

A lakirjutanu vaatas läbi viimase aasta «Nõukogude Kooli», «Nõukogude Õpetaja», «Edasi», «Rahva Hääle» ja «Noorte Hääle» numbrid ega leidnud midagi kaalukamat, milles arutletaks, kuidas saavutada mälu treenitus ja teadmiste taseme tõusu õpilastes (ehk ainus erand: T. Raudsepp. NB! Mõtlemisvõime ja väljendusoskus. — «Nõukogude Õpetaja» 10. juuli 1971, milles näidatakse, et väljendusoskus baseerub mõtlemisel, viimane omakorda aga teadmiste hulgal, konkreetsusel ja täpsusel). Küllaldaselt on arutlusi ja kirjeidusi sellest, mis aitaks tõsta mõtlemisvõimet või arendaks õpilaste emotsioone. Ka allkirjutanu peab mõtlemisvõimet ja fantaasiat inimese intellektuaalse taseme kõrgeimaiks näitajaiks, samal ajal olen aga kindlalt veendunud, et neid võimeid ei saa vajalikul määral arendada, kui intellektuaalse taseme teisi näitajaid, eriti aga mälu tegevust, alahinnata. Kõigisse ettepanekutesse ja kasvatusskeemidesse, mis seda nõuet ignoreerivad — kui väga ilusasti need ka oleksid põhjendatud ja kui väga neid ka ei varjatakse tulevikuinimese dialektilise kujundamise kilbiga — tuleb suhtuda vähemalt skeptiliselt. Seni kogemused näitavad aga järjekindlalt, et ülikooli astuvate keskkoolilõpetanute seas langeb pidevalt mitte ainult täpsete faktiliste teadmiste tase, vaid ka tahe ning püsivus oma mälu rikastada teadmistega. Üldine mentaliteet hakkab vastama püüdele piirduda selle, detailidest vabastatud «koige olulisemaga» (loe: ebamäärase, lihtsa ja vereta kujutlusega), mida propageerivad isegi mõned pedagoogikateadlased (vt. Kool täna, homme ja aastal 2000. — «Rahva Hääle» 12. sept. 1971). Vähemalt 50% ulatuses johtuvad siit ülikooli õpetustegevuse raskused, mida hästi kirjeldas k. a. 19., 20. ja 21. jaanuari «Edasi» ilmunud kirjutises «Kuidas külvada, nõnda lõikad» TRÜ õppeosakonna vanemmetoodik M. Madal. Probleem ei seisne tänapäeval niivõrd ilusates sõnades ja pedagoogilistes teooriates, kui-võrd nähtustes, mis kontsentreeruvad kõrgema hariduse taseme, asjatundmise ja oskuse taseme languses. See on fakt. Põhjusi tuleks uurida erapooletult, lähtumata omaksvõetud pedagoogilistest, psühholoogilistest jmt. valmisjäreldest, mis omakorda on sobitatud valmisteeooriatesse ja -skeemidesse. Mõneti tundub, et seetõttu ei peaks sellist uurimistööd tegema abstraktsioonist n.-ö. küllastunud pedagoogikateadlased, vaid eksperimenteerimise ja vaatluse põinquetes kodus olevad loodusteadlased.

Ajakirjanduses on sageli sõnavõtte, mis nii või teisiti halvustavad mäletööd, sisuliselt seega alahinnates teadmiste kogumise tähtsust. Tõsi, mõnikord kalduvad selliste sõnavõtte autorid (näit. E. Milistver ja E. Pöder. Kas kõik veavad võrdsele? — «Noorte Hääle» 5. märts 1971) teatavale mõõndusele ja märgivad: «... me ei alahinda teadmisi». Tegelikult jääb öeldu öelduks. Sageli on mäletöö halvustamine, selle pahe- de eest hoiatamine, rüütatuna üsna keerukasse erialasesse sõnastusse mõnevõrra nagu ära peidetud, seda enam, et eesmärgid on ölsad (näit. V. Viiret. Koolijõudlusest ja koolinõudlusest. — «Rahva Hääle» 24. veebr. 1971). Teistel juhtudel on väljaütlemine lausuline ja avalik (T. Snegirjova

eespool tsiteeritud artikkel «Edasi»). Kõigis neis on — kui asja sisu retoorikast vabastada — üks põhijoon, mis seisneb mõtlemisvõime ja inimese intellektuaalse taseme vastandamises mäletööle ja mälu treeningule. Esimeste arendamise tingimuseks peaaegu et seatakse viimaste vältimine (seejuures jääb näitamata, mille poolset mälu pingutamine on ohtlikum kui näit kujutlusvõime koormamine).

