

On õige ja heakskiitu vääriv, et nüüdisaegne pedagoogika on näidanud vana kooli vigu, et eita-takse mehaanilist tuupimist ilma faktide mõtestamiseta ja ausse on tõstetud mõtlemisvõime arenda-mine. Ohinas on aga kohati kal-dutud teise äärmusse ja mõtle-mise rõhutamine kõrval faktide, omandamine nagu unustatud, sel-le tähtsust ka otseselt alla hinna-tud. Keskmise eesti keskkooliõ-petaja elab nüüd usus, et tema peab ainult mõtlema, mitte aga tegelema vahel küllaltki raske õppimistööga.

Nende faktide taustal tundub nn. puhta mõtlemise arendamine ilma mälu koormamiseta võrdu-vat loosungiga: praeguses korte-rikitsikuses on tähtsam ehitada maju, mitte raisata energiat ehi-tusmaterjalide tootmisele! Kuidas mõelda faktideta? Milles siis veel mõelda? Tuleb aru saada, et professionaalset mõtlemist eristab diletantlikust just asjatundlikkus, orienteerumine faktides. Muidugi, diletantlik heietus, ebamää-rane, üldine «kõige olulisema» tundmine on psüühiliselt ja füü-siliseltki kergem kui süstemaati-line ja kohati, raske teadmiste omandamise töö. Peab aga tead-ma, millele viib üks ja teine töö-stiil.

Esitatud aspektidest tuleks hin-nata ka nüüdisaja kooli püüdlust seada esmaseks metoodilis-didak-tiliseks printsiibiks õppematerja-li ja selle edasiandmise huvita-vus, toetuda õpilaste õpetamisel meeldivatimelistele hetkestiimu-tele. Põhimõtteliselt on selline püüdlus hinnatav, aga ainult siis, kui ei unustata: õppimine on töö, mitte meelelahutus, meeldi-vate aistingute allikas (meeldiva-te elamuste allikaks peab olema töö kui tervik, mitte aga selle üksikakt). Kui see unustatakse, ei kasvata me seda isiksust, mille kujundamise nimel õppetegevus huvitavaks ja meeldivaks muuta. Tundub, et nende püüdluste kõrval kasvatatakse koolis vähe seda suhtumist õppetöösse, mis toetub ühiskondlikule kohusetun-dele («ma pean, kuigi mul on raske ja ebameeldiv»), sisemisele kohustusele, sõltumata sellest, kas liitse tegevuse üksikakt on meel-div või mitte. Lühidalt: vähe kas-vatakse suhtumist õppimisse kui töösse. Sisemise «ma pean» puudumine annab vahel üsna va-lusalt tunda kõrgemas koolis, eriti meesüliõpilastel.

Kui jääb puudu «ma pean»-tun-dest, ei saa juttu olla süstemaati-lisest tööst. Võime ju huvitavuse se-da printsiibiks, peame aga mõnma, et mitte kõik ei ole õppimises huvitat, ei ole ka huvitavaks tehtav, kui just ei laskuta välisele atraktsio-nismile, mis tähelepanu asja sisust viib eemale. Sageli aga pole seegi kohaldatav. Õppimises ja teadusli-kus tegevuses tuleb ette üsna eba-huvitavat nn. musta tööd, mille te-gemine on paratamatu, kui üldse ku-hugi tahetakse jõuda. Et jõuda rõo-mu tundmiseni õpitavast ja õppi-misest, peab läbima ka selle rõomu-tuid osi. Iga teadmise juur on kibe, seda üldisid juba vanad roomlased. Et tunda naudingut inglise poeesiast (näit. John Keatsi lugemisest), peab eelkõige omandama vastava sõnava-ra. Et teha suurimat rõomu pakkuv väikegi avastus biokeemias, peab enne omandama tohutu hulga fakte ja oskusi. Ei ole garantiid, et faktide esialgsel omandamisel, kui ei saa näha veel tervikut, mis fakte mõtes-tab, need tunduksid huvitavad. Mõn-dagi saab teha — mitte aga alati. Nagu öeldud, võib vägivaldne atrakts-ionism teha edasisele arengule nii otse-se kui ka kaudse karutööne (ot-se — eemaldades tähelepanu sel-lelt, mis on tõesti oluline, kaudse — rikkudes suhtumist töössse üldse). Millele siis toetuda? Näib, et ainus võimalus on toetuda maast-madalast arendatavale töö obligatoorsuse sisetunnetusele, kaugemate stiimuli-te esiletoomisele.

