

# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

VI AASTAKÄIK

---

---

Nr. 2

VEEBRUAR

1948

---

---

## Nõukogude Armeed 30-ndaks aastapäevaks.

A. SIMSON.

Nõukogude rahvas ja tema relvastatud jõud pühitsevad 23. veebruaril 1948. aastal Nõukogude Armeed 30. aastapäeva.

Punaarmee äsja loodud noored väesalgad astusid esmakordselt lahingusse ja andsid purustava löögi saksa anastajale 23. veebruaril 1918. a. Pihkva ja Narva all. Sellepärast on 23. veebruar 1918. a. kuulutatud Punaarmee sünnipäevaks. Sellest päevast alates on Punaarmee kasvanud ja tugevnenud võitluses interventide vastu. Ta purustas arvukaid anastajate salku, kihutas nad välja meie maa piiridest ja kindlustas täielikult sotsialistliku kodumaa tervikluse ja sõltumatuse.

Kolmkümmend aastat Nõukogude Liidu relvastatud jõud seisavad valvsa tunnimehena meie sotsialistliku kodumaa — Nõukogude riigi huvide kaitsel. Selle perioodi kestel meie vaenlased püüdsid korduvalt relvastatud jõuga lämmatada Nõukogude vabariiki, orjastada meie rahvas ja jalule seada meie maal kapitalistide ja mõisnike võim.

Interventide ja valgekaartlaste purustamine kindlustas meie rahvale pikaajalise rahu. Lenini-Stalini partei juhtimisel nõukogude rahvas taastas rahvamajanduse ja hiljem stalinlike viisaastakutega teostas maa sotsialistliku industrialiseerimise ning põllumajanduse kollektiviseerimise. Selle tagajärjel tsaariajal nõrk ja mahajäänud Venemaa muutus võimsaks industrialiseeritud-kollektiviseeritud sotsialistlikuks riigiks. Neil aastail Nõukogude Armeed seisis kindlalt sotsialistliku ülesehitustöö valvel, kuna rahvas aitas kaasa oma relvastatud jõudude tugevdamisele.

Suures Isamaasõjas meie armee täitis auga kõik tema peale rahva poolt pandud lootused võitluses fašistlike anastajate vastu. Ta pidas kolm aastat üksi sangarlikku võitlust hitlerlike armeedega, kellele enne seda ükski armee Euroopa kontinendil ei olnud suuteline vastu panema. Nõukogude Armee oli suuteline avaldama vastupanu vaenlase metsikule survele ja hiljem sellele purustavaid lööke andma Moskva, Stalingradi, Kurski, Kiievi, Minski, Leningradi, Tallinna, Lvovi, Viini ja Berliini all.

1944. aastal, pärast seltsimees Stalini geniaalse strateegilise plaani täitmist oli selge, et Nõukogude Liit on suuteline oma jõududega liitlaste abita sõda võidukalt lõpetama ja vaenlasi täielikult purustama. Nõukogude sõjavägede löökide all panid relvad maha Rumeenia, Soome, Bulgaaria ja alustasid sõda hitlerliku Saksamaa vastu. Ungari oli sel ajal kapituleerumise eel. Seega oli lõpetatud Saksamaa isoleerimine ja kujunenud sõjaline olukord lubas oletada, et Nõukogude Liit võib üksi, oma jõududega, okupeerida kogu Saksamaa ja teostada Prantsusmaa vabastamise. See asjaolu sundis endist Inglismaa peaministrit Churchill'i, kes seni seisis vastu teise rinde loomisele Euroopas, ette võtma sissetungi Lääne-Euroopasse.

Geniaalse väejuhi, Nõukogude Liidu generalissimuse seltsimees Stalini juhtimisel meie armee purustas vaenlase, puhastas okupantidest kõik nõukogude maad, tõi Euroopa rahvastele vabastuse ja püstitas võidulipu Berliinis. Nõukogude relvastatud jõud saavutasid samuti hiilgava võidu imperialistliku Jaapani üle.

Suures Isamaasõjas Nõukogude Armee näitas, et ta on „... praegusa aja esmaklassiline armee, kes omab ajakohase relvastuse, kogemusrikkama juhtiva koosseisu ja kõrged moraalsed — lahingulised omadused“ (Stalin). Seltsimees Stalin ütleb, et meie armee jõud seisab selles, et meil „... rahvas ja armee moodustavad ühe terviku, ühe pere. Mitte kuskil maailmas ei ole niisugust armastusväärset ja hoolitsevat suhtumist armee vastu rahva poolt kui see on meil.“

Nõukogude Armee on meie maa rahvaste vennalik armee. Tänu sellele kõik meie maa rahvaste töötav rahvas usaldab oma armeed ja toetab teda.

Nõukogude Armee on kasvatatud teiste rahvaste vastu lugupidamise vaimus ja rahu alalhoiu vaimus maade vahel. Nõukogude Armee poolt vabastatud rahvad vaatavad temale kui suurele vabastusarmeele.

Nõukogude Armee on uut tüüpi armee. Ta on välja kasvanud uuest nõukogude ühiskonna ja riiklikust korrast, ta on eesrindlikum ning kõige progressiivsem armee. Meie nõukogulik ühiskond ja riiklik kord on määranud kindlaks Nõukogude Armee uued ülesehituse põhimõtted, ta on loonud uued vastastikused suhted armee ja rahva vahel, rinde ja tagala vahel.

Sotsialismi võit linnas ja maal ning rahvusküsimuse lahendamine on viinud selleni, et meie maal on loodud purustamatu, nõukogude rahva poliitilis-moraalne ühtsus, tugevnenud sõprus kõigi Nõukogude Liidu

rahvaste vahel. Lenini-Stalini suur partei relvastas nõukogude inimesi kõike võitva leninismi ideoloogiaga, kasvatas neid kommunismi vaimus ja ustavuses Nõukogude kodumaa vastu. Nõukogude patriotism on olnud selleks jõuallikaks, mis võimaldas purustada vihatud vaenlase ja päästa armastatud kodumaa au, vabaduse ja sõltumatuse. Nõukogude patriotism ei lahuta rahvusi, vaid überpöördukt, liidab kõik meie maa rahvad üheks vennalikuks pereks.

Tuline armastus sotsialistliku kodumaa vastu, õige vabastamissõja iseloom, vankumatu usk Lenini-Stalini õpetusse sünnitas massiliselt sangareid, kes olid valmis minema vastu ükskõik millistele ohvritele kodumaa päästmise nimel. Need nõukogude inimeste omadused olid võidu saavutamise aluseks.

Möödunud sõjas Nõukogude relvastatud jõud näitasid mitte ainult oma moraalset üleolekut vaenlase üle, vaid näitasid samuti üleolekut lahingutehnikas. Oli vaja luua materiaalsed eeldused suure sõja pidamiseks. Niisugused materiaalsed võimalused olidki loodud tänu nõukogude korra võidule, tänu meie bolševike partei poliitikale, maa industrialiseerimisele ja põllumajanduse kollektiviseerimisele. Jätukub sellest, kui meelde tuletada seda, et meie tööstus viimase kolme sõja-aasta jooksul andis iga aasta keskmiselt üle 30 tuhande tanki, iseliikuva suurtüki, soomusmasina, kuni 40 tuhat lennukit, kuni 120 tuhat mitmesuguse kaliibriga suurtükki, kuni 450 tuhat kerge- ja raskekuulipildujat, üle 3 miljoni vintpüssi ja ligemale 2 miljonit automaati. Meie tööstus andis samuti tohtu hulga sõjapidamiseks vajalikku laske-moona. Selle tagajärjel Nõukogude Armees osutus vaenlasest tugeva-maks nii relvastuse hulga poolest kui ka selle omadustelt. Meie töös-tus ja kolhooside põllumajandus suutis sõja aastatel varustada Nõu-kogude Armeed toiduainetega ja vajaliku riistusega. Nõukogude Ar-mee ei tundnud millestki puudust.

Nõukogude rahva võit Suures Isamaasõjas oli tingitud bolševike partei targast poliitikast. Kõik see, mis andis meile jõudu tugeva ja armutu vaenlase tagasitõrjumiseks, mis tõstis ajaloos meie kodumaa ennenägemata kõrgusele ja võimsusele, on saavutatud kommunistliku partei ja suure Stalini juhtimisel.

Koos Leniniga seltsimees Stalin lõi meie Nõukogude Armees. Kõik saavutused, kõik Nõukogude Armees võidud on lahutamatult seotud seltsimees Stalini nimega. Seltsimees Stalin varustas meie armees kõige eesrindlikuma sõjateadusega ja õpetas teda kindlalt lööma vaenlast. Nõukogude Armees sõjakunst on kõige täiuslikum kaasajal. Ta kujunes välja marksismi-leninismi suurest õpetusest. Seltsimees Stalin arendas edasi eesrindlikku nõukogude sõjateadust, töötas välja määrused alati-te tegevfaktorite kohta, mis otsustavad sõja saatuse, aktiivse kaitse ja vastupealetungi ning pealetungi põhimõtted, väeliikide ja lahingu-tehnika koostöö põhimõtted, tankide ja lennuväe massilise kasutamise põhimõtted kaasageses sõjas ja lõpuks suurtükiväe, kui kõige võim-sama väeliigi tegevuse põhimõtted. Sõja mitmesugustel perioodidel

stalinlik geenius leidis õiged lahendused, kusjuures arvestati olukorra iseärasusi.

Uus panus sõjakunsti varasalve on seltsimees Stalini poolt välja töötatud manööverdamistaktika, üheaegne rinde läbimurdmine mitmes piirkonnas, et vaenlasele mitte võimalust ja aega anda oma varusid koondada löögirusikasse; vaenlase rinde läbimurdmine mitmesugustel aegadel mitmes rajoonis, kusjuures üks läbimurre järgneb teisele; vaenlase tiibade läbimurre, tagalasse väljatungimine, tugevate vaenlase väegruppide sissepiiramine ja hävitamine.

Sõja aastatel seltsimees Stalin nõudis järeleandmatult kõigilt Nõukogude armee sõjaväelastelt, et nad täiuslikult omandaksid teadmised sõjaasjanduse alal ja õpiksid kunsti võita vaenlast. Niiviisi kasvatatud Nõukogude Armees komandörid näitasid täit üleolekut hitlerliku armee ohvitseride ja kindralite üle. Kooskõlastades oma isiklikku vahvust ja mehisust oskusega juhtida väeüksusi lahinguväljal, Nõukogude Armees komandörid oskuslikult viisid ellu oma nõukoguliku painduva taktika, vastandina šabloonilisele sakslaste taktikale. Nad ilmutasid loovat initsiatiivi keerukate lahinguliste ülesannete täitmisel. Seltsimees Stalini suureks teeneks on see, et oskuslikult teostas juhtivate kaadrite valikut ja nende ettevalmistust. Nende hulgas on kindralid ja marssalid Bulganin, Vassilevski, Konev, Govorov, Žukov, Vatutin, Černjahovski, Antonov, Sokolovski, Meretskov, Rokossovski, Malinovski, Voronov, Tolbuhhin ja palju teisi.

Oma 30. aastapäevale läheneb Nõukogude Armees täie uhkustundega, teades oma ajaloolist osa, lõpuni ustavaks jäädes oma kodumaale, bolševike partelle ja oma armastatud väejuhile generalissimus Stalini. Ta täitis ausalt ja väärikalt oma ajaloolise ülesande, kaitses ränkades lahingutes sotsialistliku revolutsiooni saavutusi ning päästis oma kodumaa ja kogu inimkonna fašistlikust orjastamisest.

30 aasta kestel on Nõukogude Armees katnud oma lipud kustumatu kuulsusega. Meie rahvas on õigustatult uhke oma armeele. Tulevased töötavate masside põlvned tulevad armastusega meelde Suurest Isamaasõjast osa võtnud kangelaste tegusid. Rahva mälestuses püsivad igavesti nende sangarlike võitlejate nimed, kes langesid võitluses vabaduse, au ja nõukogude kodumaa sõltumatuse eest!

Lenini lipu all, seltsimees Stalini juhtimisel Nõukogude Armees näitas üles seni nägematut sangarlikkust lahinguväljadel. Selle sama järeleproovitud juhtimise all teevad ka nüüd tööd nõukogude sõjaväelased selleks, et kindlustada meie suure kodumaa pühade piiride puutumatust ja olla kindlaks toeks rahu ja julgeoleku tagamiseks kogu maailmas.

## Naistepäevaks.

8. märtsil pühitseb kogu demokraatlik maailm 38. rahvusvahelist kommunistlikku naistepäeva.

Otsus selle päeva iga-aastaseks organiseerimiseks võeti vastu teisel rahvusvahelisel naiste konverentsil Kopenhaagenis 1910. a. saksa kommunistlikku erakonda kuulunud tuntud poliitiku ning naiste õiguste eest võitleja ja sotsiaaldemokraatliku naisteajakirja „Die Gleichheit“ toimetaja Klara Zetkini ettepanekul.

Esmakordselt peeti naistepäeva Saksamaal, Austrias, Taanis, Šveitsis ja Ameerikas 1911. a. Alates mainitud aastast on seda tähistatud igal aastal võimaluste piires.

Lausa suurejooneliseks muutus aga naiste pidupäeva pühitsemine alles pärast Oktoobrirevolutsiooni.

Raske oli naise seisukord tsaari-Venemaal ja teistes kodanlikes maades, raske on ta praegugi kapitalistlikes riikides.

Kodanlikus perekonnas suhtuti ja suhtutakse nüüdki naisesse kui alaväärtuslikku olendisse. Juba tütarlapse sündi käsitati tähtsusetu, isegi ebasoovitava sündmusena. Emale, kes omas ainult tütreid, ei omistatud mingit tähelepanu, teda haletseti, isegi alavääristati. Tütarlapsele õpetati ainult neid teadmisi ja oskusi, millega ta võis pälvida oma tulevase mehe tähelepanu ja rahulolu. Hariduse omandamine oli seotud suurte kuludega ja seda võimaldati esmajoones poegadele.

Naise seisukohta perekonnas illustreerib väga kujukalt tsaari-Venemaal kehtinud seaduste kogu § 107:

„Naine peab täitma oma mehe kui perekonnapea käsku, kuuluma talle armastuse, austuse ja piiramatu sõnakuulmisega, valmistama talle kui kodu peremehele igati meelega ja üles näitama kiindumust.“

Naisel võis olla kümme last, ta võis ööd ja päevad töötada oma perekonna heaks, kuid ikka oli ta ainult mehe „ülalpeetav“. Ja kui naisel juhtus selline õnnetus, et tal polnud lapsi, pidi ta mehe surma korral kerjusena lahkuma oma senisest kodust. Eriti piiratud ning segased olid lastetu naise pärimisõigused Balti Eraseaduse järgi, mis kehtis Eestis 1940. a. juunipöördeni. Tihti kujunes asi nii, et abielu kestel ühiselt soetatud varanduse pärijaiks olid mehe sugulased.

Ülekohtune oli ka sama perekonnaseaduse järgi asjaolu, et mehe võlgade eest oli vastutav ka naine oma varandusega, kui puudus abielulise varanduse lahutamise leping. Mees seevastu vastutas ainult naise nende võlgade eest, mis kuulusid hädavajalike ülalpidamiskulude mõiste alla.

Kui neiu ei õnnestunud abielluda, siis jäi ta kogu eluks „koormaks“ oma isale ja hiljem teistele sugulastele, kelle perekonnas elas — palgata töötajana — „ülalpeetava“ tädina, tundes end eluaeg mingi armuleivasõõjana.

Milline haletsusväärne seisukord. Ei mingit eesmärki, mingit otsarvet, mingit osatähtsust ühiskonna liikmena!

Ainult mingi mõttetu, tühi päevade lohistamine lõpu poole!

Kui palju selliseid „tühje õisi“, nagu nimetab neid Leo Tolstoi oma võrratus romaanis „Sõda ja rahu“, on elanud ja elab praegugi kodanlikus ühiskonnas!

Töölisnaine pole muidugi kunagi saanud elada selliste „tühjade õite“ vääritud, ent majanduslikult ometi kuidagi viisi kindlustatud elu. Juba maast madalast pidi väike tüdrukupirts võtma õdede-vennade hoidmise ja majapidamismured oma õlule emalt, kes mehe kasinale palgale oli sunnitud teenima lisa passijana või pesunaisena rikkais majades või töötades vabrikus. Ja kui säärane tüdrukuke oli veel veidi sirgunud, tuli tal endal hakata ülalpidamist teenima.

Abiellumine tähendas töölisneiule veel suurema töökoorma ette rakendumist: kutsetööle seltsis perenaisetöö, päev läbi palgatööd; õhtul ja öösel toiduvalmistamine, pesupesemine, lappimine, nõelumine, õmblemine...

Nõnda päevast päeva, aastast aastasse puhkuset.

Mis siis imestada, kui töölisnaine vananes enneaegu, muutus põduraks, apaatseks, invaliidist.

Meeleheitele aetud naised hakkasid otsima pääsu mitmekordsest orjusest, taotlema vabanemist mõisnike, kulakute ja vabrikantide halastamatust ekspluateerimisest. Nad astusid tuliseimate revolutsioonäride ridadesse.

2. märtsil a. 1913 korraldati Peterburis Kalašnikovi börsi saalis esimene naistööliste päev Venemaal. Seda bolševike-naistekstiiltööliste poolt organiseeritud miitingut nimetati politsei petmiseks „Teaduslikuks hommikuks naisküsimumste üle“. „Teaduslik hommik“ muutus aga revolutsioonipuhanguks. Paljud esinejad areteeriti. 8. märtsil 1914 peeti Venemaal teiskordselt naistepäeva ja alates sellest aastast korraldati seda üritust igal aastal.

1917. a. naistepäeva pühitsemine toimus mõni päev enne Veebruarirevolutsiooni. Bolševike üleskutsel läksid naistöölistel tänavale demonstreerima ja kandsid oma lippudel bolševike loosungeid. Naistööliste meeleavaldust toetasid meestöölistel streigiliikumisega. Need rahulolematuse avaldused paisusid revolutsioonitormiks, mis pühkis ära tsaarivalitsuse ja vabastas tee edasisele arengule sotsialismi ja kommunismi suunas. Naiste tähtsat osa Veebruarirevolutsioonis märkis „Pravda“ paar päeva hiljem järgmiste sõnadega:

„Juba ammu enne sõda määras proletaarne Internatsionaal 23. veebruari (v. k.) rahvusvaheliseks naistepäevaks... Nädal tagasi, 23. veebruaril (uue kalendri järgi 8. märtsil) takistas vana võim Petrogradis naistöölistel oma päeva pühitsemast. Sellepärast toimusid Putilovi tehases esimesed kokkupõrked, mis muutusid meeleavalduseks ja revolutsiooniks! Revolutsiooni esimene päev on naiste päev, Internatsionaali naistööliste päev. Au naistele! Au Internatsionaalile. Naised lük-

sid esimestena Petrogradi tänavale oma naistepäeval. Naised otsustasid Moskvas mitmes suhtes sõjavägede saatuse — nad tungisid kasarmutesse, nad veensid ja sõdurid asusid revolutsiooni poolele. Au naistele!”

Ent naiste osatähtsus kasvas veelgi Oktoobrirevolutsioonis ja sellele järgnenud suurel ülesehitus- ja võistlusperioodil.

Naine toetas revolutsiooni ja revolutsioon ei petnud naist: ta andis talle kõik õigused ja võimalused arenemiseks ja täisväärtuslikuks, paljudel juhtudel isegi esmajärguliseks kodanikuks saamisel. Naine sai õiguse töötada kõigil aladel, sai juriidilise õiguse oma osale perekonna varandusest; ta on hinnatud töäjõuna ja hellitatud emana.

Makstes emadele toetust laste kasvatamiseks võimaldab nõukogude valitsus naisele pühenduda oma laste kasvatamisele koduse perenaissena, kuid ta avab talle ka kõik võimalused töötamiseks väljaspool kodu kõigil aladel; sest nõukogude võim on kutsunud ellu hulgaliselt asutusi, mis vabastavad naise kodustest töödest. Need on lasteaiad ja -sõimed, ühiskondlikud sööklad, pesumajad jne., jne. 1941. aastal oli Nõukogude Liidus üle 300 000 alalise lastesõime ja mitu tuhat nõuandlat. Lasteaedades oli 1945. a. üle 2 000 000 lapse.

Tänulik nõukogude naine kasutab innukalt talle antud võimalusi. Lühikese ajaga on naise haridus ja kutseoskus teinud peadpööritavaid edusamme. On raske leida kutseala, millel ei tegutseks naine. Nad on vallutanud kõige mitmekesisemad alad, töötavad ka seni ainult meestele kuulunud erialadel, nagu traktorite juhtimine, ehitus- ja krohvimistöö, sepa- ja lukussepatöö jne. 1. juulil 1939 oli Nõukogude Liidus juba 32 000 naistraktoristi ja 8108 naiskombaineriit.

Möödunud sajandi lõpul pidi geniaalne poolatar Maria Sklodovska (pärastine raadiumi leiutaja Marie Curie) töötama 8 aastat kodukooliõpetajana, et luua ainelisi eeldusi edasiõppimiseks Pariisis. Õppimine kodulinna ülikoolis poleks nõudnud nii suuri ohvreid, oleks olnud jõukohane, kuid Varssavi ülikooli oli naistele pääs suletud... Kuulus naismatemaatik Sofia Kovalevskaja pidi pidama oma loengud välismaal, talle ei võimaldatud teha teaduslikku tööd kodumaa ülikooli juures. Sellekohasele sooviavaldusele vastas Teadusliku Akadeemia president vürst Konstantin Konstantinovitš Romanov:

„Kuna meie ülikooli kateedrid üldse on naistele suletud, millised nende anded ja oskused ka oleksid, siis ei ole proua Kovalevskajal kohta meie riigis...“

1941. aastal õppis Nõukogude Liidu ülikoolides 195 000 naist, kapitalistlikes riikides Euroopas aga kokku ainult 10 000 naist. Nõukogude Liidu tervishoiu organeis töötab ligi 100 000 naisarsti, tööstuses üle 250 000 naisinseneri ja tehniku, enne sõda oli meil juba 9000 naisagronoomi. Juba 1938. aastal olid arstide üldarvust 56% ja alg- ja keskkooliõpetajate arvust 1. jaan. 1939 55,7% naised. Üle 12,5 tuhande naise töötab teaduslike töötajaina. Ainult ajavahemikus 1942—1945 (sõja ajal!) omandas 118 naist doktori aukraadi, 76 naist nimetati pro-

fessoriks ja 116 naist sai Stalini preemia laureaadiks. Pärast võidukalt lõppenud Suurt Isamaasõda on vastavad arvud ja protsendid muidugi märksa tõusnud.

Kodanlikes maades tuleb haritud naistel leppida vaid väikeste tähtsusetute kohtadega, juhtivaile kohtadele nad ei pääse.

Kodanlikus Eestis oli naisel näiteks isegi õpetajakohta saada palju raskem kui mehel. Otsiti ja eelistati meesõpetajaid, kuigi õppetöö kuulub kutsealade hulka, mis on naisele eriti kohased.

Meil Nõukogude Liidus võime leida naisi vastutusrikkaimate ülesannete täitmisel: meil on naisministreid, osakondade juhatajaid, hulgaliselt naisdirektoreid ja naissaadikuid.

Asjavalitud kohalike nõukogude saadikuist on ENSV-s 32,54% naised. Üleliiduliselt on üle 456 000 naise kohalike nõukogude saadikud.

Igal pool täidavad nad oma ülesanded hiilgavalt.

Me ütleme tavaliselt, et Suure Isamaasõja võitis võimas Punaarmee ja selle geniaalne juhtkond. Sama hästi võiksime öelda, et sõja võitis niihästi rindel kui tagalas töötav nõukogude naine: naissõdur, -sanitar, meditsiiniline õde, naisarst, kolhoositar.

Sõja raskeil ja pingerikkail päevil oli Nõukogude Liidu kogu põllumajandus naiste õul. Nad mõistsid oma ülesannetega toime tulla nii hiilgavalt, et põllusaaduste hulk ei langenud meesjõudude äraolekul, vaid isegi tõusis ja suutis küllaldaselt varustada rinnet.

Praegusel pärast sõjaaegsel ülesehitusperioodil on naised jällegi erakordse innuga rakendunud töösse üldsuse kasuks: iga päev toob esile uusi stahhaanovlasi, uusi töösangareid. Naised taastavad, ehitavad, võitlevad kõrge produktiooni ja kõigi töötajate elutaseme tõstmise eest, et homme oleks veel heledam, veel õnnelikum tänasest.

