kahelda järgmiste eesmärkide funktsionaalsuses (vrd õppesisu! õpitulemused!)
 - “tutvub ideede draamadega” ja isiksuse osaga füüsika arengus”;
 - kujundab füüsikaliste teadmiste ja oskuste (!) alusel eetilisi ja esteetilisi (!) hinnanguid eluks (?) ja elukeskkonna säilitamiseks” (ka: kuidas sellest tuleks aru saada?)
 - väärtustab füüsikalisi teadmisi ja oskusi, tagamaks oma tegevuse optimaalsust suhetes loodusega. (Ka: kuidas sellest aru saada?)
- Mis puudutab õpitulemusi, siis on mõistetav, et soovitava õpitulemusena loodetakse õpilast teadvat “füüsika osa ühiskonna ja kultuuri arengus”; küll aga on kaheldav nõuda, et õpilane teaks füüsika “osa **rahvuskultuuris**”. Mida selle all mõeldakse?

Loodusõpetus

Eesmärkide / õpitulemuste korrektse formuleerimise probleemid! (nt eesmärk – vahend!; nt õpitulemustes: 3.klass – “kasutab kõnes” – pro: “oskab kasutada kõnes” ...).

Bioloogia

- Eesmärkide korrektse formuleerimise probleemid! (nt harjutab bioloogiainfo tõepärasuse hindamist – põhikool; gümnaasium! jälle eesmärk: vahendi probleem.
- Raamkavadest. Võib-olla on bioloogia-kursused ikkagi natukene liiaks ainekesksed, **ainedetailsed**. Seda eelkõige just põhikoolis.
- Põhikooli ainekavas jääb ka mõneti arusaamatuks õppesisu konstrueerimise **loogika**: vrd teemad: Inimese ainevahetus / Inimese areng / Inimese tervishoid / Organid ja organismid / Paljunemine ja areng eluslooduses / (vrd ka Taimede paljunemine!). Vrd ka Organismide kooselu / Ökosüsteemid. Kogu selle materjali üldise “lahtirullumise loogika”, sisuühikute liikumise loogika jääb arusaamatuks.
- Ainekesksus / ainedetailsus on tunnuslik ka gümnaasiumi bioloogia õpetuse raamprogrammile.
- Küsitav on ka, kas bioloogia programmid pakuvad katet, ootamaks järgmiste õpitulemusteni jõudmist:
põhikoolis:
 - oskus “arvestada inimtegevuse ja looduslike protsesside vahelisi seoseid otsustuste tegemisel” (missuguste otsustuste?)
 - oskus “järgida tervisliku ja säästliku eluviisi põhimõtteid”gümnaasiumis:
 - “oskab püstitada ja lahendada bioloogia-alaseid probleeme ...”

Kokkuvõtteks loodusainete kohta

Võib-olla oleks otstarbekas, kui loodusaineid esindavad töögrupid kõigepealt määratleksid loodushariduse üldisemad funktsioonid üldhariduse kontekstis; seejärel määratleksid oma osa nende üldisemate funktsioonide / ja ainespetsiifilise suhestamise kontekstis. Võib-olla oleks otstarbekas (õeldu ei puuduta geograafiat) loobuda ülemäärasest aine detailikesksusest. Võib-olla tasuks mõtelda sellegi üle, et miks mitte pakkuda RÕKis (eeskujuna) välja nimelt keskkonna-kasutusega seonduvat integratiivset projektõpet / võimalikke projektide variante.

Üldisemalt kokkuvõtteks:

- **puht-tehniliselt oleks vajalik:** pöörata ainegruppide tähelepanu tüüpilisematele vigadele **eesmärkide** formuleerimisel (vahend on muudetud eesmärgiks; katteta eesmärgid)
- pakkuda välja üldisem standart **õpitulemuste** formuleerimiseks (teab; oskab); juhtida töögruppide tähelepanu sellele, et mingit laadi õpitulemuste välja pakkumine eeldab nii vastavat eesmärgiseadet kui ka sisulisi passaaže
- juhtida veelkord tähelepanu vajadusele fikseerida õpi- / tunnetus- / probleemide lahendamise oskuste kujunemisega seonduvaid aktsente ka ainekavades.
- Ning veelkord: õppevaldkondade / õppeainete / tasakaalustatuse probleem !!!