Koolist seadavate teadmiste mahu vähendamise poolt on väljendatud «Rahva Hääle» eespool märgitud artiklis «Kool täna, homme ja aastal 2000», mis intervjuu korras esitab Tartu pedagoogikateadlaste H. Liimetsa ja

seks liikmeiks võib saada ainult see, kes pidevalt rikastab oma mälu teadmistega. Meie maailmavaate kohaselt on tugev üksnes teaduslik kommunism, s. o. teadmiste rajatud õpetus, vastandina utopistlikule sotsialismile, mis rajaneb soovidel, ekspluateerimiskorra emotsionaalsel hukkamõistul. Meie maailmavaade on ratsionalistlik, mõistusel rajanev. Tadmiste tähtsuse alahindamine isiksuse kujunemisel või kujundamisel sellega ilmselt kooskõlas ei ole.

Eespool püüdsin põhjendada faktiliste teadmiste tähtsust teadusliku mõtlemisvõime kujunemisel. Kõisigem nüüd: kuidas kujutlevad isiksuse ja tõeliselt inimli-

nud paremini — kas see, kelle kasvandikud noodist laulda võivad, või too, kelle õpilased õppisid muusikat mõistma ning armastama? vastata, et see on sisutu küsimus. Mõne laulu kuulmise ja mälu järgi äraõppimine viib muusika «mõistmisele» ja «armastamisele» üsna kesisel tasemel ja vaevalt tõuseb see pärast kooli lõpetamist kõrgemale pop-tasemest. Kui aga keegi juba noodist laulab (selle sõna paremas mõttes), siis ta vähemalt mõistab lauldavat, tõenäoliselt tunneb ka huvi, milles on armastuse algeid. Paremini igal juhul esimene õpetaja!

Asi ei seisne ainult meie isiklikel elamustel ja rahulolul. Me kõik elame ühiskonnas ja peame oma kohta täitma nii hästi kui võimalik. See on võimaliku teatavate teadmisteta, teatava informatsiooni-kogusega, mis alati ja kõikjal meie valduses peab olema. Lühidalt: vana on asjatundlikke töötajaid ja mitte ainult teaduslikus tegevuses. Ka nn. praktilises tegevuses esitab elu mitte ainult abstraktsed mõtlemised ja

3. Teadmistest, mõtlemisvõimest ja mõnedest tendentsidest hariduselus

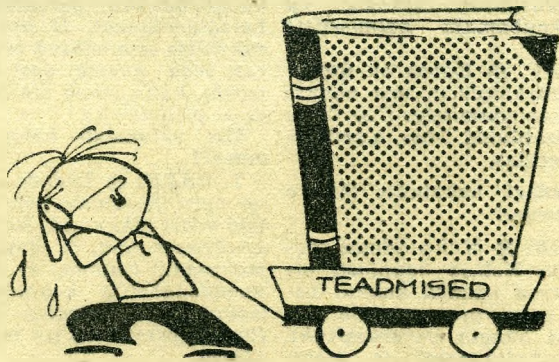
V. TOHVER, TRÜ kateedrijuhataja

1. Undi arvamusi. Õeldakse otsestelt, et koolide õppeprogrammid on üle koormatud, et läbivõetava aine hulka tuleb vähendada («ballast kõrvaldada»), alles tuleb jätta «koige olulisem», antavate teadmiste vähendamise foonil aga hakata isiksusi kujundama. Ei ühtegi sõna teadmiste võimalikust positiivsest osast ja obligatoorsusest sellesama «isiksuse» kujunemisel!

Vähe sellest. Ilmnema on hakanud veel kaugemale minev tendents, nn. emotsionaalsuse esiplaanile seadmine mõistuse ja intellektuaalse tegevuse ees tervi-

ke emotsioonide kasvatamist neid pedagoogid ja pedagoogikateadlased, kes tahavad vähendada teadmiste osa noorsoo kasvatuses? Millised on need emotsioonid, millised need isiksused, mis kasvavad väljaspool teadmisi? Tõsi, on teatavaid positiivseid emotsioone (armastus ema vastu, loodusilu tunnetus jt.), mis kujunevad juba imiku- või varases lapseas. Need kujunevad teatavasti mitmete meeldivate füüsiliste elamuste ja aistingute baasil, neil on kahtlemata suur tähtsus. Kuid samal ajal on ilme, et ei ole võimalik kujutleda arenenud