Miks ei peakski meie elu muutuma iga päevaga rõõmsamaks, rikkamaks, kui selle arendamiseks on rakendatud nii tohutud jõureservid, suuremad kui ühelgi teisel maal maailmas: tugeva ning enesekindla mehe kõrval sammub ühiskondliku elu korraldamisel arenenud, jõuküllane, kangelaslik naine!



# Kommunistliku morali kasvatamise printsipiidest ja meetodeist.

N. I. BOLDÕREV.

## *Kommunistliku morali kasvatamise põhimõtted.*

Kõlblas kasvatus on keerukas ja mitmekülgne protsess. See hõlmab ulatusliku ülesannete ringi ja teostatakse mitmesuguste meetoditega. Nende ülesannete edukas teostamine ja kõlbla kasvatusmeetodite efektiivne kasutamine on võimalikud üksnes rea põhimõtete, teaduslikult põhjendatud nõuete täitmise tingimusel. Neid nõudeid võib sõnastada kõlbla kasvatuspõhimõtteinena.

Kõlbla kasvatuspõhimõtete tundmine ja nende oskuslik kasutamine võimaldavad õieti määratella meie kooli õpilaste kasvatamise teed ja meetodid kommunistliku morali vaimus. Niisama, nagu õppetöö kvaliteet sõltub suurel määral didaktika põhimõtete oskuslikust kasutamisest, nii ka hea kasvatustöö, mis on suunatud kommunistliku morali kujundamisele, sõltub kõlbla kasvatuspõhimõtete arvestamisest ja oskuslikust rakendamisest.

Kõlblas kasvatus, nagu ka kogu kasvatustöö koolis, on lahutamatus seoses õpetusega ja teostatakse peamiselt õpetuse kaudu. Seetõttu on mõned didaktika põhimõtted samal ajal ka kõlbla kasvatuspõhimõtteinena. Neis on väljendatud juhtnöörid ehk põhilised nõuded, mida me ei esita üksnes õppetööle, vaid ka kõlblale kasvatusle. Niisuguseid põhimõtteid, nagu õpilaste vanuseliste iseärasuste ja individuaalsete erinevuste arvestamine, järjekindlus ja süstemaatilisus, õppematerjali jõukohasus ja konkreetsus, tuleb tingimata silmas pidada mitte üksi õpetuses, vaid ka kõlbla kasvatusprotsessis.

Rööbiti didaktiliste printsipiidega, arvesse võttes kõlbla kasvatusspetsiifikat, olelevad ka kõlbla kasvatuserilised põhimõtted.

Neiks põhimõtteinena on: sihikindlus, tegevuslikkus, pidevus ja järjekindlus, nõuete ja kasvatusliku mõjustuse ühtsus, nõudlikkuse ühendamine õpilase isiku austamisega, kasvatuspositiivse kaudu.

Vaatleme neid põhimõtteid ja tutvume samuti mõnede didaktiliste printsipiide rakendamise iseärasustega kõlblas kasvatuses.

Kõlbla kasvatussihikindlus. Kõlblas kasvatus on nõukogude koolis suunatud tervikuna oma põhieesmärgi saavutamisele — õpilaste kasvatamisele kommunistliku morali vaimus.

Kõlbla kasvatussisu, organisatsiooni ja meetodite kindlaksmääramisel lähtub nõukogude kool leninlikust juhendist, allutada kogu kasvatus, haridus ja õpetus kommunistliku morali kasvatamisele noor-

soos. Siit järgneb üks kõlbla kasvatusel põhivõime — sihikindlus ehk -päratus.

See põhimõte tähendab, et kooli kõik kasvatuslikud üritused, õpetajate kogu tegevus peavad soodustama nõukogude kooli põhieesmärgi saavutamist — noorpõlve kasvatamist kommunistliku moraali vaimus. Kõik kasvatuselõõ kõrvalülesanded peavad olema allutatud sellele põhiülesandele. Kasvatus, millel puudub see eesmärk, s. o. mittesihikindel kasvatus, ei saa anda vajalikke tulemusi.

Üksnes sihikindluse põhimõtte plaanipärase ja järjekindla teostamise tingimusel on võimalik tagada kõlbla kasvatusel kõrget ideelist taset nõukogude koolis. Selle põhimõtte ignoreerimine, sihikindluse puudumine kasvatuselõõs viib vältimatult ideetusele ja apoliitilisusele kõlblas kasvatusel.

Kõlbla kasvatusel tegevuslikkus. Kommunistliku moraali iseloomulikemaid jooni on selle tegevuslikkus, aktiivsus. Kõik kõlbla käitumise normid ja reeglid omandavad kindla mõtte ja tähenduse alles sel juhtumil, kui need on muudetud konkreetseks tegevuseks, kui neid ei sooritata sõnades, vaid tegudes. Üksnes aktiivse tegevuse kaudu omandavad meie õpilased kindlalt ja põhjalikult kõlbla käitumise normid ja reeglid.

Siit tuleneb tegevuslikkuse põhimõtte kõlblas kasvatusel. See põhimõte nõuab kõlbla tegevuse püsivat harjutamist laste juures, kõlbla tegevuse kätteõpetamist lastele. Kõlbla kasvatusel sisu ja meetodite kindlaksmääramisel tuleb tingimata ette näha õpilaste tegevuse mitmesuguseid vorme.

Selle tegevuse kasvatuslik mõju kasvab tähelepandavalt määral, kui õpilased rakendavad oma jõu ja energia ühise ürituse jaoks, kui nad võtavad aktiivselt osa võitlusest kommunistliku ühiskonna ülesehitamiseks. Käsitelles kommunistliku kõlbluse olemust ütles V. I. Lenin kommunistliku noorsooühingu III kongressil peetud kõnes: „Kommunistliku kõlbluse aluseks on võitlus kommunismi kindlustamise ja lõpuleviimise eest.“<sup>1</sup>

Seepärast, osutas Lenin, ei seisne noorsoo kasvatus selles, et pidada talle igasuguseid võluvaid kõnesid kõlbla käitumise reegleist ja normidest. Kasvatusel aluseks tuleb seada tegevus kommunistliku moraali vaimus, osavõtt ühiskondlikust tööst, uue elu ehitamisest. Meie kool peab selle aja jooksul, mil lapsed ja noorsugu koolis õpivad, kujundama neist osavõtjad võitlusest kurnajaist vabastamise eest. Kool peab kasvatusel noorpõlve teadlikuks ja distsiplineeritud tööks. „Ainult säärasest tööst,“ ütles V. I. Lenin, „muudetakse noormees või tütarlaps tõeliseks kommunistiks. Ainult sel juhtumil, kui nad selles tööst oskavad saavutada praktilisi tagajärgi, kujunevad neist kommunistid.“<sup>2</sup> Ent olla kommunist, tähendab olla kõrge kõlbla kasvatuselga ini-

<sup>1</sup> V. I. Lenin, Teosed, XXX köide, lk. 413.

<sup>2</sup> Sealsamas, lk. 415.

mene, see tähendab allutada iga samm oma tegevuses, kogu oma käitumine kommunistliku ühiskonna ülesehitamise eest peetava võitluse huvidele.

Järelikult, ainult kõlbla kasvatusel tegevuslikkuse põhimõtte järjekindla rakendamise tingimisel on võimalik tagada meie laste ja noorsoo kasvatusel ülesannete edukat lahendamist kommunistliku moraali vaimus.

Kõlbla kasvatusel tegevuslikkuse printsiip pole pedagoogika õpikute autorite poolt välja mõeldud. See põhimõte, nagu näitasime eespool, järgneb leninlikust juhendist kommunistliku kõlbluse kasvatusel vältimatu seose kohta kommunismi kindlustamise ja lõpuleviimise eest peetava võitlusega. See tugineb samuti marksismi-leninismi rajajate õpetusele teooria ja praktika paratamatust seosest.

See põhimõte meie tähenduses, s. t. nagu seda käsitletakse nõukogude pedagoogikas, omandas sügava põhjenduse marksismi-leninismi rajajate töödes ja eelkõige V. I. Lenini kõnes kommunistliku noorsooühingu III kongressil. Muidugi oleks ebaõige kanda pedagoogikasse üle mehaaniliselt V. I. Lenini üksikud üldmetodoloogilise iseloomuga väljendused.

Pidevus ja järjekindlus kõlblas kasvatusel. Väga keerukat ja mitmekülgset kõlblat kasvatusel ei ole võimalik teostada korraga, täies ulatuses. Seda teostatakse järkjärgult, samm-sammult, üha uute ja uute tavade ja harjumuste külgekasvatamise korras. Astudes uude järku oma arengus omandavad lapsed kommunistliku käitumise uusi, juba keerukamaid tavasid ja harjumusi.

Seejärel on kõlbla kasvatusel kõige tähtsamaid põhimõtteid pidevus ja järjekindlus kommunistlike vaadete ja veendumuste kujundamisel ja püstitamisel õpilastes, kommunistliku käitumise normide ja reeglite väljatöötamisel õpilaste juures.

Tavaliselt tulevad lapsed kooli teatud hulga positiivsete ja negatiivsete kõlblate omadustega. Neid omadusi tuleb tingimata arvestada juhendades pidevusest kooli kasvatusel. Eitavad omadused õpilaste käitumises tuleb võita, ent positiivseid tuleb arendada ja püstitada.

Laste ja noorukite kooliaastail kasvatatakse neis kommunistliku moraali uusi jooni, kommunistliku käitumise uusi harjumusi. See protsess ei või kulgeda stiihiliselt, vaid teatud järjekindlusega. Õpilastele esitatavais nõudeis tuleb silmas pidada kindlat süsteemi. Keerukamad nõuded peavad järgnema elementaarseile, rohkem jõukohaseile. Kõrvuti uute nõuete esitamisega õpilaste käitumise kohta ei tule unustada vanu, laste poolt varem omandatud käitumisreegleid.

Pidevus ja järjekindluse põhimõtte kõlblas kasvatusel nõuab, et õpilase siirdumisel ühest klassist teise esitataks talle üha uusi ja uusi nõudeid. Kui seejuures õpetaja esitab mõne nõude, ei või ta sellest taganeda, vaid peab lapsi visalt ja järjekindlalt õpetama selle nõude täitmiseks. Kui õpetaja on ebajärjekindel oma nõudeis, kui tema tege-

vus ja järeleandmised on vastuolus nende nõuetega, ta ei saavuta edu oma kasvatustöös.

Õpilastele esitatavate nõuete ja kasvatustliku mõjustamise ühtsus. Noorpõlve kasvatamist kommunistliku moraali vaimus ei teostata üksnes koolis. Tähelepanavat osa laste kõlblas kasvatases etendavad ka perekond, kommunistlike noorte, pionieri- ja õpilasorganisatsioonid.

Seepärast on vaja kõlbla kasvatuses ülesannete edukaks lahendamiseks tagada rangeimat koostööd ja ühtsust õpilastele esitatavais nõudeis ja kasvatustlikus mõjustamises vanemate, õpetajate, kommunistlike noorte, pionieri- ja õpilasorganisatsioonide poolt.

Eelkõige on laste kõlblas kasvatases vajalik ühtne suund kooli ja kodu vahel. Kui nende tegevus on vastuoksuslik ja koostöölastamatu, siis langeb tähelepandavalt kasvatustöö mõju.

Väga tähtis on kindlustada nõuete ja kasvatustliku mõjustamise ühtsust ka kooli pedagoogilise kollektiivi poolt. Direktor, õppealajuhataja, õpetajad ja pionierijuht ei tohi oma nõudeis üksteisest lahku minna, vaid nad peavad esinema ühtse rindena.

Klassiväliste asutuste töö tuleb samuti koostöölastada kasvatustööga koolis kui põhilüliliga kommunistliku kasvatusesüsteemis.

Seega ühtsuse elluviimine õpilastele esitatavais nõudeis ja kasvatustlikus mõjustamises, tagab ühise ja koostöölastatud kasvatustöö teostamise kõigi lülide poolt kommunistliku kasvatusesüsteemis.

Nõudlikkuse ühendamine õpilase isiku austamisega. Nõukogude kõlbla kasvatusesüsteemi üks põhiprintsiipi on kõrge nõudlikkuse ühendamine õpilase isiku ja tema inimliku väärikuse austamisega. Selles põhimõttes leiab väljendust humanistlik alus, mis läbib kogu kõlbla kasvatusesüsteemi nõukogude koolis.

Suurepärase nõukogude pedagoogi A. S. Makarenko pedagoogilises süsteemis omistatakse sellele põhimõttele erandlikku tähelepanu. Oma esinemisel Leningradi linna ja oblasti õpetajate koosolekul 16. okt. 1938. a. ütles A. S. Makarenko: „Minu põhiprintsiibiks oli alati: võimalikult rohkem nõudlikkust inimese vastu, ent koos sellega ka võimalikult rohkem austust tema vastu.“<sup>3</sup>

Nõuetes kasvandikele väljendub tavaliselt austus nende vastu. Mida rohkem austame inimest, seda rohkem nõuame temalt.

Nõudlikkus õpilaste vastu kõlbla kasvatuses protsessis peab väljenduma eelkõige selles, et juba kord rakendatud reegleid tuleb austada alati, kõigis tingimustes — mingeid erandeid ega kõrvalekaldumisi neist reegleist ei tohi kasvatada lubada.

Nõudlikkus ei ole vajalik üksnes suurtes asjades, vaid ka väikestes, kuna õpilaste käitumine, nende iseloom kujuneb reast piasjadest.

<sup>3</sup> A. S. Makarenko, Kogutud pedagoogilised tööd. Artiklid, loengud, esinemised. Õppe-pedagoogiline Kirjastus, M. 1946, lk. 160—161.

Nõudlikkuse põhimõtte järjekindel silmaspidamine peab tagama õpilaste pidevat kõlblat kasvu.

Nõuete konkreetne alalõik õpilaste käitumise alal. Nõudeid õpilaste käitumise alal täidetakse vaid siis, kui need on konkreetsed ja arusaadavad lastele.

Abstraktseid moraalireegleid omandavad lapsed harilikult halvasti. Seepärast on otstarbekas, eriti nooremais klassides, kasutada laialdaselt kõlbla kasvatus protsessis konkreetseid näiteid lapsi vahetult ümbritsevast elust või kirjandusteoseist. Eredad näited, mis on arusaadavad ja jõukohased lastele, ei mõjuda tavaliselt ainult teadvust, vaid ka laste emotsioone, mistõttu õpilased omandavad moraalinormid ja käitumisreeglid kergemini ja kindlamalt.

Õpilased peavad alati hästi mõistma neid nõudeid, mis neile esitatakse. Kui neil nõudeil on abstraktne iseloom, kui kasvataja õpilastele üha räägib: „Olge ausad ja õiglased, olge julged ja vaprad“, ent ei osuta konkreetsele eeskujule, kuidas just olla aus ja õiglane, julge ja vapper, siis säärane kasvatus töö ei anna vajalikke tulemusi.

Nõuete konkreetseuse põhimõtte järjekindel teostamine kahtlemata tõstab kõlbla kasvatus mõju.

Kasvatus positiivse kaudu. Kõlbla kasvatus protsessis tuleb pöörata eelkõige tähelepanu õpilase positiivsele omadustele, tema isiksuse heledaile külgedele.

Iga õpilase käitumises võib avastada positiivseid jooni (püüdlus tegevusele, huvi mingisuguse spordiala vastu, armastus lugemise vastu jne.). Tuginedes neile omadustele on kergem kõrvaldada puudused õpilaste käitumises.

Sageli pööravad õpetajad ja vanemad oma tähelepanu peamiselt laste käitumise nõrkadele külgedele, lastel esinevate puuduste väljajuurimisele. Seetõttu muutub kasvatus justkui võitluseks kasvatajate ja kasvandike vahel. Muide kasvatus töö annab suuri tulemusi vaid tingimusel, kui see toimub liidus kasvatavatatega.

Kasvatus põhimõtte positiivse kaudu nõuab, et kasvataja ei orienteeruks kõlblas kasvatuses mitte niivõrd sellele, mida ei tule teha, kui võrd sellele, mida tuleb õpilastel teha.

Kahtlemata ei tohi ignoreerida puudusi laste käitumises. Siiski ei tule liigselt rõhutada neid puudusi igal sammul. Lapsed, kellele väga sageli meenutatakse nende puudusi, hakkavad vaatlema endid parandamatuna. On vaja alati taotleda avastada laste käitumises positiivseid omadusi ja kasutada neid toena kasvatuslikuks mõjustamiseks.

Kõlbla kasvatus sisu ja meetodite vastavus laste vanuselistele iseärasustele. Kõlblas kasvatuses nagu õppetöös on vaja alati arvestada laste vanuselisi iseärasusi.

Õpilaste jõud ja võimed 7.—18. aastani on väga erinevad. Et õieti kasvatada lapsi ja noorukeid, on vaja hästi tunda nende tunnetuslikke võimeid, mis on tingitud vanusest.

Kõlbla kasvatus ülesannete teostamisel ei saa läheneda lastele selle-

sama mõõdupuuga nagu täiskasvanuile. Lapsed pole täiskasvanute vähendatud koopiaks. Nad tunnevad omamoodi ja mõtlevad omamoodi. Neil on teissugused nõuded ja vajadused.

Esitades õpilastele neid või teisi kõlbla kasvatuses ülesandeid, on vaja arvestada nende jõude ja võimeid, nende arengu iseärasusi, mis on omased antud eale.

Õpilaste individuaalsete erinevuste arvestamine. Igal õpilasel on peale vanuseliste iseärasuste veel oma individuaalsed erinevused. Need erinevused lähevad sageli lahku antud eale omaseist joontest.

Teades õpilaste vanust ja tundes sellele vanusele omaseid iseärasusi, meie ei tunne veel iga õpilast üksikult ega oska seetõttu õigesti teostada kõlbla kasvatuses ülesandeid.

Iga õpilane on isesugune ja kordumatu. Igaühel on oma individuaalsed iseärasused. Lapse isiksuse kordumatus kohustab kasvatajaid arvestama õpilaste individuaalseid iseärasusi.

Kõlbla kasvatuses meetodid, mis on kasulikud ja kohased ühele õpilasele, võivad osutada täitsa tulemusetuiks teiste suhtes rakendatuina. Uhtedele mõjub hästi kasvataja lihtne märkus, kuna teistele samal ajal karistus. Mõned õpilased reageerivad tähelepanelikult, kui neile osutatakse usaldust ja pöörduakse nende poole palvega, teistele mõjub vaid käsk, range lähenemine. Uhtesid võib kaasa kiskuda töö, teised seevastu ei huvitu tööst.

Et vältida jämedaid vigu kõlblas kasvatuses, on vaja pidevalt arvestada õpilaste individuaalseid erinevusi ja tagada isikupärane lähenemine õpilastele.

Ainult individuaalse lähenemise alusel on võimalik avastada õpilaste tundmused, kalduvused ja anded, välja selgitada nende tugevad ja nõrgad küljed ning esitada neile jõukohaseid ülesandeid kõlblas kasvatuses.

\* \* \*

Säärased on meie seisukohalt kõlbla kasvatuses põhiprintsiibid nõukogude koolis. Need põhimõtted pole meie poolt välja mõeldud. Need väljendavad kõlblale kasvatuses esitatavaid põhinõudeid ja leiavad teostamist teadlikult, ent mõnikord ka stiihiliselt nõukogude kooli kasvatusetöö praktikas.

Enamus meie poolt nimetatud põhimõttest langeb ühte nende printsiipidega, mis on sõnastatud ja põhjendatud I. A. Kairovi toimetusel ilmunud pedagoogika õpiku uue väljaande autorite poolt, ent samuti pedagoogilistele koolidele määratud pedagoogika õpiku autorite poolt. Selles pole midagi halba. Vastupidi, see asjaolu, et paljud põhimõtted on eri autorite juures kokkulangevad, tõendab nende põhimõtete suurt elulisust ja õigsust.

Mõned meie sõnastatud põhimõttest pole võetud eespoolnimetatud õpiku autorite poolt esitatud printsiipide süsteemi. Näiteks ei leidu

B. P. Jessipovi ja N. K. Gontšarovi pedagoogika õpikus noorpõlve kasvatamise põhimõtet positiivse kaudu, samuti ka I. A. Kairovi toimetatud õpikus pedagoogika alal. Meile näib muide, et see põhimõte on iseloomulikemaid kõlbla kasvatusüsteemis, mis on läbi imbinud sotsialistlikust humanismist.

B. P. Jessipovi ja N. K. Gontšarovi „Pedagoogikast“ on välja jäetud samuti säärased olulised põhimõtted nagu sihipüüdlikkus, nõuete ja kasvatusliku mõjustamise ühtsus ning nõudlikkuse ühendamine õpilase isiku austamisega. Tuleb loota, et õpiku uues väljaandes esitatakse need põhimõtted.

Meie poolt esitatud printsiipide süsteemi pole võetud mõned põhimõtted, mis leiduvad eespoolnimetatud õpikuis. Näiteks on B. P. Jessipovi ja N. K. Gontšarovi „Pedagoogikas“ kõlbla kasvatusprintsiipide puhul mainitud „kasvataja autoriteedi tähtsust“.<sup>4</sup> Meie arvame, et kasvataja autoriteet on kõlbla kasvatusetegureid, ent mitte selle printsiipe.

I. A. Kairovi toimetatud õpikus pedagoogika alal viidatakse säärastele põhimõtetele nagu igakülgus, aktiivsus ja iseseisvus. Meie arvame, et vaieldamatut teesi vajadusest tagada kõlblas kasvatuses isiksuse igakülgset arendamist tuleb vaadelda kõlbla kasvatuses eesmärgina ja ülesandena, ent mitte selle printsiibina. Mis puutub aktiivsusse ja iseseisvusse, siis leiavad need oluliselt väljendust tegevuslikkuse põhimõttes. Ja seepärast pole otstarbekas vaadelda neid iseseisvate põhimõtteinä.

On vaieldamatu, et kõlbla kasvatusprintsiipide süsteemi täpsustatakse ja täiendatakse edaspidi. Kõlbla kasvatuseteooria ja praktika sügava uurimise alusel võidakse sõnastada uusi põhimõtteid, mis soodustavad meie laste ja noorsoo kasvatamise ülesannete edukat lahendamist kommunistliku moraali vaimus.

Ent seda tööd, mis on sooritatud õpikute autorite poolt pedagoogika alal kõlbla kasvatuseteooriate süsteemi põhjendamise alal, ei tule ignoreerida.

Tuleb hoolikalt uurida positiivset materjali, mis on kogutud meie pedagoogikateaduse poolt, ja, tuginedes sellele, liikuda edasi kommunistliku kasvatuseteooriate tähtsaimate probleemide lahendamisel.

### *Kommunistliku moraali kasvatamise põhimeetodid.*

Kõlbla kasvatuseteooriateks nimetatakse kasvatuslikke vahendeid, mille varal kasvataja avaldab süstemaatilist ja sihipüüdlikku mõju kasvatatavasse eesmärgil kujundada ja kinnistada neis kindlaid kõblaid veendeid ja püsivaid kommunistliku käitumise harjumusi.

Kõlbla kasvatuseteooriates koolis tuleb kasutada mitmesuguseid kasvatusvahendeid, mitmepalgelisi meetodeid. Universaalsed meetodid

<sup>4</sup> B. P. Jessipov ja N. K. Gontšarov, Pedagoogika, lk. 243—244.

on kõlbmatud mitte üksnes õppe-, vaid ka kasvatustöös. Mitte ühtki kasvatusvahendit ei saa tunnustada universaalseks, kohaseks kõigiks elujuhtumeiks. Kasvatustöö ei salli šabloonid.

Kõlbla kasvatusmeetodid nõukogude koolis on otseses sõltuvuses kommunistliku kasvatusmeetodite eesmärgist ja ülesandest. Nad peavad soodustama ette valmistada meie maa noorsoost aktiivseid ja teadlikke kommunistliku ühiskonna ehitajaid. Seetõttu kasutatakse meie koolis eeskätt neid meetodeid, mis tagavad õpilaste aktiivsuse ja kommunistliku teadlikkuse arendamist, õpilastes kommunistliku moraali püsivate veendumuste ja põhimõtete kasvatamist.

Endastmõistetavalt muutuvad kõlbla kasvatusmeetodid sõltuvalt õpilaste eest. Nooremas koolieas toetub kasvataja peamiselt eeskujule, sisendamisele ja matkimisele. Keskmises ja vanemas koolieas tõuseb esikohale veenmine. Sõltuvalt õpilaste eest kasutatakse üht ja sedasama kõlbla kasvatusmeetodit erinevalt, vastavalt pedagoogika seadustele ja reeglitele.