Vaatasin läbi keskkoolipro-grammid bioloogias ja keemias. Vähemalt nende ainete program-mides ei leidnud ma seda «bal-

lasti», mida märgivad H. Liimets ja I. Unt ning mida võiks kõrvale jätta, ilma et nendel aladel täna-päeva teaduse ja tehnika nõudeid arvestades kahjustuks tulevase üliõpilase töö kõrgemas koolis. Vastupidi, mõndagi tuleks juurde lisada mitte ainult «detailides», vaid tervete peatükkidena. Bio-loogiat peaks õpetatama ka ühek-sandas ja kümnendas klassis, et



4. Teadmistest, mõtlemisvõimest ja mõnedest tendentsidest hariduselus

V. TOHVER, TRÜ kateedrijuhataja

kooliõpetajad orienteeruksid nüüdisaja bioloogia põhitõdedes. Üsna tõenäoliselt on lugu nii ka teistes põhilistes õppeainetes. Samal ajal kurdavad pedagoogika-teadlased ja koolimehed — ning vist üsna õigustatult — program-mide üldist, summaarset ülekoor-matust. Küllap on õigus ka neil koolimeestel, kes arvavad, et üldi-se keskkooliõpetuse nõude puhul tea-tav osa õpilasi paratamatult jääb teistest maha, suutmata täita pro-gramminõudeid, koos kõigi siit tulenevate negatiivsete tagajär-jedega õpilasele endale, koolile ja lõpuks kogu ühiskonnale.

Sellise tõelise või arvatava üle-koormuse taustal nõuab kõrgem kool tulevastelt üliõpilastelt tä-nastelt keskkooliõpetajatelt aga järjest kõrgemat üldist arenguta-set ja järjest tugevamat etteval-mistust profileerivais aineis. Sel-leta ei saa kõrgem kool enam täi-ta oma põhiülesannet — ellu las-ta ikka võimekamaid teaduse ja tehnika edasiarendajaid või siis pedagooge, kes oleksid võimelised tõstma keskkooliõpetajate taset. Ülikoolistuudiumi huvides peak-sid keskkooliõpetajad juba täna-päeval mitte ainult orienteeruma profileerivate ainete põhikõrval-tes, vaid rikkalikult valdama ka detaile. Ideaaliks võiks pidada se-da, kui ülikool ei tarvitaks põhi-aines enam sissejuhatavat õpe-tust anda, lugeda nn. üldkursusi ega kätte treenida elementaar-tsükli fakte, vaid võiks juba stuudiumi nooremal astmel asuda eriainetes õpetamisele.

Näib, et oleme oma kooliprak-tikas jõudnud vastuoluni: keskkooli üksikainete programmid ei ole küllaldased, et nende põhjal valmistada kõrgemas kooli as-tuma (rääkimata sellest, et neile tuginedes võiksid kõrgema kooli programmid nõudlikumad olla). Ometi on nad kokkuvõttes liiga mahukad, käivad suurele osale õpilastest üle jõe, nähtavasti ka siis, kui tõuseb õpetuse kvaliteet ning õppetööd hakatakse võima kui tööd.

Arvan, et vastuolu ei kõrvalda ka «taktikalised» võtted (uute õppe-meetodite rakendamine), sest õpila-te suurem osa on lae saavutanud. Pealegi näib küsitav, kas keskmise tasemega õpetajad suudavad väga nõudlike metoodikauuendusi ra-kendada. Niisiis on osa andekamaid õpilasi keskkoolide vanemates klas-sides pidevalt alakoorutatud, nad de-moraliseeruvad pikemaajade, voo-rduvad vaimsest pingutusest ja oman-davad liigse eneseusalduse — neile tuleb kõik liiga lihtsalt kätte. Neil jääb vajaka ajutreeningust. Tasapisi kuhtuvad hiljaksajad potentsid, ilmselt ei too lähendust ka palju-propageeritud individualiseerimine. Tõsi, leidub tahtejõulisi noori, kes ise pingutavad, ise seavad endale ülesandeid ning püüavad huvist asja vastu edasi. Ent mitte kõik potentsiaalset andekad ja väga andekad noored ei ole tahtejõulised ja ees-märgikindlad. Teatavasti ei tarvitse keskkooli viiemehed hilisemas elus parimad olla. Kõrgemas koolis jää-vad medalistid mõnigi kord nende varju, kes keskkooli küll lausa vii-tega ei lõpetanud, kuid õppisid seal pingutama. Kerge elu võib laostada samavõrra kui alatine edutus, mis viib norutundele ja käegaloomisele. Kokkuvõttes tähendab see võimeku-se raiskamist, maailma kalleima aine — peaju hälliluse — raiskamist, ühiskonna perspektiivide ahenda-mist.

olevat. Konkurssseksamid kõrge-masse kooli selekteerivad võime-kama osa noortest välja liiga hil-ja. Nende anded jäävadki paljusid välja arendamata. Poleks palju tahta erikooli ka eriti andekatele. Ühiskonnale tuleks sellest suurt tuhu. Kuidas siis andekust erista-da? Kas või sisseastumiseksamite-ga keskkooli kõrgemasse astmes-se. Miks peab nooruk, kelle teo-reetilised õpingud lõpevad keskkooliga või koguni selle madalama astmega ja kes suudab kohe tööle või kutsekooli, saama sama-suguse keskkooliõpetuse kui nooruk, kes ilmselt on võimeline tulevikus kõrgemat haridust omandama?