pikka kaalutlemist nõudvaid probleeme, loomingulisi ülesandeid, mille lahendamiseks on vaja abstraktse mõtlemise võimet (jällegi tingimusel, et eruditsioonibaas on olemas). Sageli on tööpraktikas vaja kiireid otsusi, mis saavad baseeruda ainult vahetult meie peas olevatel faktilistel teadmistel, mida otsustuse hetkel valdame täielikult ja täpselt (äärmuslikud näited: komandör lahingus, kirurg loikuslaua ääres, insener avariiohtu sattunud seadme juures, pedagoog äkitselt telkinud raskest kasvatusstisatsioonist), ilma et saaksime nõu küsida või käsiramatult järele vaadata, mida oleks õigem ette võtta. On küll ilus lugeda T. Snegirjova artiklist, et neljanda klassi jutsu teeb semantilist analüüsi (selline oskus vaimustab!), kahtlane on aga, kas see tal aitab ära õppida näiteks inglise keelt. Praktiline keeleoskus on mittelingvistile hädavajalik, keelt aga ei õpi ilma mäletööta, sõnade ja väljendussuhete mälu salvestamiseta, ükskõik millise meetodiga seda ka ei tehtaks. Kõigi unesõppimiste jmt. kõrval vajab inimene, kui ta õrnast lapseast on väljunud, võrkeele õppimisel ka pidevat kordamist, lihtsalt öeldes tuupimist, milleta keelt selgeks ei saa, nii nagu anatoomiaprobleemidele ei saa ligigi astuda (rääkimata neisse süvenemisest), kui ei ole pähe tuubitud lihaste, kõõluste, luupõntade jne. nimetused. Arvan, et ülikooli astujate ja üliõpilaste keskine ning järjest kessemaks muutuv võrkeeleoskus on kuidagi seotud selle mentaliteediga, mis keelab nn. tuupimise. Praegu on raske vähemhelgesse poolde kuulvale üliõpilasele mõnikord isegi venekeelset teost soovitada, kuigi seda keelt on keskkoolis õpitud (soliidse tundide arvuga) tervelt 10 aastat! Inglise, saksa ja prantsuse keelest ei maksa rääkidagi. Kui veel sõnastiku abil neid keeli kuidagi loetakse, siis aktiivne kõne- ja kirjaoskus on üsna haruldane.



kuna. Teadmistes, mõistuslikkuses nähakse koguni midagi, mis takistab «õige» emotsionaalsuse kujunemist, veendumuste kujundamisel aga seatakse ebamäärane emotsionaalsus tähtsamale kohale kui teadmised (V. Pinn. Avicenna tallest ja inimlastest. — «Edasi» 5. veebr. 1971; E. Hiie. Õpilaste ideoloogilise kasvatus mõningaid pedagoogilis-psühholoogilisi aspekte. — «Nõukogude Kool» 1971, nr. 2, lk. 85 jj.).

Jälgid elu, loed pedagoogide sõnavõtte ja hakkad mõtlema: mis see siis nüüd õieti on? Teadmised nagu takistaksid (kuigi seda otse välja ei öelda) isiksuse kujunemist, mõistus jällegi vigastab tundemaailma või viib teesklusele, ergo: olgem selle kahtlase riistapuuga ettevaatlikud.

V. I. Lenin õpetas, et uue ühiskonna ülesehitajaks, selle väärili-

isiksust, kelle tundeelu kujunemise selgrooks oleksid ainult või peamiselt meeldivad aistingud. Viimastel võib olla vaid abistav, täiendav osatähtsus. Peamine ja seejuures kõrgem osa tundemaailmast kujuneb siiski teadmiste ja arusaamise kaudu oma kohta ühiskonnas teadlikult tunnetades.

Jah, isegi esteetiliste elamuste täisväärtuslikkus eeldab teatavaid teadmisi. Inimene, kes on õppinud nooruses mõnigi aasta viiulimängu, saab hiljem kogu elu viiulikontsertidest suurema elamuse kui muude pillide kuulamisest, saab muusika tundmise tõtu suurema elamuse kõigil kontsertidel kui see, kes kunagi pole muusikaga aktiivselt tutvunud. Seetõttu tuleb E. Milistvere ja E. Põdra retoorilisele küsimusele (eespool märgitud artiklist) «Kumb laulmisõpetaja on tööta-

(Järgneb.)