Nõukogude kooli kasvatustöö, mida teostab õpetaja, seotakse tavaliselt meie nõukogude tegelikkuse positiivsete mõjudega, ümbritseva keskkonna positiivse mõjuga.

Sotsialistliku ühiskonna tingimustes luuakse eeldused laste ühtseks kasvatuslikuks mõjustamiseks kodu, kooli ja kogu nõukogude ühiskonna poolt. Sotsialismi võit meie maal lõi materiaalsed ja ideoloogilised eeldused noorpõlve kasvatusülesannete laialdaseks teostamiseks kommunistliku vaimu. Kommunistliku käitumise normide ja reeglite kujundamisel ja püstitamisel õpilastes etendab põhilist ja otsustavat osa kool. Kuid see ei välista ega vähenda mitte põrmugi tõsist mõju, mida avaldavad lastele ja noorsoole perekond, pioneeri- ja kommunistlike noorte organisatsioonid, klassivälised asutused ja kogu nõukogude avalikkus. Kõlbla kasvatusmeetodite käsitlemisel ei tohi seepärast piirduda ettenähtud kasvatusliku mõjuga abinõude analüüsimisega. On vaja arvestada kõiki tingimusi ja asjaolusid tervikuna, mis mõjustavad otseselt või kaudselt laste kõlbla ilme kujunemist.

Meie pedagoogilises kirjanduses kuulub kõlbla kasvatusmeetodite tegurite ja meetodite küsimus sassisatud küsimuste hulka. Ühtesid ja samu kasvatusliku mõjustamise vahendeid nimetatakse ühel juhtumil kõlbla kasvatusmeetoditeks, ent teisel — meetodeiks.

Isegi Üleliidulise Kõrgemate Koolide Komitee poolt kinnitatud pedagoogika programm ei too selgust sellesse küsimusse. Sääraseid kasvatusliku mõjustamise vahendeid nagu kasvataja autoriteet ja kord koolis ning kodu vaadeldakse millegipärast kõlbla kasvatusmeetoditega. On muidugi täitsa ilmne, et neid ei saa asetada ühte ritta seesuguste kõlbla kasvatusmeetoditega nagu veenmine, harjutamine, ergutamine, karistamine jne. On õigem ja otstarbekam vaadelda kasvataja autoriteeti ja režiimi kasvatusmeetodite teguritega.

Kõlbla kasvatusmeetodite süsteem, mis on esitatud pedagoogika



õpikute autorite poolt, ei anna samuti kahjuks täpset piiritlemist õpilaste kasvatusliku mõjustamise põhitegureist ja -meetodeist.

Vaatleme üksikasjalisemalt kõlbla kasvatusel põhitegureid ja -meetodeid, mis esinevad objektiivselt kasvatusliku praktikas ja kasutatakse laialdaselt õpetajate poolt.

Kõlblas kasvatus õpetuse protsessis. Kooliõpetust on vaadeldud alati kõlbla kasvatusel põhilise ja otsustava tegurina.

Kõigi aegade rahvaste suured kasvatuseladused on oma pedagoogilistes süsteemides pühendanud tõsiselt tähelepanu õpetuse ja kasvatusel seose probleemile. Eriti suure tähtsuse andis õpetusele kasvatuselgurina suur vene pedagoog K. D. Ušinski. „Õpetus,“ kirjutab ta, „on võimas kasvatusorgan, ja kasvataja, kellel see organ puudub, kaotab kõige peamisema ja kõige tegelikuma vahendi avaldada mõju kasvandikele... Kui kasvatus omab veel teisi vahendeid, siis jääb teadus ikkagi võimsaimaks neist.“<sup>5</sup>

Õpetus ja kasvatus koolis — need on isiksuse kujundamise ühtse protsessi kaks külge. Õigesti organiseeritud õpetus ei kindlusta üksnes mõistuse, intellekti arendamist, vaid ka moraalsel kasvatusel.

Õpetuse kasvatuslik osatähtsus tõusis eriti meie nõukogude koolis. Õpetades tõelikult teaduslikke teadmisi kujundab nõukogude kool õpilaste vaated ja veendumused, paneb aluse nende kommunistlikule maailmavaatele. Kasutades aktiivseid õpetamisemeetodeid arendab meie kool ühes sellega õpilaste kõlblaid jõude, kasvatab neis bolševistliku iseloomu säärseid jooni nagu aktiivsus, püsivus, algatusvõime, distsiplineeritus ja oskus võita raskusi.

Õppides tundma teaduste aluseid saavad õpilased õige suuna elus ja omandavad kõlblad põhimõtted, mis on neile juhtivaiks alusmõtteiks nende käitumises. Kuivõrd õpetus teostub peamiselt koolikollektiivis, siis omandavad õpilased oskuse elada ja töötada kollektiivis ja järelkult kasvatusel neid kollektivismi vaimus. Sääraste õppeainete nagu ajaloo, NSV Liidu Konstitutsiooni, kodumaise kirjanduse, maa-teaduse jt. õpetamine koolis äratab ja püsistab õpilastes armastust kodumaa ja viha selle vaenlaste vastu.

Seega ei varusta nõukogude kool õpilasi õppetöö protsessis mitte üksnes teadmistega, vaid harjutab neile uusi käitumisnorme, kasvatab neid kommunistliku kõlbluse vaimus. Mitte juhuslikult pole nõukogude didaktika põhiprintsiipe kasvatusel õpetus. Teostades seda põhimõtet kõrvalekalduvalt ja järjekindlalt lahendab meie kool õpetuse kaudu samuti kõlbla kasvatusel ülesandeid. Neid ülesandeid ei sooritata stiihiliselt, isevoolu korras. Kui õpetaja läheneb õpetusele formaalselt ja taotleb, et õpilased omandaksid vaid teatud teadmised, ilma et nad neist aru saaksid ja ilma et nad neid oskaksid kasutada praktikas, tegelikus elus, siis langeb tähelepanuvõlt õpetuse hariduslik ja kasvatuslik mõju. Kui õpetaja ei sea endale õpilaste teadusliku

<sup>5</sup> K. D. Ušinski, Kogutud pedagoogil. teosed, II köide, 1908, lk. 28.

maailmavaate kujundamise ülesannet õpetuse kaudu, kui ta vastavalt sellele ülesandele ei vali õppematerjali ja ei kindlusta tundides aktiivsete õppemeetodite kasutamist, siis ei anna säärane õpetus vajalikke tulemusi.

Ainult seesugune õpetus, mis kujundab õpilastes kommunistlikke vaateid ja veendumusi, arendab nende kõlblaid tundeid ja kasvatab neis kommunistliku käitumise harjumusi, omab suurt kasvatavat mõju.

Kuivõrd õpetuse sisu, organisatsioon ja meetodika sõltuvad eeskätt õpetajast, siis sedavõrd otsustavat osa mängib õpetaja õppetöö kasvatusliku väärtuse tõstmisel.

Klassi- ja koolivälise töö osatähtsus kõlblas kasvatuses. Kõrvuti õpetusega koolis mängib tähelepanndavat osa laste ja noorukite kõlblas kasvatuses samuti klassi- ja koolivälise töö. See on kõlbla kasvatuse väga tähtis tegur.

Klassi- ja koolivälise töö vormid on väga mitmesugused. See annab võimaluse mitmekesiste tundide ja lõbustuste laialdaseks valikuks vastavalt kommunistliku kasvatuse eesmärkidele ja ülesandele ning arvesse võttes laste vanust ja nende huve ning kalduvusi.

Aidates mõistlikult ja kultuurselt organiseerida õpilaste vaba aega soodustab klassi- ja koolivälise töö rööbiti sellega laste ühiskondlik-poliitilise silmaringi arendamist, õpetab neile organiseerituid ja distsiplineeritud käitumist ühiskonnas, kasvatab neis kollektivismitunnet ja sõprust ning seltsimehelikkust. Klassivälised tunnid ringides ja töö koolivälistes asutustes aitab täielikumalt avastada ja arendada õpilaste andeid ja soodustab igakülgset arenenud inimeste ning aktiivsete ja teadlike kommunismi ehitajate ettevalmistamist.

Eriti tugevat mõju avaldab laste arengule kõlblas suhtes klassivälise lugemine. Raamatud meie rahva sangarlikust minevikust ja olevikust, vene kirjanduse klassikute ja kaasaja nõukogude kirjanike väljapaistvad teosed on noorpõlve kõlbla kasvatuse mõjuvaks vahendiks. Need kasvatavad nõukogude inimese õilsaid iseloomujooni — tema julgust, vaprust ja mehisust, tema selget mõistust ja kindlat iseloomu, tema ennastsalgavust ja kannatlikkust, tema palavat patriotismi ja kustutamatu usku meie rahva suurde tulevikku. Arendades kõrgeid kõlblaid tundmusi ja kasvatades õilsaid omadusi, mis on inimesele vajalikud meie ajajärgul, osutub ilukirjandus meie laste ja noorsoo parimaks juhatajaks. Seepärast on klassivälise lugemise organiseerimine meie kooli ja iga õpetaja tähtis ülesanne.

Suurt osa kõlbla kasvatuse ülesannete edukal teostamisel mängivad kino ja teater. Näitelaval ja ekraanil näevad lapsed ja noorukid armastatud rahvakangelaste kujusid, uute inimeste, kommunistliku kõlbluse kandjate kujusid. Oma käitumises ja oma elus taotleavad nad jäljendada neid armastatud kangelasi.

Suurepäraseid võimalusi kõlblaks kasvatuseks pakuvad samuti klassi- ja koolivälise töö muud vormid — koolipeod ja kultuurhom-

mikud, kohtumised nimekate inimestega, mitmesuguste muuseumide ja näituste külastamine, seinalehtede ja kooliajakirjade toimetamine.

Ühiskondlikult kasulik töö kõlbla kasvatusel tegurina. Inimese moraal ja tema kõlblad põhimõtted kujundatakse eelkõige ühises tegevuses teiste inimestega, tööprotsessis. Ühiskondlikus praktikas, töös kujuneb õige suhe teistesse inimestesse, tekivad käitumisreeglid ja -normid.

Seepärast on ühiskondlikult kasulik töö kõlbla kasvatusel põhifaktoriks. See tagab inimese vaimsete, füüsiliste ja kõlblate jõudude harmoonilist arengut.

Meie kooli õpilaste töö põhivormiks on nende õppetöö. See nõuab vaimsete ja kehaliste jõudude suurt pingutust. See soodustab õpilastes, nagu tõendasime eespool, rea tähtsamate kõlblate omaduste kujunemist ja püsistumist.

Rööbiti õppetööga võtavad nõukogude kooli õpilased samuti osa väga mitmesugusest ühiskondlik-kasulikust tööst. (Töö koolikrundi, osavõtt põllumajanduslikest töödest kolhoosides ja sovhoosides, töö kodulinna või koduküla heakorral, vanaraua ja ravimtaimede kogumine, lasteaedadele mänguasjade valmistamine jne.) Tehes seda tööd kujundavad õpilased endis uusi iseloomujooni, mis on omased sotsialistliku ühiskonna kodanikele. Nad liituvad ühiskondliku eluga ja püsistavad endis sääraseid kommunistliku käitumise harjumusi nagu kollektivism, aktiivsus, distsiplineeritus, oskus võita igasuguseid takistusi.

Ühiskondlikult kasuliku töö kasvatuslik väärtus suureneb tingimisel, kui see on hästi organiseeritud ja vastab põhilistele pedagoogilistele nõudeile. Kui seepärast väljaspool õppeaega organiseeritakse õpilaste tööd, on vaja tagada selle allutamise õpetuslikele ja kasvatuslikele eesmärkidele vastavalt laste jõule, võimeile ja huvidele, on vaja tagada kontrolli töö üle ja ranget nõudlikkust töötulemuste hindamisel. On endastmõistetav, et lapsed, asudes mistahes töö sooritamisele, peavad hästi mõistma selle tähtsust ja tundma selle teostamise korda ja võtteid.

Lastekollektiiv kõlbla kasvatusel tegurina. Õpilaste moraalse ilme kujundamine väga tähtsaid tegureid on lastekollektiiv. Lastel tekivad ja püsistuvad kollektiivis sõpruse ja seltsimehelikkuse tunne, areneb üldiste huvide teadvus, kasvab vastutus usaldatud ülesande eest. Liitunud lastekollektiiv avaldab väga suurt mõju õpilaste kõlblate põhimõtete kujunemisele, mis määravad nende käitumise.

Kollektiiv luuakse ühises töös, õppuses, ühiskondlikus tegevuses. Ühine töö aitab kahtlematult kaasa kollektiivi liitumisele, kõigi tema liikmete koondumisele. Kollektiivis leiab väljendust ühiskondliku arvamise kasvatuslik jõud. Mõte sellest, mis võivad minust mõelda seltsimehed, kuidas suhtuvad nad minu ühte või teise teosse, aitab

tavaliselt hoiduda ebakõlblaist tegudest ja sunnib kollektiivi liikmeid tegema seda, mis on kasulik ühiskonnale.

Nõukogude inimese seesugust väärtuslikku omadust nagu oskus ühendada isiklike huve ühiskondlikega, kogu rahva huvidega, kasvatatakse ja püsistatakse eelkõige kollektiivis. Selles õpivad lapsed selt-simehelikku vastastikust abistamist ja kaastunnet, õpivad olema tähelepanelikud inimeste suhtes.

A. S. Makarenko omistas suurt tähtsust lastekollektiivile kasvatusliku tegurina. Ta oskas tema poolt loodud kollektiivi abil kasvatada endistest kodutuist ja seaduserikkujaist sotsialismimaa väärikad kodanikud. Toetudes lastekollektiivile mõjustas ta desorganiseerijaid ja õpetas neid distsipliini pidama, kasvas neis tööarmastust, au- ja isikliku väärikuse tunnet.

Õpilaskollektiivi põhivormiks on klass. Ühine üritus, õppetöö, ühendab kõiki klassi õpilasi ja soodustab nende juures väärtuslike kõlblate omaduste kujunemist.

Kõige viljakamalt lahendatakse nõukogude kooli kasvatuslikke ülesandeid kommunistlike noorte ja pioneeriorganisatsioonides. Neis organisatsioonides liituvad lapsed ja noorukid ühiskondliku eluga, neid kasvatatakse ideelis-poliitiliselt ja nad omandavad kommunistliku käitumise tavasid ja harjumusi. Pioneeri- ja kommunistlike noorte organisatsioonid on meie maa noorpõlve ühiskondliku tegevuse ja kommunistliku kasvatusliku kooliks.

Meie koolis ja pioneeri- ning kommunistlike noorte organisatsioonides on loodud suurepäraseid võimalused sõbralike sidemete arendamiseks. Ent sõbralikud sidemed lapse- ja noorpõlve aastail jätavad harilikult sügavad jäljed inimese mõtteile, tundmustele, harjumustele ja kalduvustele kogu eluks. Toetudes selt-simehelikele ja sõbralikele sidemeile võib õpetaja nõrgendada õpilaste negatiivset ja tugevdada nende positiivset mõju üksteisele.

Kasvatava isikliku eeskuju osatähtsus kõlblas kasvatuses. Õpilaste kasvatajate, vanemate, nende selt-simeeste ja väljapaistvate isikute eeskuju omab suurt tähtsust kõlblas kasvatuses. Lapsi ei tohi kasvatada üksi sõnalise veenmisega. Sõna mõju tuleb kinnitada teoga, eeskujuga. Tavaliselt mõistavad lapsed palju paremini seda, mis nad näevad, kui seda, mis kuulevad.

Eeskuju kasvatuslik jõud rajaneb laste loomulikul kalduvusel ja võimel jälgendada. Eriti tugev on kalduvus jälgendamisele nooremas lapseas. Mitte omades küllaldaselt teadmisi ja kogemusi jälgivad lapsed täiskasvanute tegevust ja püüavad toimida niisama nagu need.

Jälgendamise teel omandavad lapsed täiskasvanute praktilised kogemused kõigil elualadel, ja eelkõige kõlbla käitumise alal. Seepärast peab õpetaja oma käitumisega andma võimalikult rohkem positiivseid näiteid. Ta peab olema kõrge kõlbla käitumise eeskujuks. Mingisugused õpetaja sõnad ei saa anda õpilastele nii selget kujutlust voorustest ja pahedest kui tema teod.

Õpetaja ei või muutuda igavaks manitsejaks, kelle suust tulevad üksnes kuivad õpetused ja moraalilauseid. Kasvatus, mis rajaneb vaid ettekirjutustele ja manitsustele, mida ei kinnita eeskuju, omab väga nõrka mõju. Siit järgneb, et oma mõju tõstmiseks peab kasvataja kinnitama oma sõnu teoga, eeskujuga. Oskus mitte üksnes tõendada, vaid ka näidata õpilastele, kuidas tuleb ühel või teisel juhtumil tegutseda, on nõukogude kooli õpetaja vajalikke omadusi.

Laste kõlblas kasvatuses omab tõsist tähtsust vanemate eeskuju. On teada, et esimese kõlbla kooli teevad lapsed läbi perekonnas, selles väikeses kollektiivis, mis on tihedalt seotud meie sotsialistliku kodumaa eluga. Siin hakkavad kujunema laste käitumistavad ja -harjumused, siin luuakse nende vaated ja veendumused, siin rajatakse kõbluse alused. Lapse õigesti korraldatud kasvatus perekonnas jätab ühgi jäljed kogu eluks ja määrab inimese iseloomu ja käitumise ühiskonnas. Pärast kooli astumist jäävad lapsed endiselt vanemate kasvatusliku mõju alla. Seepärast seisneb kooli ülesanne selles, et sisendada vanemaise kõrge nõudlikkuse vajadust laste käitumise suhtes.

Võimsaks kasvatusvahendiks on näidised väljapaistvate isikute elust. Tutvumine meie juhtide elu ja tegevusega ning väljapaistvate inimestega töö, teaduse ja kunsti alalt aitab nõukogude koolil kasvatada kõrge ideelise ja kõlbla tasemega inimesi. Eredad näited parimate eesrindlike inimeste elust omavad määratu suurt kasvatuslikku jõudu. Need ei mõjusta üksnes laste mõistust ja tundmusi, vaid ka nende kujutlusvõimet. Lenini, Stalini ja nende parimate kaastöölise elu ja tegevus on suurepäraseiks eeskujudeks meie noorpõlvele.

#### *Režiim kõlbla kasvatuses tegurina.*

Kõlbla kasvatuses ülesannete lahendamisel omab suurt tähtsust režiim — range kord õpilaste elus ja õpinguis kodus ja koolis. See distsiplineerib õpilasi, säästab nende energiat ja väldib nende jõu väljakurnamist korratu ajakulutamisega. Režiim õpetab sooritama antud tööd kindlaksmääratud ajaga, õpetab täpsust ja korralikkust. Täpne ja kõrvalekaldumatu režiimist kinnipidamine soodustab kultuurse käitumise tavade loomist õpilastes.

Eriti suur on ratsionaalse režiimi kasvatuslik tähtsus perekonnas. Laste töö ja puhkuse õige vaheldumine, koduülesannete õigeaegne täitmine, mängude ja kultuursete lõbustuste organiseerimine, — kõik see sõltub tähelepandavalt määral sellest, kuivõrd lapsed peavad silmas mitte üksnes kooli, vaid ka kodust režiimi, mis vastab tervishoiu ja pedagoogika nõudeile.

Režiim kujuneb võimsaks kasvatusvahendiks vaid tingimusel, kui seda rangelt ja kõrvalekaldumatult täidetakse. Kehistatud režiimi iga-sugune rikkumine viib organiseerimatusele ja distsiplineerimatusele õpilaste keskel. Kui näit. õpetajad ei pea võitlust õpilaste hilinemise vastu õppetundidesse, ei nõua neilt koduülesannete kohustuslikku täitmist, siis nad ei hõlbusta teadliku distsipliini kasvatamist koolis. Õige

režiim paistab silma nõuete pidevuse ja ühtsusega kõigi kasvatajate poolt.

Koolirežiim peab eelkõige kindlustama õpilaste õppeülesannete täitmist. Koos sellega peab see soodustama samuti laste õppuse ja meelelahutuste õiget organiseerimist väljaspool õppeaega. On teada, et paljud puudused ja eksimused laste käitumises seletuvad tavaliselt sellega, et lapsed viibivad tegevusetuses ja hakkavad seepärast ulakusi tegema, rikkudes ühiskondlikku korda. Ratsionaalse režiimi kehtastamine, mis haarab laste elu ja tegevuse kõiki külgi, ja selle järjekindel elluviimine soodustavad noorpõlve kõlbla kasvatus ülesannete edukat lahendamist.

Pärast põhitegurite vaatlemist, mis aitavad kaasa kommunistliku moraali kujunemisele õpilastes, tutvume kõlbla kasvatus põhimeetoditega.

**Veenmine.** Kasvataja poolt kasvatusdikesse kasvatusliku mõju avaldamise põhimeetodiks on vaieldamatult veenmine.

Kõlbla kasvatus lõppeesmärk on nõukogude koolis õpetada õpilasi, tulevasti sotsialismimaa kodanikke, alistama kogu oma käitumine kindlalt omandatud kommunistliku moraali põhimõttele. Seepärast osutub nõukogude õpetaja esimeseks ülesandeks kommunistlike vaadete ja veendumuste loomine õpilastes, kõrge ideelisuse ja kommunistliku teadlikkuse kasvatamine neis. Selle ülesande edukas lahendamine on saavutatav eeskätt veenmise teel.

Veenmine—see on kasvatatavates teadvuse mõjustamise eesmärgil luua ja kinnistada neis positiivseid kõlblaid omadusi ja kõrvaldada nende iseloomu ja käitumise negatiivsed jooned.

Veenmise põhiülesandeks on kõlblas kasvatuses kõlblate normide ja kommunistliku käitumise reeglite olemuse selgitamine õpilastele, neis kommunistliku moraali põhimõtete kujundamine. Veenmise teel võib kasvataja selgitada kasvandikele nende eksimuste mõtet ja tähtsust ning aidata neil kujundada õiget hinnangut oma eksimuste suhtes, lähtudes kommunistliku moraali normidest ja reeglist. Järelikult luuakse veenmise protsessis õpilaste oma vaateid oma käitumisele, töötatakse välja kõlblad kriteeriumid ja põhimõtted, mis on ideeliseks juhtnõuiks nende praktilises tegevuses.

Veenmise põhivormiks on selgitamine, sisendamine, manitsemine, vestlused, ettekanded, loengud ja vaidlused kommunistliku moraali küsimustes.

Kasutades säärast veenmisvormi nagu selgitamine kõneleb õpetaja ise, ent õpilased kuulavad teda. Selgitamist kasutatakse tavaliselt ühenduses õpilastesse „Õpilaste käitumise reeglite“ juurutamisega, siis kõlblate normide ja põhimõtete seletamisel ning õpilaste üksikute tegude hukkamõistmisel või heakskiitmisel.

Levinuimaks veenmise vormiks on kõlblas vestlus. See erineb selgitusest sellega, et siin ei kõnele õpetaja üksnes ise, vaid esitab ka õpilastele küsimusi, kuulab ära nende vastused ja vastab nende

küsimustele. Sääraseid vestlusi võidakse sooritada õppetöös tingimusel, et need on orgaanilises seoses õpitava ainega, ent samuti ka väljaspool õppeaega.

Vestlused võivad olla individuaalsed, kui neid korraldatakse üksikuile õpilastele, või grupivestlused, kui neid korraldatakse õpilaste gruppidega või terve klassiga.

Vanemate klasside õpilastele peetakse harilikult loenguid ja ettekandeid ning korraldatakse vaidlusi kommunistliku moraali üksikuis küsimustes. Need loengud, ettekanded ja vaidlused on väga tähtsaid veenmise vorme. Need aitavad kujundada õpilastes kõlblaid vaateid ja omandada kommunistliku kõlbluse teooriat, mis võimaldab täita teadlikult ja veendunult sotsialistliku ühiselu reegleid.

Suurt tähtsust veenmise kui kõlbla mõjustamise meetodi praktilisel kasutamisel omab sisendamine. Selle jõud ja mõju sõltuvad eelkõige õpetaja, kasvataja autoriteedist. Kui õpetaja ei oma õpilaste usaldust, kui tema märkustele, nõuandeile ja käskudele reageeritakse ükskõikselt või kui need kutsuvad välja ülemääraselt kriitilise suhtumise õpilaste poolt, siis sisendamine ei saavuta oma eesmärki. Autoriteetse õpetaja juures tõuseb õpilaste vastuvõtlikkus tähelepandavalt sisendamise protsessis ja nad võtavad paremini vastu sisendatavaid ideid, kõlblaid põhimõtteid ja käitumisreegleid ning -norme.