Võib-olla oleks edaspidi samas suunas vaja diferentseerida ka kõrgemat haridust. Juttu on sel-lest juba olnud. Keskkooliõpetuse diferentseerimise edasine süven-damine tundub aga olevat liivõrd pakiline ülesanne, et liigne korda-mine ei tohiks olla kurjast. Loo-gika ütleb ette kaks võimalust: keskkooliõpetust kas diferentseeri-takse edasi lähtudes sisust ja õpi-laste võimetest (stimuleerides võimekust — keskkooli lõpuklassides on keskmisest üle ulatuvaid õpilasi 25—30%) või siis tuleb seda lahjen-dada liivõrd (pro-grammide kärpi-mine), et kõik ju-ba keskmisega ta-semega õpilased sellega toime tu-leksid. Diferent-seerimata või vä-he diferentseeri-tud keskkooliõpetus muutub aga para-tamatult piduriks õpilaste võimekama osa maks-i-maalse arendamisel, nagu on sel juhul paratamatu orienteerumine keskmiste võimete õpilasele.

Tuleb mõnda, et õpilaste diferent-seerimisel on asja kui tahes hea korralduse puhul mõningad eksimu-sed võimalikud. Ei peaks siiski lootusetu olema ette näha varuvõima-lusi hilja arenenud annetele, n-ö. minusringist li plussringi: pääsemi-seks, pealegi korvataks üksikud vil-tuminekud suurema oiglusega õpi-laste valdava enamiku suhtes. Sellis-te diferentseerimiste puhul karde-takse sageli osa õpilaste alaväärsus-tunnet, teiste üleolekutunnet. See siiski hirmutada ei tohiks — dife-rentseerimine võimete järgi leiab ju hilisemas elus vältimatult aset. Pa-ratamatult on inimeste edukus ja saavutatav ühiskondlik positsioon eritasemelised, ilma et see üldiselt mingit noru- või üleolekutunnet tek-kitaks, kui just pole tegemist eba-õiglase eelistusega või tähelepanuta jätmisega üldiselt tajuvad inimesed hästi oma võimeid ja õiget kohta ühiskondlikus hierarhias ega esita-gi liialdatud nõudmisi.

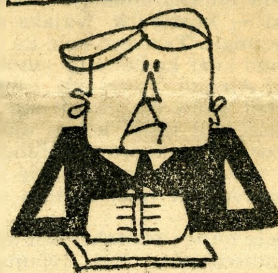
Siin kirjutatut võetagu ühe as-jaosalise mõtteavaldusena. Oneti on selge, et hariduselus tekkinud vastuolusid saab kõrvaldada ai-nult radikaalsete vahenditega, reaalset tunnustades objektiivseid erinevusi laste ja noorte vaimsete võimete, huvide ja kalduvuste va-hel ning mõeldes nii ühiskond-likku-poliitilist. Majanduslikku kui ka eetilist vajadust faktiliselt saadav haridus sobitada nende erinevustega.

Mis aga puutub kõrgemas hariduses, siis see nõuab täpsust, lookust ja kõrgelt arenenud mõtlemisvõimet laialdaste faktiliste teadmiste baasil, või siis pole tä-napäeva nõuetele vastavat spet-sialisti. Ausse tuleb tõsta andekas üliõpilane, kes ei karda tuupuri nime ja tootab selle sõna otse-se mõttes. Väärtuste kujundami-ne peab algama aga juba keskkoolis, mis tõenäoliselt tuleks pa-ramate tulemuste saavutamiseks põhjalikult reorganiseerida.

(Lõpp.)

Illustreerinud J. KUUSIK

MINA PEAN!



mutte ainult üht või teist ainet rõhutada, vaid õpetada põhjaliku-malt tervet ainet tsükli, seejuures teiste ainete õppeprogramme koondades.

Nähtavasti vajab kool veel sü-vendatud diferentseerimist õpi-laste võimekuse järgi. Senisel di-fereentseerimisel on otsitud maha jääjale sobivat haridus-tuseid, arengupeatusega lastele luuakse erikooli. Andekuse sti-muleerimiseks näib vähem tehtud