Sisendamist ei tule väärtarvitada. Selle liiga sagedane ja oskamatu kasutamine võib viia õpilaste iseseisvuse piiramisele ja nende muutmisele kuulekaiks automaatideks, kes ebateadlikult täidavad õpetaja juhtnõore. Sisendamine peab olema tingimata seotud õpilastesse sisendatavate käitumisnormide ja -reeglite selgitamisega.

Õpilaste austamine ja usk nende jõududesse on vajalikke tingimusi, mis tagab sisendamise mõjuvuse. Seepärast on sisendamise põhinõudeid tuginemine positiivsele. On vaja püsivalt sisendada õpilasse, et ta on kohane headeks tegudeks, et tal on kõik eeldused saada kasulikuks ühiskonnaliikmeks.

**H a r j u t a m i n e.** Suurt tähtsust omab kõlblas kasvatuses harjutamine, mille varal õpilastes luuakse ja püsistatakse kommunistliku käitumise tavad.

Harilikult omandavad lapsed palju paremini need kommunistliku moraali põhimõtted ja normid, mida nad tegelikult kasutavad. Kõik, mis õpilased saavutavad isiklike pingutuste hinnaga, omandavad nad palju kindlamini ja põhjalikumalt võrreldes sellega, mis neile antakse valmina. Kommunistliku käitumise harjumusi ei kujundata niivõrd teadvuse mõjustamise tulemusel, kuivõrd õpilaste vahetu kõlbla tegevuse organiseerimise tagajärjel. Seepärast omab harjutamine kõlbla kasvatuses erandlikku tähtsust.

Harjutamine kõlblas kasvatuses — see on õpilaste toimingute ja tegude mitmekordne kordamine, et luua, täiustada ja püsistada neis vajalikke kõlbla käitumise harjumusi. Kui õpetaja veenmise ja sisendamise varal äratav õpilastes õilsaid püüdlusi ja istutab neisse tead-

vuse kommunistliku moraali põhimõtteist, siis harjutamise varal õpetab ta teostama neid püüdlusi ja põhimõtteid tegelikult. Kõrgetasemelise kõlbla käitumise harjumuste loomine ja püsistamine vastavalt kommunistliku moraali põhimõtteile peab olema kogu kõlbla kasvatusloogiliseks tulemuseks.

On teada, et ainult kõlblate tegude harjutamise varal võib tagada paljude väärtuslike moraalsete omaduste kujunemist ja kinnistumist. Nii näiteks ei saa meie kasvatada lapsi mehiseiks, kui meie ei aseta neid sääraseisse tingimustesse, kus nad saaksid ilmutada mehisust. Mehisust kasvatatakse eelkõige võitluses raskustega, mitmesuguste takistuste võitmise tulemuseks.

Meie kool peab tagama õpilaste pidevat treeningut kõlblais tegudes harjutamise varal. See treening aitab õpilasi õppida tegelikult teostama oma püüdlusi. Kui õpilaste püüdlused, olgu need kõige õilsamadki, ei avaldu positiivseis toiminguis ja tegudes, ei oma need moraalselt väärtust. Lapsed ja noorukid, kes sooritavad kõlblaid „kangelastegusid“ üksnes sõnades, kasvavad viljatuiks fantaseerijaiks ja lobisejaiks.

Oskuslikult organiseeritud ja süstemaatiliselt sooritatud harjutuste abil on võimalik püsistada õpilastes säärast nõukogude inimesele väärtuslikku ja vajalikku omadust nagu sõna ja teo ühtsus.

Harjutamise kõige tähtsamaid nõudeid on pidevus, jõukohasus ja arusaadavus õpilastele, sihipüüdlikkus ja süstemaatilisus. Ainult nende nõuete täitmise tingimisel võivad need tagada õpilastes kommunistliku käitumise püsivate tavade kujunemist ja kinnistumist.

**Õpetamine.** Kõrvuti harjutamisega omab kõlblas kasvatuses suurt tähtsust õpilaste õpetamine kommunistliku käitumise normide ja reeglite täitmisele.

Õpetamine tagab õpilastes kultuurse käitumise harjumuste kujundamist ja kinnistamist. Lapseeas külgekasvatatud harjumused muutuvad vajaduseks ja jäävad püsima kogu eluks.

Niisama nagu tavad on ka harjumused inimese käitumise automaatseks muutunud elemendid.

Ent kui tava on oskus sooritada üht või teist tegevust teadvuse erilise kontrollita, siis on harjumus — tarve sooritada neid või teisi automaatseks muutunud tegevusi. Harjumused kujundatakse harilikult teatud toimingute ja tegude mitmekordse kordamise tulemusel.

Kõlbla kasvatusel kõige tähtsamad ülesanded on kasvatada õpilastes õpetamise teel kasulikke harjumusi.

Väljakujunenud ja püsistunud harjumused muutuvad väga tähtsaks iseloomu osaks ja avaldavad tõsist mõju inimeste käitumisele. Lõpupeude lõpuks kujuneb inimese kõlblus tema harjumustest sooritada teatud toiminguid ja tegusid.

Harjumused kujundatakse peamiselt õpilaste õpetamisega, lastes neil sooritada kõrvalekaldumatult soovitavaid toiminguid ja tegusid. Kasulike harjumuste püsistamist on võimalik tagada tingimisel, kui



õpilased ei kaldu kõrvale kujundatavaist harjumustest kinnipidamisest enne, kui need on sisse juurdunud.

Seda reeglit tuleb silmas pidada samuti ebasoovitavate, kahjulike harjumuste kõrvaldamisel. Vaid kasvataja nõuete kõrvalekaldumatu täitmise tagab õpilaste õpetamise edu kõlblaiks toiminguks ja tegudeks.

Õpilaste õpetamisel kõlblaks käitumiseks, neis positiivsete harjumuste kujundamise ja kinnistamise teel, on vaja arvestada seda, et noorematel lastel kujunevad harjumused kiiremini. Vanemas eas takistavad varem omandatud harjumused tavaliselt uute tavade ja harjumuste sissejuurdumist. Seepärast tuleb positiivseid harjumusi kasvatada lastes võimalikult varem. Kui õpilased omandavad halbu harjumusi, tuleb need eos välja juurida. Sissejuurdunud harjumusi on raskem kõrvaldada.

Õpilaste õpetamisel on väga tähtis õpetada neid valitsema oma harjumusi, ent seega ka valitsema oma käitumist.

**E r g u t a m i n e.** Kõlblas kasvatuses omab olulist tähtsust õpilaste ergutamine nende heade tegude ja saavutuste eest. Tavaliselt rakendatakse ergutamist tunnustamise, kiitmise ja autasu näol.

Ergutamised on väärtuslikud selle poolest, et need stimuleerivad laste käitumise ja iseloomu positiivsete joonte arengut ja kutsuvad neis esile püüdluse positiivsete kalduvuste ja omaduste püsistamiseks.

Selleks, et väärida ergutamist, püüavad lapsed hästi käituda, taotlevad mitte rikkuda kehastatud reegleid. Ergutamine tõstab õpilase enesetunnet ja sisendab veendumust oma jõudusesse.

Ergutamised omavad suurt kasvatuslikku jõudu üksnes tingimusel, kui neid rakendatakse teenete järgi, põhjendatult. Õpilased peavad teadma, mis eest neid ergutatakse. On vaja vältida teenimatuid ergutamisi ja mitte väärtarvitada kiitusi ja autasusid. Alatised ja põhjendamatud ergutamised tuimestavad laste tundlikkust ja arendavad neis auahnust ja eneseteadvust. Seepärast ei tule ergutamisi kasutada liiga sageli ühe ja sama õpilase suhtes, vaid ainult tõelike edusammude puhul. Ergutamine peab olema õpilaste eeskujuliku käitumise loomulikuks tagajärjeks.

Ergutades üksikuid õpilasi nende edu ja saavutuste puhul ei tule neid vastandada lastekollektiivile, ei tule alla kriipsutada eeskujulike õpilaste üleolekut teiste suhtes.

Nagu viitasime eespool, vaatleme tunnustamist ergutamise ühe vahendina.

Olles ühiskonnas ja suheldes inimestega ei saa õpilased suhtuda ükskõikselt täiskasvanute arvamisest neist. Noorema kooliea lapsed reageerivad vanemate ja õpetajate arvamisest nende suhtes eriti erksalt. Nad astuvad esimesi samme elus ja seepärast on neile iseäranis tähtis teada täiskasvanute hinnangut nende tegudele. Tavaliselt oma käitumisega püüavad lapsed teenida tunnustust nende poolt austatavate ja armastatavate lähedaste inimeste poolt. Õpilased keskmises

ja vanemas eas ei suhtu samuti kaugeltki ükskõikselt täiskasvanute hinnanguisse nende käitumise suhtes. Eriti positiivset mõju avaldavad käitumisele autoriteetsete õpetajate märkused ja hinnangud õpilaste toimingute ja tegude puhul.

Seepärast tuleb tunnustamist kasutada laialdaselt meie kooli kõigis klassides, ent samuti koduses kasvatuses. Õigel ajal ja osavalt öeldud tunnustussõna osutub väga tugevaks noorukite moraalise mõjustamise vahendiks. Õpilaste käitumise positiivne hindamine tõstab nende meeleolu ja ergutab neid võitlusele uute edusammude eest. Ei tule lubada muidugi õpilaste käitumise teenimatut tunnustamist. Liialdatud kiitmine, mis ei tugine õpilaste käitumise tõelikele saavutustele, ei saa tuua kasu, vaid kahju.

Lõpuks viidatagu vajadusele valida osavalt vastavaid ergutamishendideid. Eelkõige tuleb arvestada õpilaste vanust. Tegu, mille eest tuleb tingimata ergutada nooremate klasside õpilasi, ei nõua mõnigi kord ergutamist vanemate klasside õpilaste puhul.

**Karistus.** Väga tähtsaid õpilaste kasvatusliku mõjustamise meetodeid on karistus.

Karistus on teatud laimimisviis või õpilaste sundimine kehistatud käitumisnormide ja -reeglite täitmiseks. See on suunatud eelkõige laste juures märgatud või kujunenud kahjulike tavade ja harjumuste võitmisele ning väljajuurimisele.

Karistuses väljendub eitav hinnang õpilaste toimingutele ja tegudele. Kui ergutamine äratab õpilastes moraalise rahuldustunde, siis kutsub karistus neis esile rahulolematustunde. Seepärast on karistus pidurdamisvahendiks. See õpetab õpilasi, enne kui nad sooritavad mingisuguse teo, mõtlema tagajärgede üle, võimaluse üle, et nende suhtes rakendatakse karistust väärivate toimingute ja tegude puhul.

Seega soodustab karistus õpilaste halbade tavade ja harjumuste mahasurumist ning väljajuurimist ja positiivsete omaduste arendamist neis. Karistus pole eesmärk iseeneses, vaid õpilaste parandamisvahend, nende õpetamisvahend distsiplineeritud käitumiseks ja kehtivate käitumisnormide ja -reeglite täitmiseks.

Meie koolis rakendatakse mitmepalgelisi karistusvahendeid käitumisreeglite rikkumise eest õpilaste poolt. Neist on levinuimad: õpetaja suuline märkus, kirjalik märkus õpilase teatevihikusse või klassipäevikusse, noomitus klassi ees, käitumisreeglid rikkunud õpilase paigutamine teise pinki istuma, õpilase üleviimine teise (paralleel-) klassi, rajooni haridusosakonna nõusolekul õpilase üleviimine teise kooli, koolist väljaheitmise hoiatus, ja äärmise karistusviisina — koolist väljaheitmine.

Ei tohi alahinnata samuti **l a i t u s e** kasvatuslikku mõju või kasvataja eitavat hinnangut õpilaste üksikute tegude ja käitumise puhul.

Õpilaste üksikute käitumisjuhtumite moraalne hukkamõist kasvataja poolt ja ebasoovitavate tegude eitav hindamine aitab neil õpilastel tunnetada oma vigu ja neid parandada. Osavalt ja õigeaegselt

rakendatud laitus pidurdab harilikult laste tegevust, mis pole heaks kiidetud vanemate või kasvatajate poolt ja õhutab neid keelduma eitavaist tegudest, mis on hukka mõistetud täiskasvanute poolt. Püüdlus vältida hukkamõistu või noomitust armastatud õpetaja poolt hoiab õpilasi tagasi ebamoraalseist tegudest ja toiminguid. Laituse tagajärjel peavad lapsed juba varases eas tundma ja õigel ajal mõistma, et maailmas, kus nad elavad, on head ja halba, üllast ja kurja, lubatud ja lubamatut. Selle mõistmine aitab lastel teadlikumalt hinnata oma tegusid ja õpetab hoiduma eitavaist tegudest ja toiminguid.

Laituse tõhusus sõltub tähelepandavalt määral kasvataja autoriteedist, kes seda rakendab. Kui õpetaja ei oma autoriteeti ja usaldust õpilaste keskel, siis tema märkused ja noomitused ei anna vajalikke tulemusi. Ainult autoriteetne kasvataja, omades kasvatatavate usaldust, võib märkuste või noomitustega avaldada tõsist mõju laste ja noorukite käitumisele.

On endastmõistetav, et nõukogude koolis, kus kasvatus rajaneb humanismi põhimõttele, inimese austamisel inimese poolt, ei ole hoopiski lubatavad füüsilised karistused. Need alandavad õpilasi, kutsuvad neis esile viha ja arendavad kangekaelsust isegi sel juhtumil, kui õpilased tunnetavad, et nad tegid halvasti. Kehaliste karistuste tagajärjel areneb üksikuil õpilastel argus ja valelikkus käitumises.

Karistuste kui kõlbla kasvatusel ühe meetodi rakendamise aluseks olgu peenetundeline, tähelepanelik ja ettevaatlik suhtumine õpilase isikusse. Karistuste kasutamisel tuleb juhinduda põhimõttest: võimalikult rohkem nõuda õpilastelt ja võimalikult rohkem austada neid.

Karistus ei tohi olla õpetaja viha või õeluse väljenduseks. Märkus või noomitus peab olema sõnastatud lühidalt, selgelt, kindlalt, ent ägeduse ja ärrituseeta.

On endastmõistetav, et karistuse kasutamisel peab kasvataja tagama maksimaalset õiglust ja objektiivsust õpilaste tegude hindamisel. Karistus on tõhus, kui see on õiglane. Ebaõiglane, põhjendamatu karistus eemaldab õpilased õpetajast, sisendab neisse usaldamatust ja õõnestab õpetaja autoriteeti.

Karistust tuleb kasutada võimalikult harva, kuna alatine karistuse ähvardus piirab õpilaste algatusvõimet ja iseseisvust. Karistust ei tule vaadelda kõlbla kasvatusel peamise ja otsustava vahendina. Kasvatustliku mõjustamise põhimeetodeiks on veenmine, harjutamine ja ergutamine.

Karistuse kasutamisel peavad õpilased teadma, mille eest neid karistatakse, ja õpilastele tuleb hästi selgitada teid oma puuduste kõrvaldamiseks.

Karistusi tuleb kasutada nii, et need võiksid olla hoiatuseks teistele õpilastele, kes rikuvad distsipliini ja koolis kehastatud korda. Taotledes üksiku, korratuima õpilase parandamist soodustab õpetaja seega harilikult teiste õpilaste käitumise paremaks muutmist.

Karistuse määr peab alati vastama sooritatud teo raskusele. Selle

valik sõltub eelkõige õpilaste süü suuruselt. Karistuse määramisel on vajalik koos sellega arvestada ka õpilaste individuaalseid iseärasusi. Vaid mitmesuguste karistusmäärade osava valiku ja rakendamise tingimisel on võimalik tagada õpetaja tõhusaimat mõju õpilastesse, et kujundada neis kommunistliku käitumise norme ja reegleid.

\*

Säärased on kasvatusliku mõjustamise põhimeetodid, mida kasutab õpetaja õpilaste suhtes. Kaheldamatult kasutatakse kõlblas kasvatuses tavaliselt ka teisi kasvatusliku mõjustamise vahendeid. Siiski näib meile, et kõlbla kasvatusel põhilised, otsustavad tegurid ja meetodid leiduvad meie poolt esitatud kõlbla kasvatusel vahendite süsteemis.

Meie ei saa nõustuda kõlbla kasvatusel vahendite klassifikatsiooniga, mis on antud prof. I. A. Kairovi toimetatud pedagoogika õpiku peatükis, mis avaldati ajakirjas „Sovetskaja Pedagogika“ nr. 6, 1946. a. Selles peatükis on käsitletud kõlbla kasvatusel meetodite probleemi kitsalt. Autori poolt esitatud kõlbla kasvatusel meetodite süsteem ei hõlma kaugeltki õpilaste kasvatusliku mõjustamise kogu mitmepalgelisust. Selles ignoreeritakse kõlbla kasvatusel väga olulisi tegureid ja meetodeid. Samal ajal arvab nimetatud peatüki autor õpilaste kasvatusliku mõjustamise meetodite hulka pidurdamise, mis pole pedagoogiline vahend. Prof. I. T. Ogorodnikovi ja prof. P. N. Šimbirevi õige märkuse järgi on see mõiste autoril laenatud närvisüsteemi psühholoogiast ja füsioloogiast

Väga kitsalt käsitleb autor distsipliini, vaadeldes seda ühe harjutamisvahendina. Distsipliini tähenduse säärase käsitlemisega ei saa kahtlemata nõustuda.

Eespoolnimetatud peatüki autor kitsendab õigustamatult ka seesuguste tähtsate kõlbla kasvatusel tegurite nagu töö, režiimi ja eeskuju tähtsust, kui ta vaatleb neid kõlbla kasvatusel üksikute abimeetoditena. Eeskuju vaatleb autor ergutamisevahendina, kuna see on samal ajal vaieldamatult samuti mõjuvaks veenimisvahendiks.

Nõustudes põhiliselt professorite I. T. Ogorodnikovi ja P. N. Šimbirevi kriitiliste märkustega kõlbla kasvatusel meetodite süsteemi puhul, mis on esitatud eespoolnimetatud pedagoogika õpikus, ei saa me tunnustada õigeks nende vaateid selle kohta, et kasvataja eeskuju ja õpilase režiimi tuleb vaadelda kõlbla kasvatusel meetodina. Oleks õigem arvata neid kõlbla kasvatusel põhitegurite süsteemi.

Professorite I. T. Ogorodnikovi ja P. N. Šimbirevi mainitud artiklis, ent samuti dotsent N. A. Petrovi omas näidatakse täitsa õieti, et ajakirjas „Sovetskaja Pedagogika“ nr. 6, 1946. a. avaldatud kõlbla kasvatusel meetodite peatüki autor kasutab kõlbla kasvatusel põhimõtete ja meetodite põhjendamisel nõukogude koolis väga laialt tsitaate kodanlike pedagoogide töödest ja ei toetu alati marksismi-leninismi rajajate väitele.

On endastmõistetav, et kõlbla kasvatusel printsiipide, tegurite ja meetodite süsteemi põhjendamisel tuleb eelkõige tugineda marksism-leninismi õpetusele kommunistlikust moraalist ja kasvatustöö praktikalistele kogemustele, mis on kogutud meie nõukogude kooli poolt viimase 30-aastase olemasolu kestel.

Vaid sel tingimusel võib meie pedagoogikateadus tagada noorpõlve kasvatamise organisatsiooni ja metoodika küsimuste tõeliselt teaduslikku läbitöötamist kommunistliku kõlbluse vaimus.

## Ideeline kasvatus ajaloo tundides XI klassis.

M. V. KROPAČEVA.

Ajaloo õpetaja ülesanne XI klassis seisneb selles, et rikkaliku faktilise materjali najal avada õpilaste ees kursuse põhjanevad ideed, millest koosnevad kommunistliku maailmavaate alused (kommunistliku partei osa ühiskonna ümberkujundamisel; proletaarse diktatuuri ajalooline tähtsus jne.) ja teha need õpilaste isiklikuks veendumuseks.

Õpetaja peab püüdma, et õpilased NSV Liidu ajaloo õppimisel partei ja nõukogude võimu poliitikast õigesti aru saaksid ja kõigest jõust seda ellu rakendada püüaksid. Selleks on õpetuses tarvis suurt sihikindlust. Tund-tunnilt kogu õpetuse vältel arendab ja süvendab õpetaja kursuse aluseid, mis peavad kindlalt õpilase teadvusse tungima. Näiteks selleks, et õpilased põhjalikult aru saaksid meie maa sotsiaalse industrialiseerimise vajadusest ja selle suurest tähtsusest, näitan ma neile, et võimatu on eesrindliku rasketööstuseta sotsialismi üles ehitada ja meie maad iseseisvaks ning kapitalistlikust maailmast sõltumatuks muuta. Peale selle kursuse algul kriipsutan alla tsaari-Venemaa majandusliku mahajäämise põhjusi. Kordamisel koostavad õpilased majanduslikku arenemist ja poliitilist korda võrdlevaid tabeleid Venemaa kui ka teiste tähtsamate riikide elust 19. sajandi lõpus ja 20. sajandi alguses. Juhin tähelepanu välismaa kapitali kasvavast tähtsusest tsaari-Venemaal, illustreerides oma väiteid näidetega (tähtsamad tehased ja ettevõtted Petrogradis olid inglise, prantsuse ja teiste maade kapitalistide käes). Venemaa majandusliku orjastamise tagajärjeks oli ka tema poliitiline sõltuvus imperialistlikest maadest. Kõige selle tulemusena Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni õppimisel jõuab õpilane tahtmatult järeldusele, et ainult sotsiaalne revolutsioon päästis Venemaa muutumast kapitalistlikkude maade asumaaks.

Seletades õpilastele kodusõja põhjusi, juhin nende tähelepanu sellele, et valgekaartlased, rahva neetud vaenlased, müüsid meie kodumaad interventidele.

Eriti tuleb peatuda raskustel tööstuse taastamisel pärast kodusõda. Seletan 1920.—1921. a. Venemaast, tuletan meelde Herbert Wellsi Venemaa külastamist, tema jutlemist Leniniga ja Wellsi raamatut „Venemaa udus“. Kirjanik, kes ei kartnud pilku heita aastasse kakstuhat, kes on fantaasia teinud oma elu eesmärgiks, ei võinud sellal uskuda Leninit, kes kujutles Venemaad kümne aasta möödudes. Wells väitis, et Venemaa elektrifitseerimist võib kujutleda ainult väga rikkaliku fantaasia abil, ja nimetas Leninit Kremli unistajaks. Ma kasutan ka väljavõtet Aleksei Tolstoi „Süngest hommikust“, Pogodini näidendit „Kremli kellad“ ja õpilased saavad teada, et 1920. a. ainult Venemaa elektrifitseerimise kaardi valgustamiseks pidi kogu Moskvas, isegi Rahvakomissaride Nõukogu esimehe töötoas elektrivalgustus välja lülitama.

Pärast kodusõda ei töötanud tehased ja isiklik maapidamise süsteem oli laostatud. Raske oli uskuda, et maa suudab lühikese ajaloolise tähtajaga olukorrast tingitud raskustest jagu saada. Nõukogude rahvas aga, juhitud bolševike partei ja nõukogude valitsuse targast poliitikast, suutis kuue aasta jooksul taastada rahvamajanduse ennesõjaaegse tasemeni ja läks üle hiiglaslikule maa sotsiaalse rekonstrueerimise plaani teostamisele. Need edusammud on seletatavad sellega, et 1917. a. oktoobris on meie maal kehtestatud eesrindlik poliitiline kord ja et rahvas, kes on oma saatuse peremeheks saanud, osutus ka suuteliseks grandioosseks sotsialistlikuks ehitamiseks.

Praegu on meil võimas sotsiaalne tööstus ja maailma suurim mehhaniseeritud põllumajandus. Kui räägin 1946. a. ikalduse suuruselt, millele võrdset viimase 50 a. jooksul pole olnud, selgitan ma õpilastele, et nüüdse tööstuse ja põllumajanduse kõrge taseme juures oli meie maal märksa kergem likvideerida raskusi ja õpilastele saab arusaadavaks raskuste ajutine iseloom ning selgeks tee nende ületamiseks. Isamaasõja käigust veenduvad õpilased selles, et industrialiseerimise ja kollektiviseerimise poliitika andis rahvale võimaluse võita praegusaja mootorite-sõjas. Nii aitab ajaloo õppimine omandada sügavamalt arusaamist nüüdisaja poliitikast, kuna jooksva poliitika küsimuste lahendamine aitab omakorda kaasa ajaloo omandamisele.

Selleks et Nõukogude riigi poliitika võtta tegeliku elu juhtnööriks, on tarvis õpilastele julgelt esitada teravaid küsimusi, ajaloo näidete varal selgitada, kuidas nõukogude rahvas partei juhtimisel lahendab keerulisimaidki küsimusi, väljudes võitjana igasugusest olukorrast. Selles suhtes omab suurt tähtsust kohaliku materjali esitamine. Kui ma selgitan meie maa industrialiseerimise poliitikat, siis peatun Leningradi osal maa industrialiseerimisel, seletan leningradlaste traditsioonist sammuda stalinlike viisaastakute avangardis. Jätkates seda traditsiooni, täitsid Leningradi töölised esimestena sõjajärgse viisaastaku esimese aasta plaani ja nende algatusel arenes ülemaaline võistlus sõjajärgse viisaastaku plaani esimese aasta ennetähtaegseks täitmiseks; nende algatusel arenes samuti ülemaaline võistlus viisaastaku

teise aasta plaani täitmiseks Suure Oktoobrirevolutsiooni 30-ndaks aastapäevaks.

Esitatud näidete varal tahan ainult selgitada, kuidas kursuse põhjapanevate ideede järjekindel omandamine kaasa aitab kommunistliku maailmavaate kujundamisele, tõstes ühtlasi orienteerumisvõimet tähtsamates praegusaja küsimustes.

Meeles pidades Lenini juhendit sellest, et kool peab õpetama kasvandikke oma maailmavaadet välja töötama, on õpetajal hädavajalik igakülgsest arendada õpilaste iseseisvat mõtlemist, kasutades sealjuures õpetamisel aktiveerivaid õpetamismeetodeid — vestlusi lisaks õpetaja seletusele või loengule.

Vestluse edu oleneb suurel määral küsimuse esitamise viisist õpetaja poolt. Esitan vestluse näite tunnis, mis on pühendatud kulakluse kui klassi likvideerimisele täieliku kollektiviseerimise alusel.

Ma palun õpilasi tõestada kollektiviseerimise vajalikkust, kasutades selleks Stalini ettekande vastavat lõiku esimese viisaastaku tulemustest. Siis palun ma seletada, miks 1929. a. oli suure murrangu aasta, millega seletada keskmik-talupoja massilist koondumist kolhoosidesse ja miks kolhoosi ei võidud lasta külakurnajaid. Siin meenub meile leninlik kulakute iseloomustus kõige metsikumate ja loomalikumate ekspuataatoritena. Nii jõuavad õpilased tulemuseni, et hädavajalik on likvideerida kulakluse kui klassi täieliku kollektiviseerimise alusel. Minu abil kriipsutavad õpilased alla kulakluse likvideerimise poliitika erinevust kulakute kitsendamise poliitikast, seletavad, miks varem, ütleme 1927. a., ei saadud likvideerida kulaklust kui klassi.

Selle perioodi seletuse juures kasutan ma illustreerimise mõttes Šolohhovi romaani „Ülesküntud uudismaa“. Suurt elevust sünnitab klassile küsimus: kui teie tööbrigaadi koosseisus sõidaksite abistama kolhoosi organiseerimist, kuidas hakkaksite veenma kohalikke aktiviste, nagu Makar Nagulnovit (üht „Ülesküntud uudismaa“ tegelast) vajaduses ellu kutsuda mitte kommuun, vaid põllumajanduslik artell?

Õpilaste erilist tähelepanu on tarvis juhtida sellele, et kulakluse kui klassi likvideerimine oma tulemustelt on niisama suur revolutsiooniline pööre, nagu 1917. a. oktoobrikuu revolutsiooniline pööre.

Õpilased ise järeldavad, et tänu kulakluse likvideerimisele said kolhoosi talunikud Suure Isamaasõja vältel anda suure panuse võidu saavutamiseks.

Tundides, mis on pühendatud stalinlikule konstitutsioonile, rääkides nõukogude ühiskonna klassistruktuuri muutumisest, näitan ma, et kolhoosikord on sünnitanud uut tüüpi talupoja. Ja õpilased ise toovad näiteina Ferapont Golovatõi ja sotsialistliku töö sangareid, kes on võrsunud kolhoosiküladest.

Tunni ettevalmistamisel teen sageli õpilastele ettepaneku kasutada üksikuid Lenini ja Stalini teoseid.

Klassis tutvuvad õpilased järk-järgult töömeetoditega algallika abil, koostavad plaani, konsepti, teesid, vastavad küsimustele ja hiljem juba kasutavad Lenini ja Stalini teoseid ettekannetel, tundides ja töös väljaspool kooli. Ma püüdsin, et töö tulemusena areneks õpilastes tahe iseseisvalt uurida marksismi klassikuid, mis on omakorda tähtsamaid abinõusid kommunistlike veendumuste väljatöötamisel.

\*

Selleks, et teadmised, mida omandatakse ajaloo õppimise protsessis, määraksid õppijate käitumise, peab õpetaja tingimata süstemaatiliselt mõjuma nende mõistusele, tunnetele ja taatele. Lenini, Stalini ja teiste väljapaistvate partei- ja Nõukogude riigitegelaste elulookirjelduste kasutamine õppimise protsessis aitab kaasa õpilaste ideaalide kujunemisele, ühtlasi ka õpingu sisu konkretiseerimisele, muutes selle selgeks ja veenvaks.

Lenini ja Stalini elulookirjeldused kuuluvad orgaaniliselt meie maa ajaloosse.

Jutustades Lenini ja Stalini elust ja võitlustest, toonitan eriti nende kõrget ideelisust, põhimõttelisust ja leppimatust rahva vaenlaste suhtes. Jutustades Lenini ja Stalini lapsepõlvest, juhin õpilaste tähelepanu nende töökusele, nende armastusele teaduse vastu, nende visadusele eesmärkide saavutamisel ja nende heale suhtumisele seltsimeestesse.

Lenini ja Stalini eluloo õppimine kergendab nende põhiliste ideede omandamist. Rääkides Lenini võitlusest narodnikutega, sean vestluse teemaks isiku osa ajaloos. Näitan, et ainult siis, kui saame aru ühiskonna arenemise tingimustest, teame, kuidas neid juhtida õiges, heas suunas, toetades uut, progressiivset võitluses oma aja äraelanuga, reaktsioonilisega, võib viia rahvast sotsialismi kõrgusteni, mille selgeks näiteks on Stalini osa meie maa elus.

Seletades Lenini ja Stalini võitlusest ökonomistidega peatun revolutsioonilise teooria juures tööliikumises. Hiilgavaks illustratsiooniks selle teema juurde võivad olla stalinliku ettenägelikkuse näited. Siit teeme järelduse nõukogude inimeste ideelisuse relvastuse hädava vajalikkusest, et nendest saaks kommunistliku ühiskonna teadlikud ehitajad.

Meenutades Tampere konverentsi kasutan Stalini mälestusi Lenini, räägin Lenini tagasihoidlikkusest, tema kõnede loogikast. Kõneldes partei IV ja V kongressist, peatun Lenini oskusel mehiselt taluda kaotusi ja mitte liialt vaimustuda võitudest.

Sügava mulje jätab õpilastele seletus Lenini ja Martovi konfliktist. Viimane oli enne II parteikongressi Lenini sõber. Õpilased näevad Lenini isiklike ja seltskondlike huvide ühtsust. Kasutades mälestusi



Leninist ja Stalinist, nende artikleid, kõnesid ja kirju, ilukirjandust, Lenini ja Stalini kujusid, missugused on loodud kino ja teatri poolt, ja lõpuks muuseumide materjale, anname õpilastele selged, terviklikud revolutsiooni juhtide kujud.

Kordamis-kokkuvõtete tundides võtan ma sääraseid küsimusi kaalumisele nagu: Lenini ja Stalini osa uut tüüpi partei loomisel; Lenin ja Stalin — relvastatud Oktoobriülestõusu juhid; Lenini ja Stalini osa kodusõjas; Lenin ja Stalin maa industrialiseerimisest ja põllumajanduse kollektiviseerimisest; Stalini osa Suures Isamaasõjas.

Õpetades Lenini ja Stalini elulugu, räägin kokkuvõtlikult ka Molotovi, Kirovi, Sverdlovi, Kuibõševi, Kalinini, Dzeržinski, Ordžonikidze, Frunze, Tšapajevi, Ščorsi, Lazo ja paljude teiste elulugudest.

Kaasaegse ajajärgu õppimisel annan seletusi väljapaistvatest stahhaanovlastest Isamaasõja ja sotsialistliku töö sangareist.

Nii käsitlen ma näiteks teemat „Bolševike raudne kaardivägi“ J. M. Sverdlovi revolutsioonilise töö algust: „nooruk Sverdlov oli haaratud raamatutest nagu „Spartak“, „Parm“, „Garibaldi“. Tema sangarid on vabaduse eest võitlejad. Kuueteistkümneaastaselt juhivad ta ringi, seitsmeteistkümneaastaselt on ta juba partei organisatsiooni juhtivate tegelaste hulgas. Olles areteeritud, teeb noormees uhkelt kohtu-uurijale avalduse: „Ärge raisake aega — mina vastama ei hakka.“ Vanglas organiseerib J. M. Sverdlov poliitökonoomia, algebra ja saksa keele õpinguid. Olles 1905. a. pöranda all, kindlustab ta partei-organisatsiooni Jekaterinburgis, see linn kannab nüüd tema nime. Siis järgnevad vanglate, sundasumiste ja põgenemiste aastad. Mahajäetud kolkasse Narõmi välja saadetuna, elades pisikeses hurtsikus, raamatuteta, ajalehtedeta, kirjutab ta oma naisele: „Mu kallis! Ära ole minu pärast häiritud. Ma ei väsi, ei muutu ma sandiks ei moraalselt ega füüsiliselt. Elusalt, selle sõna otseses mõttes, loodan tagasi pöörduda vaba elu juurde.“ "

Jutustades bolševike vana kaardiväe inimestest, kriipsutan alla nende optimismi, nende võidu tahet. Esitan sõnad Dzeržinski kirjast, mis on vanglas kirjutatud: „Ja kui mu jõud ka raueks, elu ei lakka olemast täis suurust ja ilu, edasi heliseb hinges hümn elule, hümn armastusele.“

Niiviisi väljapaistvamate bolševike elulugude kasutamine formeeerib noorurite ideaale, annab eeskuju järeletegemiseks. On aga vähe sellest, et näidata, missugune peab olema nõukogude inimene.

Noorsugu tuleb õpetada igapäevases elus kasvatama eneses visalt bolševistliku iseloomu jooni, omandama organiseerija kogemusi ja praktiliselt õpetama bolševismi. Noorsoo poliitiliseks organisatsiooniks, mis endale seab sääraseid ülesandeid, on teatavasti Kommunistlik noorsooühing. Sellepärast püüan mina ajalugu seletada nii, et õpilased jõuaksid järelduseni: meie aja eesrindlik inimene on bolševik. Kui tahad tulevikus saada bolševikuks, siis püüa olevikus saada heaks kommunistlikuks nooreks. Sellepärast vajan ja tarvitan õppetöö orga-

niseerimisel kommunistliku noorsooühingu abi. Ma õhutan neid tööle ja see on asjale kasulik. Näiteks, seletades tunnis väljapaistvate partei tegelaste eluloost, juhin ma õpilaste tähelepanu sellele, et nende inimeste revolutsiooniline tegevus on harilikult alanud väga vara, 15.—18. eluaastal. Nendes aastates on nad juba oma elutee leidnud, määranud elus tähtsaima. Piiratud aeg tunnis ei luba arendada seda teemat, kuid minu kaasabil viivad kommunistlikud noored läbi oma lahtise koosoleku, millest võtab osa kogu klass, teemal „Tähtsaimast“. Südamlik vestlus nõukogude inimese kõige tähtsamast ülesandest elus aitab õpilastele kaasa elutee määramisel.

Tundides esitan ma üksikuid tähtsaid tõsiasi bolševike elust. Üldjoonelise ettekande teemal: „Erilist laadi inimesed“, milles elavate ajalooliste ja kaasaegsete näidete varal seletatakse, mis tähendab olla kommunist, — teevad kommunistlikud noored.

Lenini tegevuse õppimise perioodil jagunesid kommunistlikud noored rühmadeks, tõmbasid kaasa teisi õpilasi ja siirdusid Lenini kortermuseumidesse. Nende külastamise tulemusena organiseeriti rida loenguid teemal: „Lenin Peterburis“. Pärast arutlust klassis esinesid õpilased ettekannetega samal teemal kooli lektoriumis.

Pärast tundi Stalini töotusest organiseerisid kommunistlikud noored kinofilmi „Töötus“ külastuse ja korraldasid lahtise üldkoolilise koosoleku teemal: „Meie elu-, südametunnistuse- ja auasi“.

Koosolekul räägiti sellest, kuidas nõukogude rahvas täidab töötust, mille on andnud seltsimees Stalin, ja kuidas peab tegutsema koolis, klassis, kommunistlikus noorsooühingus, et paremini täita meile määratud ülesannet.

XI klassis, kogu kursuse lõpuks, korraldatakse koosolek teemal: „Truuks rahvale Stalin meid kasvatas kõiki, tööks, kangelastegudeks innustas meid.“

Säärase töö tulemus on järgmine: Aasta algul oli XI-b klassis tütarlastekoolis nr. 319 25 õpilase hulgas 8 kommunistlikku noort. Praegu on neid 23 ja nemad moodustavad koolis parima kommunistlike noorte rühma.

Kogu klass suhtub tõsiselt õpingusse ja seltskondlikesse kohustusesse. Tütarlapsed arenevad töö juures kiiresti. Nii näit. aasta algul Larissa H. polnud kommunistlikus noorsooühingus, hoidus kõrvale seltskondlikust tööst. Praegu on ta kooli agitatsiooni kollektiivi juhataja.

Muidugi on selle klassi edukoo kooli kollektiivi töö tulemuse vilj, aga ka ajaloo tunnid on seejuures etendanud oma osa.

# Lugema-õpetamisest.

K. SIIM.

Lugema-õpetamine esimesel õppeaastal paneb aluse nii üksiku õpilase kui ka kogu klassi õppetasele koolis. Eks ole määrava tähtsusega see, kas õpilane leiab lugemise olevat huvitava ja meelepärase toimingu või mitte, kas tal on küllalt hea lugemistehnika ja õiged lugemisharjumused selleks, et raamat annaks talle uusi teadmisi, et avarduks ta teadmiste ring ja rikastuks ta tunnete maailm. Sellepärast tuleb õpetajal hästi tunda aabitsakursuse meetodikat.

Lugema-õpetamine on vana kunst ja selle omandamiseks on kasutatud mitmesuguseid meetodeid. Üks vanemaid oli see, kui üksiktähed loeti kokku silbiks, need tulid meeles pidada ja loeti lõpuks kokku sõnaks. Seda lugemisviisi leiame Kitzbergi „Libahundi“ I vaatuses. Et sarnane õpetamisviis õppijalt tohutut vaeva nõudis, on selge. Veidi hiljem hakati lugema õpetama mitte enam tähti nimetades, vaid lugedes sõnas häälikuid. Siin juhtus aga tihti, et laps, lugedes üksikud häälikud k' a' n' a' ütles lõpuks — tibu (pilti vaadeldes). Eriti juhtus seda siis, kui sõna oli pikk, või kui temas esines häälikuid, mille kokkukulamine lugedes hõlpsasti ei lähe. Suur vene pedagoog Ušinski oli Venemaal hääliku meetodi rajajaks. Tema süsteemi teaduslikuks aluseks oli mõte, et õppides kirjutama ja lugema, peab laps aru saama, et elav kõne koosneb sõnadest ja et sõnu saab lahutada silpideks ja häälikuiks. Neist kõneelementidest — silpidest ja häälikuist võib omakorda koostada sõnu. Ušinski luges normaalseks lugema-õpetamise ajaks 6 kuud. Nõukogude Liidus on lugema-õpetamise küsimust eriti uuritud.<sup>1</sup> Pärast igakülgset uurimistööd ja meetodite väljatöötamist ning katselist rakendamist Moskva koolides, on leitud, et lugema õpetamiseks kulub praegu keskmiselt 3 kuud.

Koolis rajame lugema-õpetamise kindlaile põhimõttele:

1) Me algame õpetust tähtede lihtsamast trükikujust, milleks on suur antiikva. Kogu lugema-õpetamise protsessi vältel tarvitame seda kirja, alles siis, kui kõik tähed on selged, läheme üle väikestele trükitähtedele ja lõpuks õpime selgeks ka kirjatähed.

2) Õpetus peab olema organiseeritud nii, et õpilasel tuleb ületada ainult üks raskus korraga. Tarvitades eespoolnimetatud tähtede kuju nii lugemisel kui kirjutamisel täidame selle nõude. Sellepärast tuleb lugeda eksimuseks didaktika põhinõude vastu seda, kui õpetaja annab lastele korraga nii tähe trüki- kui kirjakuju. Kirjatähtede esitamise pole põhjust rutata, tähtis on, et laps õpiks enne ära kõik tähed ja oskaks neid lugeda sõnades. Suures antiikvas leiame sageli silte, loosungeid jms. ja võime ka näha väikesi kodanikke, kes hoolega püüavad lahti mõistatada seda, mis seal on trükitud.

3) Häälikud esitame lastele raskuse järjekorras. Peamise raskusena

1 Кабинет методики начальной школы Института методов обучения.

lugemisel esineb häälikute ühtesulamine, „kokkulugemine“ silbis. Kuid see „kokkulugemine“ on näit. l+a puhul palju kergem kui p+a. Võrdlemisi kerge on ka kaksiktäishäälikute lugemine, mõnede häälikute puhul lahtine, teiste puhul aga kinnine silp jne. Kõike seda tuleb tähtede esitamisel silmas pidada.

4) Vastavalt õpitava tähe iseloomule tarvitame mitmesuguseid esitamise viise ehk meetodeid, et teha õpitav häälik võimalikult arusaadavaks.

### Häälikute ja tähtede esitamine.

Esimeste häälikute esitamisel, milleks on meil a, i, u kasutame eduga elamusmeetodit (fononiimilist meetodit). See meetod seisneb selles, et üksikhäälik, mille esitame, omab mingit tähendust. Näiteks: „Aa!“ võib väljendada üllatust, imestust, „Uu!“ hüüet jne.

Kuna moodne lugema-õpetamine peab olema aktiivne, mis arendab lapse mõtlemist, ei tohi see kujuneda mõttetuks häälikute, tähtede ja silpide õppimiseks. Selle töö mõtestamiseks me tarvitame eriti laialdaselt vestlust — õppejuttu. Algastmel on see jutukene lihtne, lühike ja ta olgu lastele huvitav. Õpetaja püüdku õpilasi kaasa tõmmata nii, et nad kohe alguses harjuksid ka ise sellest vestlusest osa võtma. Väga heaks abimaterjaliks on ka illustreerivad pildid. Vesteldes näiteks marjulkäimisest võiks õpilastele jutustada sellest lühikesest lookese:

„Suvel oli ilus ilm ja lapsed läksid metsa marjule. Lembit teadis, kus oli õige palju maasikaid. Lapsed korjasid marju korvidesse ja väike Liisi korjas ka väga hoolsasti — oma suhu. Murigi luusis metsa all. Viimaks hüüdis Aino: „Aa! siin on veel rohkem marju!“ Miks ta nii hüüdis? Õpilased leiavad, et ta leidis uue marjakoha. Ja siin võib neil lasta jutustada oma mälestusi marjulkäimisest. Lõpuks küsib õpetaja, kellel on veel meeles, kuidas Aino hüüdis, kui ta leidis uue marjakoha? Tuletatakse seda meelde. Nüüd hüüame kõik koos? „Aa!“ Et Aino oli rõõmus, kui ta nii palju marju leidis, siis ta vist hüüdis rõõmsalt, hüüame ka meie nii. Peagi ilmneb, et osa õpilasi juba tunneb seda „tähte“. Nüüd järgneb tähe esitamine jne.

Kerge on leida sisu vestlusele ka u jaoks: nii hüütakse üksteist met-sas, karjas või heinal olles, ema kutsub lapsi sööma, või hüütakse „uu“, kui leitakse mõni vastiku välimusega putukas — „elukas“. Samal viisil esitame kaksiktäishäälikud ai, ui, au. Et lapsed juba alguses õpiksid ilmekalt väljenduma, on hea siin nendega teha selleks harjutusi. Nende kaksiktäishäälikutega väljendame ehmatust, imestust, valu, vastikust jne. — kõiki tundeid, mis selles eas on elavad ja arusaadavad. Õpetaja võib ütelda näiteks „ai“ ja lasta klassil mõistatada, mida ta nägi. („Õpetaja, te nägite väga ilusat asja!“) Siis öeldakse „ai“ teisiti ja nii kestab „mäng“ edasi. Ka õpilased katsuvad ütelda. Nii-sugused harjutused on heaks ettevalmistuseks ilmekale lugemisele.

Teise rühma kuuluvad kaashäälikud l, m, n.

Esimesena esitatakse neist l. Võime luua ise laulumängu, kus lap-

sed käivad ringis ja laulavad: „Lapsed laulsid la-la-la! Viis tuleb võtta võimalikult lihtne, arvestades sellega, et leidub võrdlemisi palju lapsi, kes kooli tulles laulda ei oska. Lihtne viisike, kus peamisteks nootideks on la-fa-diees oleks kõige jõukohasem. Eraldame laulust „la“, hääldame ja selle järele vaatleme keele ja suu asendit. Keel on suulaes ja suu liigutus ütleb a. Nüüd katsume teha nii, et keel on endises asendis, aga suu enam a ei ütlegi. Peale mõningate katsete see õnnestub. Harjutame nüüd kordamisi la, l, la, l, l, la jne. Seejärel esitatakse täht ja töökäik läheb edasi.

Kui lapsed l häälikut ja tähte tunnevad, ei tähenda see veel, et nad seda lugeda oskavad. Inimese kõrv ja lapse oma eriti kuuleb kõnet kui tervikut. Laps ei ole enamasti teadlik üksikust sõnast, veel vähem teab ta, et sõna koosneb häälikuist või silpidest. Laps ei tunne kõne ehitust, selle elemente, ta ei oska häälikuid kõnes kuulda, eraldada. Kui tal ei ole selge, et see häälik a või l, mida me praegu õpime, esineb meie kõnes, siis ei saa ta ka lugeda. Et seda selgitada, tuleb meil läbi viia mõningaid harjutusi. Olgu siin toodud näiteid:

I Õpetaja ütleb: „Kes arvab, millise nime ma tahan ütelda?“ ja hääldab selle järele (markeeritult!) l. Õpilased leiavad, et Laine vms.

II „Kelle nimi algab selle tähega?“ Leitakse õpilaste nimed: Lembit, Leili jt.

III „Aga mis on meil siin klassis, mis algab ka selle tähega?“ — laud, lamp.

IV „Kes teab veel mõnda sõna, mis algab l tähega?“

Nii viime õpilaste teadvuses õpitava hääliku seosesse meie elava kõnekeeleaga.

Kui õpime häälikut n, võime lähtuda heakskiitvast nii, nii!

M puhul — karu mõmisemisest või lehma ammunisest. Võib juhtuda, et õpilased segavad ära need häälikud (n ja m). Et teha selgeks vahe l ja n vahel, vaadeldakse, kuidas nad moodustuvad: l — keel suulaes, õhk väljub kaheltpoolt äärest, n — keel suulaes, kuid õhk väljub läbi nina. See aitab neid paremini meeles pidada. Vaheldust saab ka hääliku esitamine kinnises silbis. Nii võime maakoolis, kui ümbruses on parajasti käimas rehepeks, väga hästi järele aimata rehepeksumasina häält: u-u-um! Et siin m hääldatakse markeeritult, on selle hääliku väljatoomine lihtne. Sellel astmel õpime selgeks ka ühesilbilised linn ja lill.

Järgmise rühma moodustavad 3 täishäälikut — e, o, õ. E on sobiv siduda lastele lähema sõnaga e m a. Õpitakse ära ka kaksiktäishäälikud ei, ae:

Ae, ae, tule, tule!

Ei, ei, ei tule!

Ja pikk täishäälik: Leeni, Meeme, Leena, Neeme.

Nende häälikute õppimisel võime tuua uue võttena sõna muutmise tähtede vahetamise, lisamise või äravõtmise teel. Harjutus sünnib klassi ees suurel liikuvall aabitsal.

Meil on juba tuttav sõna *Aino*. Asetame a peale tähe e, saame *Eino*, võtame e ära, loeme — *Aino*. Nüüd asetame ühe rea allapoole *Eino*. Kui sellele ette asetada *L*, saame *Leino*. Samuti võime harjutada *Aino*, *Aina*, *Aini*, *Olli*, *Ell*i, *Alli*, *Alla*, *Ella*, *Emmi*, *Emma* jne.

Kõik need ja ka teised harjutused tuleks teha enne, kui õpilased asuvad lugema raamatust.

Järgmise rühma moodustavad helitud häälikud *b* ja *d*.

Häälikute esitamine sünnib tavalise korra järgi õppejutus. Nende häälikute esitamisel ja eraldamisel tarvitame vaatlust. Kui näiteks vestluseks oli jutuke, milles tegelasena esines lind, siis vaatleme lõpuks seda sõna. On hea, kui sel puhul õpetajal on tahvlile riputamiseks olemas pilt, mis kujutab lindu. Seda vaadeldakse ja leitakse, et pildil on kujutatud lind. Siis kirjutab õpetaja tahvlile pildi alla või kõrvale sõna „*LIND*“. Lastele on tuttavad kolm esimest häälikut. Õpetaja katab viimase hääliku paberiga ja õpilased loevad „*lin*“, siis eemaldatakse paber ja lisatakse viimane häälik „*d*“. Õpetaja hääldab seda klassi ees ja nüüd leitakse, et see viimane häälik on „*ilma hääleta*!“ Ta sünnib keele puudutusel vastu hambavalli ja õhu väljasurumisel. Siin anname ka ta nime „*de*“, sest seda häälikut üksikult hääldades harilikult tekib inetu moonutamine „*dõh*“ näol. Sellele analüüsivale tööle järgnevad harjutused liikuva aabitsaga, kus õpitakse selgeks sõnades esinevad ühendused *AADU - AADI - AADU*, *LEIDA*, *LEIDI*, *MILDA*, *MILDE*.

Ka häälik *b*-ga tutvumisel käime sama teed: me ei esita teda üksikult, vaid vaatleme teda sõna lõpus, näiteks sõnas „*leib*“. Häälik on jälle hääletu ja moodustub huulte õrnal sulgemisel. Kust aga väljub õhk? Õpetaja võib ütelda, et kui kellelgi näit. juhtub niisugune äpardus, et ta saab nohu, siis ta läbi nina hingata ei saa. Ja teeb ettepaneku ütelda rida sõnu, hoides nina kiini sõrmedega: „*Mine, mine, minu Muri!*“ See sünnitab klassis elevust, isegi naeru. Kuid lõpuks leitakse, et be hääldamisel õhk väljub huulte avanedes. Siin on sobivaks harjutusmaterjaliks liikuvat aabitsal sõnad: loeb, laulab, maalib, annab. Lõpuks leiame neid peast veel terve rea (mis laps teeb?) — peseb, õpib, riie-tub jne. ja kokkuvõttena võiks küsida, missuguse tähe neile kirjutame lõppu?

Häälikud ja tähed *s*, *r*, *v* on sellepolest kerged esitada, et neid võime hääldada eraldi (võrdlemisi puhtalt). *S* sobib esitamiseks nii sõna algul kui ka lõpus. Et on parajasti sügis, on õppejutuks lugu seentest, seenelkäimisest. Kus aga leidus siile, seal on see tänulikuks aineks. Selle hääliku hääldamine ei ole alati õpilastel puhas. Leidub võib-olla klassis mõni õpilane, kelle *s* on veidi „*pudi*“. Mis sel puhul teha? On hea, kui õpetaja teeb sel puhul lisaharjutusi.

Siin tuleb õpilasi viia teadlikule tähe moodustamisele. Õpetaja võib õpilastele öelda, et *s* tähte võib ütelda mitmet moodi. Ta demonstree-rib kahte viisi: esiteks õige *s*, kus keele ja hammaste vahele jääb kitsas vahekene, ja teiseks puudutades keele otsaga hambaid. Laseb ka

õpilastel seda harjutada ja kuulata, missugune s ühel või teisel viisil tekib. Siis näitab õpetaja, et selle häälikuga võib sündida veel „päris imelugu“. Ta näitab, kuidas aeglaselt viies keeleotsa hammaste juurest suulae suunas, s muutub ikka enam ja enam, kuni viimaks tekib päris š. Lõpuks arutatakse, milline s on kõige ilusam ja õigem, kuidas selle hääldamist saavutada ja milliseid harjutusi teha (säh, söö see soe sail jms.). Häälikut r võime esitada nii sõna alguses kui ka lõpus. Viimasel juhul oleks see koera urin või kassi nurru-löömine. Ka siin peaks lisaharjutustega tegema hääldamisravi harjutusi, kui selleks vajadust on (kui klassis leidub r tähe võristajaid). Juhime tähelepanu sellele, et r sünnib keele väristamisel ja olenedes sellest, kas see värin toimub keeleotsal või keele lõpul, saame kaks isesugust hääldamisviisi.

Järgmise rühma k, t, p raskuseks on jälle see, et neid häälikuid üksikult hääldada on raske. Tavaliselt kohtame koolides ikka „kõh, põh ja tõh“-esid. Kuidas toimida nende esitamisel? On sobiv esitamiseks valida sõnad, kus vaadeldav häälik asetseb sõna lõpul. Hääldades näiteks kõnes sõnu: sukk, kukk, klukk-klukk, upp, me rõhutame eriti viimast häälikut (kuna sõnades: kana, kiisu rõhk langeb järgnevale täishäälikule ning esimesest kaashäälikust me libiseme kergemini üle). See kergendab hääliku eraldamist ja meil ei teki ka moondatud „sukkõh“ või „kukkõh“ või „uppõh“.

Edaspidi hääliku g esitamine sünnib analoogiliselt b ja d-ga. Me võimalikult väldime neid hääldamast üksikult ja teeme harjutusi, kus nad (kõik helitud — g, b, d, k, p, t) esinevad seotult täishäälikutega. Siin olgu juhitud veel tähelepanu ühele raskusele, mis kerkib koolis, kui õpetajal ei ole küllaldaselt metoodilist ettevalmistust. Käsitades helituid häälikuid, samuti kui näit. täishäälikuid, tekivad raskused „kokkulugemisega“. Õpilane loeb ikka küll üksikud tähed, näiteks sõnas Kaley, ta loeb iga tähte üksiku hääletõukega K'a'l'e'v. Kuid kuna elavas kõnes me hääldame kogu sõna ühe hääletõukega, siis üksikute tähtede lugemise ja kogu sõna lugemise vahel on nii suur vahe, millest laps aru ei saa. Ta loeb ikka k'a, ja kui õpetaja seda käsib kiiremini ütelda, teeb ta seda sõnakuulelikult, kuid ikka on see k'a, aga mitte „ka“. Sel puhul tuleb õpetajal häälikuid esitades õpilastele ka seda näidata, et kaks tähte kõrvuti — l' a lugedes moodustavad la, l' i — li jne. Neid harjutusi tuleb teha küllaldaselt, et sellest lugemistakistusest üle saada. Töö liikuva aabitsaga pakub meile selleks häid võimalusi, kus me jättes kohale esimese tähe, vahetame täishäälikuid, lastes õpilastel „lugeda“. „Lugemiseks“ nimetame siin seda, kui õpilane ütleb la, pa, me, ur jms., kuna aga l'a, p'a, m'e, u'r — on ainult tähtede nimetamine.

Edasi ü, ö, ä ei peaks kõike eelöeldut arvesse võttes enam raskusi sünnitama. H võib esitada kas sõna algul (hobune) või lõpul (hüüded oh! ah!).

J esitamisel võime lähtuda ühest lastele armsast loomakesest: jänkust.

Iga tähe tundmaõppimisele järgneb sõnade lugemine. Lausete lugemine on sellel astmel ülejõukäiv, sest laps ei taju esialgu enam kui ühe-kaks tähte korraga.

Iga üksiku sõna lugemine on omaette iseseisev tervikuline protsess, sest laps, asudes lugema uut sõna, valmistab end ette (nagu rünnakuks), tajub üksikud tähed ja muudab need ajus ümber terveks sõnaks; siis reprodutseerib hääldamiskeskuse abil selle sõna kuuldavalt. Nii kujuneb üksikute sõnade vahel õige pikk paus ja lause kui terviku lugemisest ei saa olla juttu. Kaduma läheb lause mõte nii lugejale enesele kui ka kuulajale. Kerkib küsimus, millised sõnad valida, et nad omaksid eneste vahel teatava seose, oleksid lastele huvitavad. On ju sõnade valik väga piiratud, sest tuttavaid tähti on vähe. Väga leidlik on siin võtte, lugemiseks esitada lastenimesid. Need on lastele elavad, konkreetseid. Ja kui veel leitakse äkki aabitsast oma nimi! Mõnede pedagoogide arvates on sellel peaaegu maagiline mõju. Metoodiliselt on nõutav, et sõna lugemine olgu tervikuline protsess.

Laps vaatleb enne üksikuid tähti ja kui ta on jõudnud otsusele, milline sõna tekstis on antud, ütelgu kõvasti terve sõna. Sellepärast peab lapsele esialgu lugemisel aega andma, ei tohi kiirustada, see ainult segab last tema töös.

Niipea kui õpitud tähtede tagavara on suurenenud ja lapsed omandanud esialgse oskuse lugemiseks, anname neile lugemiseks lihtsaid lühilauseid. Kuid neid lühilauseid tuleb põhjalikult ette valmistada enne, kui õpilane neid võib klassis ette lugeda. See ettevalmistus on kodune õppimine. Sellel astmel kehtib ka uus nõue: õpilane, asudes lugema uut lauset, peab selle enne vaikselt läbi lugema. Klassi ees võib seetõttu lasta lugeda igal õpilasel ühe lause, vastasel korral segavad ebaloomulikult pikad pausid lugemist. Et süvendada sel astmel head, teadlikku lugemist, alustame loetavate sõnade analüüsiga. Me jaotame sõnad silpideks (nii nagu neid silbitame ühelt realt teisele viies) ja hääldame sõnu silpide kaupa. See hõlbustab eriti pikemate sõnade lugemist.

Ka mitmesugused analüütilised ja sünteetilised harjutused aitavad tõsta teadliku lugemise taset. Neist on eespool juba nimetatud:

- 1) tähtede lisamine ja ärajätmine:  
ai — Ain, Aino — Ainoke;
- 2) esimese tähe sõnas asendamine teisega:  
Alli — Illi — Elli — Olli;
- 3) võib ka muuta teisi tähti:  
Aino — Aini — Aino — Ainu;  
Aili — Aimi — Aini;
- 4) moodustatakse sõnade rida, mis on riimis:  
pill — lill — vill — till;
- 5) sõnas asendatakse silbid teistega:  
Su-lev — Ka-lev — Va-lev;  
ka-na — ka-ru — ka-la;



- 6) õpetaja annab esimese silbi „ka“ — õpilased ise leiavad sinna juurde lõpu;
- 7) õpitud sõnadest moodustatakse meelitusnimed:  
kanake, kassike, emake, Leidake.

**Märkus:** meelitusnimede moodustamisel tuleks eeskätt silmas pidada neid, mida me elus tegelikult tarvitame, muidu tekib kurioosume: lehmake jne.

Kõikide nende harjutuste läbiviimiseks on paratamatult tarvilik liikuv aabits. See on aabitsa kursuse läbivõtmisel asendamatu õppevahend. Me eraldame kaht liiki liikuvaid aabitsaid: üks suur, mille alus ripub klassitahvil, teine väike, mis didaktilise materjalina on käes igal õpilasel. Liikuva aabitsa peamine paremus seisab selles, et ladudes sõnu, saab siin kergesti parandada esinevad vead, mida vihusteha ei saa. Vihku kirjutamine aga järgneks kokkuvõttena siis, kui vaadeldav materjal on läbi töötatud ja õpilaste poolt omandatud. Sellega näevad õpilased korduvalt sõna õiget kuju ja see jääb neile loomulikult kergemini meelde.

### Väikesed trükitähed.

Kui suures antiikva trükis on kõik tähed omandatud, nende lugemine sõnades läheb lodusalt, on aeg minna üle väikeste trükitähtede õppimisele. Kui eelmisele perioodile normaalseks ajaks tuleb lugeda ligikaudu 8 nädalat, ei võta tutvumine väikeste tähtedega kuigi palju aega. Lapsed tunnevadki neid — või osa neist: neid on võib-olla õpetatud kodus, neid esineb raamatutes, ärisiltidel jne. Piisab 3—4 tundi, et üle minna uue kirja lugemisele. Kuidas peab sündima uue trükiga tutvumine? Kõige enne leitakse tähed, mis on varemõpitud tähtedega sarnased: U u, Ü ü, O o, Ö ö, I i, K k, S s, J j, P p, erilist vaatlust nad ei vaja. Selle järele vaadeldakse neid tähti, mis kujult erinevad: A a, Ä ä, E e, M m, N n, L l, T t, R r, B b, D d, H h, G g. Selle rühma tähti tuleb enam harjutada, milleks õpetaja võib tahvlile valmis trükkida sõnade rühmi, kus need tähed esinevad. Peale selle katsetatakse juba raamatust uue trüki lugemist ja sellega ollakse jõutud jälle astme võrra edasi.

### Hääliku ja tähe esitamisest.

Eespool oli toodud häälikute õpetamise järjekord, samuti meetodid ja võtted, milliseid tarvitada teatavate häälikute rühmade esitamisel. Siin vaatleme, milliseid momente peab sisaldama iga tähe esitamine.

Hääliku esitamine lühikese huvitava lookese abil koondab laste tähelepanu sellele, mida õpetaja räägib. Teatavasti on 7-aastaste laste juures üheks raskemaks probleemiks nende tähelepanu köitmine, eriti koolitöö alguses. Nad on veel „liiga lapsikud“ — ei kuula üldse, mis

õpetaja räägib, ei pane sugugi tähele. Kuna I kl. töös on üldiseks nõudeks keskenduse põhimõte koduloolise vaatluse ümber, peab ka esitatav looke või vestlus lähtuma parajasti käsitusel olevast koduloolisest teemast. Sama jutukese, edaspidi ka lugemispala ainel antakse harjutusi, toimetatakse vaatlusi. Ei ole kuidagi põhjendatud ega õigustatud õpetuse killustamine algastmel, kus iga õppeaine käib oma rada. See viib materjali pealiskaudsele formaalsele omandamisele, ka kasvatuslik mõju ei pääse küllalt esile ja tulemuseks on nõrk klass.

Hääliku esitamisele õpetaja poolt järgneb kohe õpilaste aktiivne töö: hääldamine. Kui hääliku iseloom seda nõuab, analüüsitakse siin kõneorganite tööd. Tuleb jälgida ka, et õpilased hääldades küllalt sügavasti hingaks sisse.

Järgneb parajasti tundmaõpitud hääliku sidumine (leidmine) meie elava kõnekeelele. Näiteks: „Kas leidub klassis lapsi, kelle nimi algab nii: A — (Ants, Aadu)?“ Kas klassis (kodus) ei leidu asju, mis algavad a-ga? Edaspidi leiame nimesid, milles see häälik seisab alguses, lõpul, keskel jne.

Selle järele esitame lastele tähe, ja peab ütleva, et tähti tunnevad lapsed paremini kui näit. häälikuid kõnes.

Nüüd järgneb raskem töö kogu aabitsa kursuse kestel — lugemine. Kuigi laps tunneb tähti, oskab neid üksikult hääldada, ei saa seda nimetada lugemiseks. Lugemine algab alles siis, kui laps uut vastõpitut tähte oskab hääldada koos eelneva või järgneva juba tuntud tähega, kui ta oskab hääldada tervet sõna, kus esineb see täht. Ja siin ongi aeg selleks teha küllaldaselt harjutusi. Õpetaja võib õpilastele näidata, mis vahe on tähtede „tundmise“ ja „lugemise“ vahel. Ta asetab liikuvale aabitsale vasakule poole kaks tähte, näit. v ja a nii, et nende vahele jääb pisike vahe, paremale poole aga samad tähed tihedalt üksteise vastu. Nüüd demonstreerib ta, milline on tähtede „tundmine“, lugedes kumbagi tähte kahe „eraldi“ hingetõukega. Seda võib teha väga kiiresti, kuid ikkagi jääb see v.a. Nüüd aga „loeb“ õpetaja need tähed: va (ühe hingetõukega). Liikuvale aabitsale tuleb läbi harjutada küllaldaselt sõnu, et kõik võimalikud tähtede ühendused saaksid õpilastele selgeks.

Sellele eelnenud kõrva- ja silmatööle järgneb käe tegevus. Üldiselt on meie 7-aastased väga töördõmus ja töötahteline rahvas. Ja eriti tänulikud on nad, kui neile pakutakse käelist tegevust. Seda võib iga õpetaja klassis kogeda: kui suuline ettekanne neile peagi igavaks ja tüütuks muutub, nad rahutuks lähevad, ei püsi enam paigal, tegelevad muude asjadega, ajavad juttu jne., siis, saades kas kirjutama või midagi kääridega lõikama, on klass vaikne ja distsipliini-küsimust nagu ei ole üldse olemas. Harjutusi käega teeme eelharjutustena kirjutamisele.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pikemalt sellest „Kirjaõpetus algastmel“ perioodilises väljaandes „Abiks õpetajale“, mis ilmub Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi väljaandel.

Esimesed liigutused tehakse õhus õpilase püsti seistes. Alatakse suurte (õla-)liigutustega ja minnakse kord-korralt ikka vähematele, lõpetades sõrmeliigutustega. Liigutus ise seisab tähekuju moodustamises. Nendele harjutustele järgneb tähtede kirjutamine tahvlile — õpilaste poolt! Nõudeks on, et iga õpilane tingimata saab harjutada tahvlile. On klassis õpilasi palju ja tahvlipinda vähe, tuleb õpilased saata tahvli juurde rühmiti. Sel ajal võivad teised töötada liikuva aabitsaga. Alguses aga tuleb õpetajal õpilasi õpetada vaatlema-jälgima kaasõpilaste tööd, seda analüüsima — leidma vigu, vead tuleb tingimata parandada ja seda tehku vea tegija ise, nii et „saaks paremini, kui enne oli“. Kui õpetaja selle tahvlitöö mingil põhjusel ära jätab, esitatava tähe ise tahvlile kirjutab, võib-olla paaril-kolmel õpilasel ka laseb ühe tähe tahvlile teha ning siis käsib õpilastel kirjutada vihku, siis ärgu hiljem imestatagu, kui õpilased kirjutavad igaüks oma oskust mööda, käekiri on halb, töö välimuselt räpakas. Tahvlil tuleb klassiga selgeks harjutada nii tähe õige kuju kui ka kirja(tähe) asetus vihkus: millisel joonel, kui suur, kui kaugel teistest tähtedest. Alles selle järele asutakse tähti kirjutama vihku. Meeles tuleb siin pidada, et õpilasi ei väsitataks lehekülje-pikkuste töödega, aitab 3—4 reast. Tähtis on, et õpilane püüaks ja oma töö teeks võimalikult hästi.

Nii kaua kui kestab tähtede õppimine, kirjutame samas suures antiikvas, mis esineb aabitsas. Alles asudes õppima väikesi trükitähti, algame ka väikeste kirjatähtede õppimist. See töö kestab normaalselt I poolaasta lõpuni. Suurte kirjatähtede õppimisele asume kirjatehnika tundides alles II poolaastal, kuna nende kuju on küllaltki keeruline ja lapse nõrgale käele esialgu raske. Väga huvitavalt kirjeldab I kl. tööd ja esimese vihu andmist õpilastele A. E. Adrianova, üks nõukogude kooli paremaid õpetajaid, oma raamatus: „Воспитательная работа в первом классе“. Tema arvates peab nii esimese raamatu kui ka esimese vihu saamine õpilasele olema suureks elamuseks. Sellepärast ta teeb mõlemad need sündmused õige tähtsaks. Ta asetab sealjuures rõhu küsimusele: „Kas igale õpilasele võibki anda need kätte? Aga võib-olla ta ei oska neid küllalt hästi hoida? Võib-olla määrab ära, või ei saa veel aru, kuidas tuleb kirjutada, et töö saaks ilus?“ On need küsimused klassis läbi arutatud, käed üle vaadatud, alles siis asutakse raamatute ja vihkude väljajagamisele. Ja peab ütlema, et sellele kasvatuslikule momendile tuleb enam tähelepanu osutada. Tuleb õpilastes äratada püüdlikkus, tahe teha oma tööd hästi. Kui palju esineb meil veel koolis halba kirja ja räpakaid vihke!

Et lastele käeline tegevus teeb rõõmu, laseme tähti lõigata välja paberist. Väljalõigatud tähed kleebitakse paberile: kaardikesele või lehele. Õnnestunumatest eksemplaridest võib teha näidislehe, mis asetatakse tahvlile vaatlemiseks.

Möödapääsematuks osutub ka liikuva aabitsa valmistamine, eriti töös liitklassidega. Kuna valmistatud tähti praegu raske on saada, tuleb ka need valmistada õpilastel enestel. Seniste kogemuste põhjal

on aga nende tähtede hoidmine õige tülikas. Õpilastel on küll karbikesed, kuid seal on tähed segamini, tuleb hulk aega otsida, enne kui tarvilik täht leitakse, mõnikord kukub karp maha ja siis on palju pahandust nende üleskorjamisega ja hulk kallist aega on läinud asjaltult kaduma. Praktilisemad on tähtede hoidmiseks kaaned. Selleks kulub paksem paber või õhuke papp, suurus umbes 30×20 cm. Sellele õmmeldakse masinal 2 cm laiused ribad samast materjalist (õmblus läheb keskelt pikuti läbi riba). Niiviisi moodustuvad „taskud“, kuhu vahele asetatakse tähed. See paber või papp pealeõmmeldud ribadega murtakse pooleks ja saamegi „kaaned“ (vt. „Nõukogude Kool“ 1947, nr. 6). Tähed võib teha ligi 3,5—4 cm kõrged ja 2 cm laiad. Neid võib trükkida pliiaitsiga, aga võib katsetada ka tikukirja tindiga. Jälgida tuleb ainult, et tikku hoitaks trükkimisel püsti. Nende kaante paremuks on see, et neid on hõlpus koos vihkude ja raamatutega kaasas kanda ja igal tähel on oma kindel koht, nii et selle otsimisega aega ei kulutata. Peale selle on sel ka kasvatuslik väärtus: laps õpib peale töö lõpetamist asetama iga tähe tagasi korralikult „omale kohale“. Nende kaante puhul tarvitatakse esimest lehekülge tähtede panipaigaks — „magasiiniks“, kuna teine külg on vaba harjutuste tegemiseks. Nii võib laps kodus sooritada ülesande ja saab seda teisel päeval kooli tulle õpetajale näidata.

Aabitsa-kursuse läbitöötamise peamiseks sihiks on küll lapsele lugemisokuse kätteõpetamine, kuid mitte vähem tähtis pole siin kasvatuslik moment. Me peame meele pidama seda, et sellel perioodil paneme aluse õpilase suhtumisele kooli, koolitöösse, õpetajasse, klassi kollektiivi. Samuti omandab õpilane sel alal rea harjumusi. Kas me oleme suutnud õpetada teda oma raamatuid ja vihke armastama, kas ta õppis oma käsi puhtana hoidma, kas ta omandas õiged võtted ühe või teise töö sooritamisel? Kõik need ja veel palju teisi küsimusi seisab ees õpetajal, kes sügisel asub tööle esimese klassiga. Ja kõik need küsimused omavad suure tähtsuse nõukogude uue põlvkonna, tulevase töötava inimese kasvatamisel.

## Iseseisev töö võõrkeele õppimisel.

I. V. ARNOLD.

Kuivõrd võõrkeele õppimisel ühelt poolt on suur kultuuriline tähtsus, mis kasvab pärast sõda, ja kuivõrd käesoleval ajajärgul on eriti tähtis, et igaühe, niihästi täiskasvanu kui ka alaealise või koguni lapse aega kasutatakse maksimaalse kasuga, muutub keele õppimise metoodika küsimus eriti aktuaalseks.

Kogemused näitavad, et kooli lõpetanuil peaaegu pole vilumust keele õppimiseks, ja selles peitub põhjus, miks nad pole keele alal küllaldaselt ette valmistatud. Nõukogude intelligentsi hulgas võib harva leida inimest, kes poleks kunagi võõrkeelt õppinud. Selle tähtsusest on aru

saadud, ja on näha suurt tungi võõrkeele omandamiseks, ja siiski on meie seas ikka veel väga vähe inimesi, kes on omandanud võõrkeele vähemalt niivõrd, et võib lugeda erialalist kirjandust. Väga paljud on korduvalt alustanud õppimist ja jälle loobunud sellest. Tulemuseks on kaotatud aeg ja pettumus.

Põhjusi on siin palju. Üks neist ja üsna tähtis on see, et ei kujutelda ülesande spetsiifilisust, ei osata töötada keele õppimisel. Kool ja ülikoolgi sääraseid kogemusi ei anna. Ometi on pedagoog kohustatud, seades õppijale ülesande, näitama ka selle lahendamise teed. On saabunud aeg selleks, et luua keele omandamise metoodika elemendid täiendusena keele õppimise metoodikale. Seda vajadust dikteerivad järgmised kaalutlused:

1) Kuna õpilaste rühmad on suurearvulised, tundide arv aga väike, omab õpilaste iseseisev töö otsustavat tähtsust, millest olenevad õpingute tulemused. Keele nähtuste mitmekesisust ja seejuures vajaliku kordamise kindlustamisega, on klassi- või auditooriumitöö tundidesse võimatu mahutada. Selleks ei jätkuks aega väga suure tundide arvu puhulgi. Õpetaja osa vanemates klassides ja ülikoolis peab seisnema selles, et suunata tööd, näidata ja selgitada materjali raskeimaid osi, demonstreerida õiget hääldamist, kontrollida tööd.

2) Inimeste lingvistilised anded on väga mitmekesised. Väga erinev on tempo, millega üks või teine õppija võib omandada mingi materjali. Sellest järeldub, et on soovitav panna pearõhk iseseisvale tööle, kus iga moment võib minna niisuguses tempos ja kasutada sääraseid tööliike, mis vastavad tema mälu ja andekuse tüübile. Mainitud asjaolu kogu tähtsus annab end tõeliselt tunda ülikoolis ja pärast kooli lõpetamist, ent juba keskkool peab õpilast vastavalt varustama.

3) On üldiselt teada, et paremini jääb meelde see, millest meelespidaja võtab aktiivselt osa. Järelikult tuleb õpilasele kindlustada maksimaalne aktiivsuse võimalus.

4) Keele õppijat segab sageli asjaolu, et ta ei tunne oma õppimistöö põhilist meetodit, süsteemi ja plaani. Saadud ülesanded näivad juhuslikena, millel pole loogilist sidet. Õpilane ei suuda neid arukalt arendada ja täiendada, kohandades neid oma individuaalsete iseärasustega, kuid tema teadmised lähevad mõnes suunas rühma teadmistest lahku. Ta lihtsalt ei oska asuda tööle ja kaotab sageli ebaproduktiivselt, kasutult aega. Säärase mõttetu töö klassiliseks näiteks on võõrkeelsesse teksti joonealuste tõlgete kirjutamine, mis esiteks segab kuumast õpetaja seletusi, juhtides kõrvale õpilaste tähelepanu, teiseks ei aita see kaasa, vaid segab uute sõnade meelespidamist, kuivõrd sõnade reprodutseerimiseks ei tule pingutada mälu. Täiesti mõttetu töö näitena võib tuua tekstis ettetulevate uute sõnade väljakirjutamist, sellele järgneva tõlkega. Harilikult näib õpilasele seejuures, et ta rationaliseerib oma tööd, kuna sõnade sõnastikust hulgaviisi otsimisel kulub igale sõnale tunduvalt vähem aega. Tegelikult aga osutub, et õpilane, andmata endale aru, missuguses tähenduses esines sõna käes-

olevas tekstis, võtab sõnastikust sõna esimese ettetuleva tähenduse ja püüab siis suruda juhuslikult haaratud tähendused arutatava teksti raamesse. Tulemuseks on vältimatu mõttetus. Ebaotstarbekohase töö näidetena võib veel esitada teksti vabalt jutustamise asemel selle päheõppimist, soravaks lugemiseks määratud teksti kirjalikku tõlget jne. Need pole muidugi üldtarvitavad töövormid, ja me toome neid ainult ebaratsionaalse ajaraiskamise näidetena, kuid analoogilisi ebaratsionaalseid meetodeid võib meenutada palju.

Nii siis on vajalik, et õppija võiks teadlikult asuda tööle ja valida endale sobivad meetodid ja vormid. Selleks peab ta omama ettekujutust keele alal töötamise meetodikast ja teataval määral ka elementaarset lingvistilist ettevalmistust.

Millisest teoreetilisest lingvistilisest ettevalmistusest võib olla juttu?

Õpetaja peab lihtsate näidete varal õppijaile demonstreerima keele dialektilist põhiolu, keele sidet mõtlemisega, ühiskondlik-ajaloolise arengu taustal. Muidugi ei või olla juttugi mingeist erilistest loengutest sel teemal, kuid see vaatepunkt peab läbima kogu töö keele õppimisel. Õppija peab meeles pidama keele ajalugu; see on uuendamise ja arengu lakkamatu protsess, mille tunnistajaiks me ise oleme. Õppija peab käegakatsutavalt tundma keeleliste näidete igakülgset sidet ja nende mõju üksteisele mitmest võõrkeelest võetud materjalide najal. Tuleb näiteks anda kujutlus sõnast, ta mitmesugusest tähendusest (saksakeelne *Stoff*, ingliskeelne *board*)<sup>1</sup>, analoogiliste sõnade tähenduste mittekokkusattumisest erinevates keeltes (ingliskeelne *raid*, venekeelne *налет*, saksakeelne *Angriff*)<sup>2</sup>, sõna tähenduste muutumisest *тапан*, *ram*)<sup>3</sup> sellest, et sõna ei kujuta endast tingimata graafilist ühtsust, kuna kriteeriumiks on tähenduse ühtsus.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> *Stoff* võib tähendada ainet, materiat, materjali, kangast, süzeed. *Board* alg tähenduses tahvel, siit tähenduse ülekandmise teel — laud, söögid, mis antakse lauale, inimesed, kes kohtuvad laua juures.

<sup>2</sup> Vene keeles *налет* — on tegevus pöörd sõnast *налетать* („puud seisid kurbadena ja igal tuulepuhangul puistasid piisku“, Tšehhov); ratsaväe või lennuväe rünnak, aja või vahemaa hulk (kilomeetrites või tundides); rünnak röövimise eesmärgiga; õhuke kord pinnal (tolmukord), nõrgalt väljendatud joon (sentimentaalsusse kalduv luuletus); mädanik mandlitel angiini puhul — kõike seda tähendab sõna *налет*. Ingliskeelne *raid* vastab sõnale *налет* ainult rünnaku tähenduses ja omab veel teisi tähendusi, nagu näit. reid. Saksa keeles tähendab *Angriff* lennuväe, ratsaväe jne. rünnakut, ka pealetungi laiemas mõttes; samuti tähendab algust, tormijooksu; muude venekeelse *налет* tähendustega aga midagi ühist ei oma.

<sup>3</sup> *Тапан* — minevikus vahend kindluste seinte purustamiseks, metallotsaga palk, mis on kettidega kinnitatud liikuvale tornile. Terav väljaulatuv osa laevaninas, mis muiste oli määratud vaenlase laevadele hoopide andmiseks. Peale selle palk millegi läbi- või sisselöömiseks horisontaalsuunas. Mida nimetame sõnaga *тапан* praegu, arvan, pole vaja seletada. Vastava ingliskeelse sõna *ram* tähendus arenes paralleelselt sel liinil, kuigi sõnal *ram* on ka teisi tähendusi, näit. oinas.

<sup>4</sup> Säärased kokkukuuluvad sõnad nagu *Punane Armeed*, Noorte Vaatajate Teater, niivõrd — kuivõrd, *never mind, as well as* jne. pole mitte lihtsalt sõnade summa, vaid uued iseseisvad mõisted. Peab tähendama, et saksa keeles säärastel puhkudel harilikult kirjutatakse sõnad kokku.

Tuleb juhtida õpilaste tähelepanu uute sõnade loomise mitmesuguste meetodeile: tähenduse ülekandele (metafoor<sup>5</sup>, metonüüm), sõnade moodustamisele, derivatsioonile, lühendustele, tuues sealjuures paralleelselt näiteid emakeelest.

Kõike seda tuleb teha huvitavate, selgete näidete varal, mis arendavad keeleteaduslikku maitset, kasvatavad teadlikku suhtumist emakeelde.

Tuleb tingimata juhtida õppijate tähelepanu õpitava keele seosele emakeelega, esitades näiteid ühistest sõnajuurtest, laensõnadest ja rahvusvahelistest sõnadest.

Säärane elementaarne keeleteaduslik ettevalmistus on suureks abiks sõnavara kogumisel, niihästi teadliku meelespidamise mõttes, kui ka esmakordselt tettetulevate sõnade vormist arusaamise mõttes; see kergendab ka tõlkimist ja muudab produktiivsemaks kogu töö keele õppimisel. Niipalju võiks öelda lühidalt lingvistilistest kujutlustest, milledega tuleb õppijaid tutvustada.

Asugem nüüd meetodilistele näpunäidetele. Kuidas tuleb töötada võõrkeele õppimisel? Keele omandamine on väga raske üritus, ülesanne ei seisne ühe või kahe õpiku läbivõtmises, vaid selles, et omandada rida kogemusi, õppida lugema, kõnelema, aru saama öeldust või kirjutatust. See lähendab tööd võõrkeele õppimisel säärasele alatist treeningut nõudvatele aladele, nagu näit. muusika, sport. Regulaarse õppimise tingimatut vajadust tuleb mitte ainult alatasa alla kriipsutada, vaid seda tuleb ka selgitada. Iga õpetaja teab ja peab ka õpilastele sisendama, et esimeseks edu pandiks on süstemaatiline õppimine. Kuidagi ei saa tasa teha rütmilise töö katkestamist. Iga vahelejätmine on samm tagasi.

Tulemus 6 õppetunnist üle päeva või ühest 6-tunnisest õpingust on hoopis erinev ega räägi viimase variandi kasuks. Seda enam on kasutu liigne kiirustamine keele õppimisel eksami ajal. Keel pole distsipliin, mille materjal on seotud loogilise järjestusega. Seepärast tuleb selle omandamisel paljut võtta mehaanilise mälu ga, kusjuures edukaks tööks on vaja puhkeaega. Meelespidamisele mõjub eksitavalt, kui materjali omandamisele järgneb analoogiline tegevus. Kui rea sõnade õppimise järel asuda teisele tööle, siis jäävad sõnad paremini meelde kui säärasel puhul, kus pärast ühe sõnaderühma õppimist püütakse kohe meelde jätta teine seeria. Teatava ajavahemiku järel toimuv õppimine ja kordamine on produktiivsem kui kontsentreerumine. Ulesandeks tuleb hakata valmistama mitte võõrkeele tunni eel, vaid aegsasti. Tuleb harjutada õpilast töötama keele õppimisel kogu nädala jooksul, kasutades selleks iga vaba hetke.

Kuivõrd töömeetod oleneb eesmärgist ja erineb seoses sellega, kas

---

<sup>5</sup> Huvitav on tuua näiteid, kus kasutatakse kehaliikmete ja riietusesemete nimetusi tehnikas.

on tegemist keele passiivse või aktiivse omandamisega, peab eesmärk õpilasele olema täiesti selge.

Meetod on silmanähtavalt erinev ka mitmel õppimisastmel, hoolimata mitmete võtete kordamisest. Käesolevas artiklis tahame kõnelda neist, kel on juba olemas teatav keeleline ettevalmistus, kuna neil on iseseisva töö erikaal loomulikult suurem. Võtete täieliku retseptuuri andmine on ebaratsionaalne, seepärast püüame neid põhjendada. Õpetaja peab õpilast tutvustama võimalikult suurema võtete arvuga, et õpilane võiks ise valida endale sobivaima töötamisvormi. Algame uue keelelise ja eriti sõnastikulise materjali omandamise meetodikast. Siin peab õppija ennekõike taotlema, et uuest sõnast tekiks teadvusest täiesti selge kuju. Sõna on tarvis õigesti kuulda, täpselt mõista ta foneetilise vormi, et mitte segada, nagu sageli tuleb ette näit. sõnadega *now* ja *new*, *some* ja *same*, *ihm* ja *im* jne. Edasi, sõna tuleb õigesti hääldada, jättes kõigis üksikasjus alles ta foneetilise kuju. Nii kasutatakse mitte ainult kuulmis-, vaid ka mootorset mälu, ja meelespidamine on produktiivsem. Foneetilisel treeningul tuleb meenutada, et hääldamine omab suurt tähtsust mitte ainult selleks, et osataks arusaadavalt rääkida, vaid ka selleks, et aru saada kuuldust. Uue keele häälikud ei vasta teise keele häälikutele mitte ainult kõneorganiite mitmesuguse asendi seisukohalt, vaid ka parameetrite suhtes, mis muudavad sõna tähendust (vene keeles näit. täishääliku pikkus või lühisus mõtet ei muuda, inglise ja saksa keeles on sellel aga tähtsus). On väga tähtis, et õppija teadvuses ühineksid kindlalt sõna heliline ja õigekirjutuslik vorm sõna mõistega (õppijad segavad sageli sõnu *almost* ja *always*, *though* ja *through*, *legen* ja *liegen*). On vaja sisendada õppijale, et ta mõistab sõna õige tähenduse vaid seoses kontekstiga. Kuna suuremalt jaolt nägemismälu on arenenud paremini kui teised mäluliigid, siis omab suurt tähtsust täpne üleskirjutamine, selle organiseeritus ja näitlikkus.

Et luua parimad tingimused meelespidamiseks, on kasulik õppijaile jutustada tegureist, milledest oleneb meelespidamine: juhtida tähelepanu juba tuttava materjaliga sidumise tähtsusele (sarnaste venekeelsete sõnade esitamine), materjali loogilisele siduvusele (sõnade rõhutamine teema järgi, päheõppimine konteksti järgi), konkreetsusele (näitlikkus), emotsionaalsele koloriidile, huvile, tahtejõu pingutusele jne.

Erilist tähelepanu peab õpetaja osutama sellele, et harjutada õpilastes sõnade ratsionaalset üleskirjutamist, näidata võimalikke rühmitusmeetodeid (üldteemal, tüve järgi, sõnaliikide järgi sünonüümide, homonüümide järgi jne.). Sõnade rühmitus tähestiku järjekorras näib mulle saärases sõnastikukeses ebaotstarbekohasena. Ta oleks kohane sel puhul, kui neid sõnastikukesi kasutatakse peamiselt sõnade otsimiseks; kuna aga need on määratud ennekõike päheõppimiseks, siis on siin vajalik organiseeriv moment, mis



kergendab meelespidamist, tähestiku järjekorras asetsevad sõnad seda aga ei anna.

Õppijad küsivad sageli, kas tuleb kõiki sõnu kirjutada välja üksteise järele, või on vajalik mingi valik ja kui seda vaja on, siis mis põhimõttel. Mulle näib, et kasulik on anda vastavaid näpunäiteid, mida võib kasutada igal konkreetsel juhul, argumenteerides neid tingimata sellega, et luua õpilastes iseseisev õige tee üleskirjutatavate sõnade valikul. Suurt tähtsust omab üleskirjutamise hea vormistamine — täp-sus, kasutatud teksti näitamine, kuupäev, sagedast kordamist nõudvate sõnade allakriipsutamine.

Tuleb harjutada õpilasi kirjutama nimisõnu ainsuse nimetavas kään-des, saksa keeles tingimata artikliga ja mitmuse vormiga, kui see moodustatakse irregulaarselt, pöördsonad tuleb kirjutada tegevusni-mes (infinitiivis), irregulaarsed verbid aga kolmes vormis.

Üleskirjutatud sõnu tuleb perioodiliselt läbi vaadata, kontrollides end ja rühmitades sõnu nende kogunemisel.

Suurem hulk õpetajaid osutab suurt tähelepanu sõnastiku kasutamise oskusele, ja peaaegu iga sõnastiku eessõnas on tähendatud, kuidas seda tarvitada. Inglise sõnastiku väärsti kasutamise peamiseks põhju-seks on see, et õpilased ei võta vaevaks selgusele jõuda, missugust sõnaliiki neil vaja on, ja see tekitab sageli arusaamatusi. Peale selle õpilased väga harva taipavad otsida liitsõna tähendust elementide järgi, haaravad sageli paljudest tähendustest esimese kättesaadava, arvestamata kontekstiga. Sellele tuleb sagedamini tähelepanu juhtida.

Teksti kallal töötamise kogemuste omandamisel maksab eriti pea-tuda, sest just ses tähtsaimas osas on õppijad sageli väga abitud. Pean otstarbekohaseks anda neile järgmised näpunäited.

Kõigepealt tuleb püüda määrata kindlaks vahenditu side võõrkeelse väljenduse ja ta tähenduse vahel, s. o. algul vältida tõlget. Korduv, mõnikord ka sagedane ülelugemine aitab palju aru saada varem aru-saamatust tekstist. Iga sõna täht-tähelise tõlke tagajärjeks võib olla vältimatu mõttetus ja emakeele moonutamine, kuna sõnad kui ka grammatilised vormid pole alati kõigis keeltes analoogilised, kõnele-mata idiomatikast. Tõlkija ülesanne on originaali mõtte õige edasi-andmine, formuleerides seda sõltuvalt vene keeles tarvitatavais vormi-des. Kui teksti tõlkimine on raske, tuleb seda analüüsida ja siis tõlkida.

Tõlkega pole kaugeltki lõpetatud kogu töö tekstiga. Arusaadud ja tõlgitud teksti tuleb veel üle lugeda, et taotleda õiget, soravat ja ilme-kat lugemist. Mitte kõik õpetajad ei anna endile küllalt aru, kui suure tähtsusega on see võte. Kogu sisu õige, sorav lugemine kõigepealt ker-gendab loetust arusaamist. Sisu suurte lõikude viisi korrapärane ja sorav lugemine ennekõike kergendab sellest arusaamist. Lugeja haarab ühe või teise lause skeemi ja saab tuttavate elementide varal aru tund-matute elementide tähendusest. Õigesti loetud materjal jääb kergemini meelde — reprodutseerub kergemini niihästi tervikuna kui ka temas sisalduvate grammatiliste konstruktsioonide ja idiomatiliste kõne-

käändude suhtes. Sõna sõna järele lugedes, fraasi vääriti lugemisel ja valesti asetatud loogiliste rõhkudega lugeja takistab iseennast loetust aru saama, ja jõudnud lause lõpuni, unustab alguse. Seejuures on äärmiselt raske mõista sõnu kontekstist, haarata mingit rühma kui ka konstruktsiooni. Lugemine on ebahuvitav ega ole efektiivne. Peale selle, kuulates head valjusti lugemist, võivad teised õppijad end harjutada kuulmise järgi arusaamises, missugune asjaolu on samuti väga tähtis, kuid sageli jäetakse tähele panemata. Pärast seda, kui tekstist on aru saadud ja kui ta on tõlgitud, on kasulik teha veel rida harjutusi sama tekstiga. Võib soovitada küsimuste esitamist, nagu seda tehakse klassis, lausete moodustamist uute sõnadega, lausete ehitamist tekstis olevate eeskujul, pikkade lausete lühendamist ja lihtsustamist, konspekteerimist, teksti ära kirjutamist, ära kirjutamist uute sõnade väljalaskmisega ja nende peast kohaleasetamisega ja viimaks ümberjutustust.

On olemas üsna laialdane ettekujutus sellest, et ümberjutustuseks ettevalmistamine seisneb teksti läbilugemises. See pole õige, ümberjutustuseks valmistumine on treening ümberjutustuses. Võib soovitada õppijail sooritada säärast treeningut, jutustades lähtesõnade järgi, s. t. kirjutades endale välja põhisõnad või uued sõnad, mis moodustavad nagu jutustuse plaani või kontsentrilise jutustamise vormi, lisades üha uusi üksikasju.

Kui materjal on raske, tuleb seda ümber jutustades lihtsustada, rääkida lühikeste, lihtsate, kuid õigete lausetega. Kui õpilane ümberjutustamisel või vabal teemal kõnelemisel räägib, tõlkides mõttes emakeelest, siis taotleb ta harilikult põimida oma kõneste igasugu keerulisi kõnekäände ja küsib alatasa, kuidas on võõrkeeles „võttes arvesse“, „väljudes sellest“, „selle puudumisel“ jne. Õpilasi on tarvis harjutada asendama sääraseid keerulisi väljendusi lihtsamatega, temale tutvavatega. Suurepäraseks harjutuseks on tagasitõlge, mida soovitas Vladimir Iljitš Lenin. Esiteks tehakse tõlge võõrkeelest vene keelde (kirjalikult), seejärel jälle vene keelest võõrkeelde sellele järgneva võõrkeelse teksti kontrolliga. Vladimir Iljitš ütles, et tema kogemused on näidanud, et see on ratsionaalseim keeleõppimisviis. Lenin aga oskas inglise, prantsuse, saksa keelt ja tõlkis palju neist keeltest, õppis peale selle veel poola, itaalia keelt, sai aru tšehhi ja rootsi keelest. N. K. Krupskaja tunnistas, et Leninit huvitasid keeleteaduse küsimused. Mitmeti kasulik harjutus on oma diktaat. Seda tehakse nii: loetakse raamatust lühike lause, pannakse raamat käest, korratakse lauset valjult, kirjutatakse see peast üles ja võrreldakse raamatuga. Peab igati propageerima mitte ainult luuletuste, vaid ka proosa, vanasõnade, mõtteterade ja idioomide päheõppimist. Kõiki neid harjutusi seotakse muidugi analüütilise lugemisega, millise erinevust kursoorsest lugemisest tuleb õppijale selgeks teha.

Oleme läbi arutanud nõuanded, selgitused ja orientatsioonid, mida on otstarbekohane anda õpilastele uue sõnastikulise materjali omanda-

mise, sõnade üleskirjutamise, teksti kallal töötamise, s. o. lugemistechnika, tõlkimise ja aktivisatsioonis harjutamise suhtes. Meil jääb veel öelda mõni sõna grammatikast ja kirjalikest töödest, harjutustest.

Grammatika suhtes tuleb juhtida tähelepanu sõnastiku ja grammatika tihedale sõltuvusele teineteisest. On vaja luua kindel kujutus sellest, et grammatiline lause pole lihtsalt vorm, mis on määratud sõna või lause vormi õppimiseks, vaid on alati mõtteliste ühenduste kandjaks ja väljendajaks.

Sageli õppijad kaebavad, et nad teavad lauses kõiki sõnu, aga lausest enesest aru ei saa. Säärased juhtumid on näitlikeks tõendeiks sellest, et grammatiline vorm pole mingiks tingreegliks, vaid tähenduse näitajaks. Mitteamusaamise põhjuseks on sageli tähelepanematus lause süntaktilise skeemi suhtes, kõnekäändude paigutamise ja nende üksteisest sõltuvuse kindlakstegemise mitteoskus, ja mitteteadmine, kuidas formaalsed grammatilised näitajad (abisõnad, lõpud, eessõnad jne.) iseloomustavad soo, ainsuse ja mitmuse, persooni, aja, kõneviisi jne. grammatilisi kategooriaid.

Õppijale tuleb anda selge kujutus sellest, et ühe keele grammatilised kategooriad ei ühti tingimata teise keele grammatiliste kategooriatega (näit. soo kategooriad). Formaalsete näitajate tüübid, mis väljendavad üht ja sama kategooriat, on igas keeles erinevad (näit. kään-deid määratakse vene keeles käänete lõppudega, inglise keeles aga sõnade järjestuse ja eessõnadega). Kategooriate arv pole kõigis keeltes ühesugune. Tuleb anda kujutus keelte analüütilisest ja sünteetilisest korrast.

Grammatika õppimisel tuleb kõigepealt meeles pidada, et põhireeglite kindel tundmine ja nende praktilise kasutamise oskus on palju tähtsam kui hulga detailide ja reeglite passiivne tundmine. Seepärast on grammatilisi fakte kõige kergem meeles pidada, õppides selgeks neid sisaldavate lausete sisu, koostades oma näiteid ja sooritades võimalikult palju harjutusi. Illustratsioonideta reeglid on täiesti kasutud.

Grammatika omandamises on tähtis nn. abisõnade, s. o. eessõnade, asesõnade, abipöördsõnade jms. sõnade omandamine, mis ei väljenda mõisteid, vaid näitavad sidet nende vahel. Hiina grammatikas nimetatakse neid sõnu tühjadeks, mida aga meie nimetame sõnastikulisteks elementideks, täissõnadeks. Nende „tühjade“ sõnade tähendust tuleb igati alla kriipsutada, kuna nende ignoreerimine on äärmiselt levinud viga. Õpilase kõne on sageli arusaamatu seetõttu, et ta jätab kõik abisõnad vahele, püüdes ehitada lauseid täiesti nendeta. Ühes sellega on mainitud sõnadel eranditult suur tähtsus loetava ja kuuldava mõistmiseks, kuna need sõnad näitavad sõnastikuliste elementide sõltuvust üksteisest.

Abielementide hulka võib arvata ka sõna moodustavaid elemente ja sõna muutvaid elemente. Abielementide tundmine on eriti tähtis tehnilise või teadusliku teksti lugemisel, kus suur protsent sõnastikulist

elementi langeb rahvusvahelistele sõnadele ja piiratud arvule sageli korduvaile eritermineile.

Sellele, kes tunneb keele abielemente ja on omandanud grammatika, piisab sageli sõnastikust ühe-kahe sõna vaatamisest, et saada aru kogu lausest ja aimata arusaamatute sõnade tähendust. Seevastu neile, kes ei tunne abisõnu, on alati raske taibata, missuguseid sõnu tuleb esmajärjekorras otsida sõnastikust, s. t. missugused sõnad on kogu lausest arusaamise võtmeks.

Mõni sõna kirjatöödest. Õigesti kirjutajale, tänu kirjalik-nägemis-, samuti kuulmis- ja mootorsete momentide osavõtule protsessist, jääb meelde õigesti kirjutatud lause. Siit tuleneb, et peab osutama tõsist tähelepanu üleskirjutamisele, seda enam, et see on kogu töö tähtis organisatsiooniline moment. Käekiri peab olema selge, üleskirjutus — korralik ja täpne. Ei tohi lubada piltmõistatuse tüüpi üleskirjutusi, mida ei suuda lahendada autor isegi. Sääraseis üleskirjutustes esineb väga palju vigu lohakuse ja hooletuse tulemusena. Pärast aga nad korduvad ja juurduvad sisse. Kõik, mis õppija kirjutab, peab olema säärane, et lugenud üleskirjutuse silmadega, võib taastada mälus selle sisu. See on hinnatavaim reegel, mis säästab elus hulga aega. Harjudes lohakalt, ebaõigesti hääldama, lugema ja kirjutama, kaugeneme keele omandamisest.

Nii kuulub võõrkeele õpetamise ülesandesse õpilasele elementaarse kujutluse andmine sellest, mis on keel ja kuidas seda tuleb õppida, s. o. õppija tutvustamine mõningate võtetega, milledest ta oma äranägemise järgi võib valida sobivaimad igal konkreetsel juhul. Seda tuleb muidugi teha mitte erivestluste või -loengute vormis, vaid igapäevase töö protsessis, kasvatades säärast keele õppimise käsitlust, mis annaks tõhusamaid tulemusi.

*Abiks õpetajale.*

## Mõningatest bioloogia teoreetilistest küsimustest.

A. MARLAND.

Bioloogia teaduse põhimõtted on tihedas seoses filosoofiaga, õigemini tunnetusteooriaga. Niisugused loodusteaduslikud küsimused, nagu liigi-, rakuõpetus ja teised on läbi põimitud filosoofiliste kontseptsioonidega. Kodanlik klass, tema teadlased ründavad oma idealistlike-reaktsiooniliste ideedega loodusteaduse darvinistlikke aluseid.

Kodanlikes maades leiab aset Darwini õpetuse võltsimine, moonutamine ning otsene võitlus tema vastu. Nii näiteks O. Hertwig avameelselt astub välja darvinismi vastu, mainides, et „tema ülesandeks on võtta parteiline seisukoht võitluses kahe maailmavaate vahel — materialismi ja idealismi vahel“. Ja ... „vaatamata oma

vanadusele katsun kaitsta idealismi seisukohti loodusteaduses, mis on rajatud Marxi ja Engelsi materialistliku õpetuse vastu". Siin on kommentaarid üleliigsed.

Darvinism kui materialistlik suund bioloogias pole vastuvõetav kodanlikes maa-des, millest ongi tingitud, et loodusteaduse teoreetilised alused on idealistliku ideo-logia kütkeis ning seisavad ummikus.

Nõukogude teadlastel, et vabaneda sellest, tuleb ümber hinnata bioloogia teaduse alused, mis varem on rajatud kapitalistlikus olukorras. Selleks on vaja teadlikult omandada dialektilise materialismi meetod, et „vastu pidada võitluses kodanluse ideede rünnakule“.

Nagu Lenin õpetab, „meie peame aru saama, et ilma soliidse filosoofia aluseta ei või loodusteadus ega materialism vastu panna kodanluse ideede rünnakule ja kodan-liku maailmavaate taastamisele. Et seda võitlust edukalt läbi viia, peab loodustead-lane olema kaasaegne materialist, teadlikult pooldades seda materialismi, mille rajas Marx, s. t. ta peab olema dialektiline materialist“ (Lenin, XXVII köide, lk. 187, 3. trükk).

Meie katsume selle artikli piirides näidata filosoofia ja loodusteaduse seost eriti, et loodusteaduslike kontseptsioonide, nagu liigi- ja rakuõpetuse küsimuste õiglane lahendamise on võimalik ainult dialektilise materialismi filosoofia seisukohast.

Süsteematika ja klassifikatsiooni küsimused omavad bioloogias suurt tähtsust, sest nendes peegelduvad kogu teaduse seisukohad ja vastava ajastu filosoofia arengu tähe. Liigi probleem bioloogias, kui orgaanilise elu alauksus — klassifikatsiooni ühik — omab ideoloogilist tähtsust, sest suhtumine viimasesse, nagu ka teistesse loodus-teaduslikesse probleemidesse, määraavad teadlase asukohta kas materialistide või idealistide leeris. Loodusteadlastel, eriti taimesüsteematikutel, kes puutuvad iga päev kokku liigi küsimusega, on raske ette kujutada evolutsiooni teisiti kui ainult „liigi“ kaudu, kui ühe liigi arenemist teisest. Mõned loodusteadlased aga arvavad, et nemad seisavad väljaspool igasugust filosoofiat, kuigi nende töödes esineb kas darvinist-lik või antidarvinistlik suund, mis viitab kas materialismile või idealismile. See näh-tub selgelt botaaniliste süsteemide tekkimise ajaloo, millised esialgu baseerusid üksikutel tunnustel, hiljem aga enam-vähem täielikumalt ja õigemalt hakkasid kajastama organismide sugulussuhteid ja nende arengu ajalugu.

Teadusliku uurimistöö kujundamine, näiteks süsteematika alal, vajab kõigepealt liigiküsimuse kindlat definitsiooni. Loodusteadlased oma töötulemuste korrastamisel paratamatult lähtuvad teatud teoreetilistest kontseptsioonidest. Kuna sageli nende oskamatus faktide tõlgitsemisel püsida materialismi positsioonidel ongi viinud nad idealismi tihnikusse.

Darwini teose „Liikide tekkimine“ ilmumisega a. 1859 toimusid bioloogia ajaloos põhilised muudatused loodusteaduse faktide ümberhindamisel. Mitte juhuslikult ei nimetanud Darwin oma teost „liikide tekkimiseks“, kuna liigis peegeldub orgaanilise elu evolutsioon. Et aru saada neist muudatusist, mida põhjustas ülalmainitud teos, on vaja jälgida mõningaid metodoloogilisi jooni loodusteaduste ajaloos.

Enne Darwinit eksisteeris loodusteadlaste keskel metafüüsiline maailmavaade, mille vaatevinklist „maailm jääb loomisest saadik muutmatuks, samasuguseks. Prae-gused viis maailmajagu olid olemas alati, alati olid olemas samad mäed, orud, kliima, floora ja fauna. Taime- ja loomaliikide loomisest olid viimased alatiseks kindlaks kujunenud, võrdne sünnitas alati võrdse“ (Engels).

Kaasaegne loodusteadus algas oma formeerumist 16.—18. sajandil. Algetapil toimus materjalide, faktide inventariseerimine ja veidi hiljem nende süstematiseerimine. Ülalnimetatud tööde lõppetapiks võib nimetada Linné töid, kes rajas kunstliku taimede ning loomade klassifikatsiooni. Tema klassifikatsioon oli metafüüsiline, s. t. kus asju ja nähtusi vaadeldi väljaspool nende seost, arengut ja muutumist. Vaatamata nendele puudustele, osutas tema klassifikatsioon siiski positiivset mõju kogu bioloogia arengule, sest ta tõi kaasa loodusteadusse teatud korrapärasuse. Objektivselt vaadatuna Linné klassifikatsiooni kategooriad perekonna ja sugukonna mõistetega soodustasid orgaanilise ilma terviklikkuse mõistmist. Erisuguste indiviidide ühendamine gruppidesse mitmesuguste sarnasuste astmete järgi sisendas mõtet antud grupi ühisest tekkest. Linné, olles metafüüsilise maailmavaate seisukohal, defineeris, et „liike on nõnda palju, kui mitu üksikvormi löi alguses jumal.“ Selle vaate kohaselt liigid on loodud ja muutumatud. Linné peale liigi kategooria eraldas veel teiseid (varieteetid). Ta oletas, et varieteete on niipalju, kuipalju erinevaid taimi on tekkinud ühe liigi seemnest. Varieteet (teisend) — alaliik — on tema arvates taim, mis on muutunud juhuslikkudel põhjustel, kas mulla, kliima jne. mõjul. Varieteetide arv Linné järglastel hakkas kasvama. Tekkis vastuolu liikide ja alaliikide (teisendite) määramisel.

Kuigi loodusteadlased (Ray, Marchant jt.) veel enne Linnéd nõustusid liigi ja alaliigi muutuvusega, püsis siiski dogmaatiline ja metafüüsiline vaade.

Buffon tajus Linné süsteemi põhimõtet, milles kajastus jooni looduse ühtsusest, kuhu oli ka inimene lülitatud. Buffon vaatles loodust tervikuna, pidades taimede eraldamist loomadest kunstlikuks. Selline vaade oli omandatud Leibnitzi filosoofia mõjul, kes defineeris, et kõik looduses eksisteerivad olendid moodustavad ühise aheliku, milles erisugused klassid on nii tihedalt üksteisega seoses, et on võimatu ära näidata, kus lõpeb üks ja algab teine. Samuti filosoof Kanti hüpotees maailma tekkimisest ja arenemisest aitas purustada metafüüsilise maailmavaate tõekspidamised ning avaldas sellega kolossaalset mõju loodusteadlaste suhtumisesse maailma. Kant tugines oma teooria loomisel Kopernikuse, Galilei ja Newtoni avastustele, mistõttu tema teooria sai progressiivseks selle aja teaduses. Kanti teoorias, kirjutab Engels, peitub kogu loodusteaduse edaspidise arengu tuum, sest see teooria viitas sellele, et „kui maakeri oli millekski kujunenud, siis millekski pidi olema kujunenud tema praegune geoloogiline, geograafiline, kliimaatiline seisund, tema taimed ja loomad ja ta pidi omama ajalugu, mitte ainult ruumis, vaid ka ajas“ (Engels).

Laialdaselt olid levinud 18. saj. lõpul ja 19. sajandi algul Schellingi filosoofilised vaated nn. „natuurfilosoofia“ alal.

Schellingi natuurfilosoofias elava looduse probleem omab suurt tähtsust. Tema filosoofia on idealistlik, kus vaim eksisteerib enne loodust. Schelling näitas oma filosoofias orgaanilise ja anorgaanilise looduse ühtsust, kuid arengut tõlgitses ta ühekülgse, mille järgi nähtuste arenemine ei toimu ajas, vaid üksteise järele ja üksteise kõrval. Selles ilmneb ta natuurfilosoofia metafüüsilisus.

Selle filosoofia tähtsamaks esindajaks oli Oken, keda tuleb pidada ka üheks rakuteooria rajajaks. Ta oli veendunud evolutsiooni pooldaja, kinnitades, et ükski organism pole loodud, vaid on arenenud.

Kaasaegsed teadlased vaatlevad sageli tolaeagseid natuurfilosoofia vaateid looduse kohta kui spekulatiivseid, mitte hinnates nende ajaloolist tähtsust. Seetõttu on

väga kohane meenutada Engelsi iseloomustust natuurfilosoofia kohta, kui ta mainis, et „on palju lihtsam mõtlematute vulgariseerijatega laskuda Karl Vogti viisil vana natuurfilosoofia tasemele, kui tõeliselt hinnata tema ajaloolist tähtsust. Ta sisaldab palju fantastilist, kuid mitte enam, kui kaasaegsete loodusteadlaste-empiriikute mitte-filosoofilised teooriad. Et ta sisaldab eneses palju otstarbekat, hakati mõistma siis, kui hakkas levima evolutsiooniteooria.“ (Engels.)

Natuurfilosoofia mõjul, nagu teada, leidis aset võrdleva meetodi kasutamine ja laialdane levik bioloogia alal. Kuigi tolleaegsed teadlased sattusid võrdluste tihnikusse, mis viisid nad sageli müstitsismini, oli sellel teorial siiski suur mõju.

Tol ajal ei tunnustatud arenemist (nagu ülalpool näidatud liigi muutumatuse definitsioonis) ega saadud aru, et kivististes ilmnevad teatud organismi arengu etapid ja et viimased on seoses kaasaegsete organismidega. Organismi arengut mõisteti 17.—18. sajandil preformatsiooni ehk epigeneesi teooriate kohaselt, mis seisis väljaspool tegelikkust, nad olid metafüüsilised.<sup>1</sup> Igapäevases praktikas tekkis teadlaste ette organismide muutlikkuse ning viimaste arenemise küsimus, uued kogutud faktid ei sobinud enam vanasse metafüüsilise maailmavaate raamistikku.

Vaatamata selleaegse loodusteaduse mõningatele edusammudele ühelt poolt ühtsuse idee alal, eksisteeris teiselt poolt ettekujutus organismide mingisugusest ühtsest struktuurist, kuid siiski on tõenäolik see, et need tõekspidamised pole veel täiuslikud. Selles miljöös vaataksime, kuidas püsis teaduses metafüüsiline suhtumine liigi küsimusesse. Näiteks Joussieu, De-Candolle, Lindley ja teised loodusteadlased arvavad, et liik pole loodusenähtus, vaid klassifikatsiooni võte, herbaarne üksus. Nad nägid liigis mingit kujutletud tüüpi, mis kordub indiviidide massis. Ehk nagu Jordan väidab, et Linné liigid tema arvamuse järgi pole liigid, vaid sarnanevad perekondadele, ning nende juures esinev mitmekesisus pole mitte muutlikkus, vaid rohkearvulisus. Ta soovitas teadlastele võtta oma töö juhtimiseks filosoofiat ja kompassiks — teoloogiat. Jordani suhtumine liigi küsimusesse on reaktsiooniline, sest ta arvas, et liigid on absoluutselt konstantsed ja muutumatud. Isegi Lamarck, keda loetakse Darwini eelkäijaks, arvas, et süstemaatika alajaotuse piirid ei eksisteeri objektiivse faktina looduses. Süsteemi ühikute vahed on tingitud sellest, et on olemas niipalju tundmatuid taime- ja loomaliike, mis võimaldavad määratella piirid süsteemi kategooriate vahel. Ta jõudis evolutsiooni kontseptsioonile, s. t. liigi muutlikkuse kontseptsioonile just liigi ja alaliigi (varieteedi) eraldamise raskuste juures. Ei saa leppida sellega, et liigid ja teised süstemaatilised ühikud on olemas ainult ettekujutuses, nagu seda mõtlevad ülalmainitud teadlased.

Mida sügavamalt ja laiemalt uuriti loomade ja taimede organisme, seda enam sulas orgaanilise ilma tardunud metafüüsiline ettekujutus. Kasvab üha uue maailmavaate faktide arv, „kõik tardunud sai voolavaks, kõik, mis oli liikumatu, sai liikuvaks, kõik, mis näis igavesena, osutus mööduvaks, oli tõestatud, et kogu loodus liigub igaveses ringvoolus.“ (Engels.)

Loodus, mida uuriti uue, tekkiva maailmavaate seisukohast, rikastub faktidega, mis viitasid dialektilise materialismi seisukohtadele. Nimelt Darwini teooria taas-

<sup>1</sup> Ka kaasaegsed veismanistid seisavad preformistide tasemel, sest nende arvamise järgi „iduplasma“ ei teki uuesti igas indiviidis, vaid kandub edasi juba valmis kujul, ta on valmiskujul olemas juba maailma loomisest peale.

sündimisega said kogutud faktid loodusteaduse alal arusaadavaks, mida ei suutnud ega ei võinudki lahendada vana metafüüsiline maailmavaade. Darwin tõusis oma õpetuse põhilistes küsimustes stiihiliselt dialektilise materialismi tasemele, viis lõpule selle, mis tema eelkäijate (Ray, Linné, Buffon, Erasmus Darwin, Geofroy Saint-Hilaire, Lamarck jt.) töodes oli lootena arendatud evolutsiooni teooria alal. Darwin lükkas ümber oma õpetusega vanad metafüüsilised kujutused orgaanilisest ilmast, tõestades, et kõik olendid on ajaloolise arengu tulemus, on alalises muutuses ja tihedates sugulussidemetes üksteisega. Ta mainis, et liigid muutuvad põlvnemisel tihedas sõltuvuses teiste liikide ja faktoritega. Darwin oma evolutsiooni teoorias lähtus vastuolude olemasolust organismide (liikide) arenemises, ta käsitles seda protsessi kui vastuolulist. Darwin eitas metafüüsilist vaateviisi, mille järgi orgaanilised olendid on enestele võrdsed ja püsivad paigalseisus, muutmatus olekus.

Darwin näitas, et kogu orgaaniline ilm manab meile pildi katkestamatust arengust ja uuendumisest, vana kadumisest ja uue tekkimisest. Vana kadumine ja uue tekkimine viitavad uute liikide tekkimisele. Orgaanilise ilma muutumise protsessides toimub kogu aeg hüppeliselt kvantiteedi üleminek kvaliteediks.

Darwin andis koguni uue tõlgenduse liigi küsimusele, mida pole seni rakendatud meie süstemaatika-monograafilistes uurimustes.

Darwin esitas õpetuse liikuvast (muutuvast) liigist, liigist, mis on tekkimise staadiumis. Ta mainib, et „teisend (erivorm) on algav liik, noor liik, liik aga on väljakujunenud algav liik“. Darwin tõusis selles küsimuses dialektilise materialismi tasemele.

Süstemaatika üksuste kategooriad võivad olla lahendatud ainult evolutsiooni õpetuse vaatevinklist. Darwin näitas, et looduses valitseb organismide (liikide) vahel vastastikune sõltuvus ning side ja et nad ei ela üksteisest lahus, vaid tingivad üksteist.

Ettekujutus evolutsioonist kui vastandite võitlusest, millel põhineb uute omaduste tekkimine, kutsus esile omadustelt mitmesuguste organismide tunnustamise looduses, mille väliseks väljenduseks klassifikatsioonides osutuvadki meie taksonoomilised ühikud. Astmeline süsteem aga viitab sellele, et evolutsiooni protsess kulgeb divergentselt — uued omadused (tunnused) tekivad kõigis suundades.

Väga suure tähtsusega on Darwini õpetus divergentsist ehk tunnuste lahkneemisest, mille järgi iga põlvkonnaga ilmneb erinevus ühise tekkega indiviidide juures. Seni kui erinevuste kvantitatiivsed omadused ei lähe üle kvalitatiivseteks, s. t. kuni indiviidide grupid ei muutu alaliikideks, kuna veel hiljem alaliigid loomuliku valiku teel muutuvad püsivateks liikideks.

Tooksime siin pildikese dialektilisest momendist Darwini tööst seoses liigiõpetusega, kus peegeldub seesmine side paratamatuse ja juhuslikkuse kategooriate vahel. Enne Darwinit paratamatuse ja juhuslikkuse küsimused bioloogias otsustati metafüüsiliselt. Need kaks mõistet näisid loodusteadlastele kokkusobimatuina. Looduse nähtused, esemed, protsessid jaotati paratamatuteks ja juhuslikkudeks. Juhuslik kõrvaldati, sest viimane ei omanud mingit suhet paratamatusega. Uteldi, et looduses pole midagi juhuslikku, kõik on paratamatu. Juhuslikkuse mõiste on tühi ettekujutus, meie teadmatus. Linné mainis, et taimedel liigi piirides erinevused, variatsioonid, on juhuslikud. Metafüüsilise bioloogia esindajad suhtusid teoloogiliselt sellesse küsimusse: paratamatus ja juhuslikkus on tingitud kahe vastandliku põhjusega; parata-



matus tavaliste, loomulikkude põhjustega ning juhuslikkus salaliku, üliloomuliku algega.

Samuti metafüüsiliselt defineerisid seda küsimust 18. saj. prantsuse materialistid, eitades koguni juhuslikkust ja toonitades, et looduses kõik on paratamatu.

On selge, et säärasel tõlgitsemisel nende kahe mõiste vahel ei võinud olla sise- mist ühtsust, sidet. See oli suureks takistuseks bioloogia arengus.

Ainult paratamatus tunnustati uurimisväärsaks, juhuslikkus mitte. Paratamatu on see, mida võib allutada üldiste seaduste reeglitele; mis neile ei allu, on juhuslik. Sellest seisukohast loetakse teatud liigi põhilised tunnused paratamatuks, erinevused üksikutel liigi esindajail aga juhuslikkudeks. Liikide, perekondade olemasolu teatud klassis ehk taimeliikide hulk teatud maakonnas loeti juhuslikuks. Kõike tunnetata- vat loeti paratamatuks, tunnetamatut juhuslikuks.

Ainult Darwin kujutas loodust alalises arenguprotsessis, milles paratamatus on lahutamatu sisemiselt seotud juhuslikkusega. Ehkki Darwini definitsioon juhus- likkusest mõnikord on esitatud mehhanistliku determinismi vaimus, tõukas teda õpe- tus loomulikust valikust siiski juhuslikkuse objektiivsele tunnetamisele ja viimase seesmisele seosele paratamatusega. Darwin loeb liikide muutuvuse aluseks indivi- duaalsete erinevuste pärivuse. Tähtsusetud individuaalsed erinevused on tavalised faktid. Igaüks teab, et isendid, indiviidid ühes ja samas liigis ei ole identsed. Ainult Darwin hindas õieti nende erinevuste tähtsust liikide arengus. Seepärast Darwini liikide arenemise põhiseadus — loomuliku valiku seadus — on formuleeritud kui kasulikkude individuaalsete erinevuste ehk kohanenud tõugude püsimine, säilimine ning kahjulikkude hävimine, s. t. üldine muutuvus kui paratamatus looduses aval- dub juhuslikkuses, organismide üksikutes muutustes. Loomuliku valiku seadus ehk enam-kohanenute säilimine avaldub uue liigi formeerimisel lugematus juhuslikes individuaalsetes erinevustes nende muutuste fikseerimisega. Darwin vaatles dialek- tiliselt liikide arengu protsessi „kui niisugust arengut, mis väikestelt ja varjatud kvantitatiivsetelt muutustelt läheb üle ilmseile muutustele, põhjalikele muutustele, kvalitatiivsetele muutustele, kus kvalitatiivsed muutused saabuavad mitte järk-järgult, vaid kiiresti, äkki, hüppekujulise ülemineku teel ühest olekust teise olekusse, kus need muutused saabuavad mitte juhuslikult, vaid seadusepäraselt, kus need muutused saabuavad märkamatu ja järguliste kvantitatiivsete muutuste kuhjumise tulemu- sena“ (UK(b)P ajaloo lühikursus, lk. 88). Darwinismis paratamatus avaldub juhus- likkuses, ta koosneb juhustest, mille taga peitub paratamatus, millele nad (juhused) alluvad ja mis neid reguleerivad.

Mõnede kaasaegsete loodusteadlaste keskel on Darwini õpetuse põhijoonte unus- tuse tõttu aset leidnud empirism ja mehhanitsism, mis avaldub katse tulemuste teo- reetiliste üldisuste eitamises. Mehhanitsism kui maailmavaade pole kunagi terviklik olnud, vastupidi, ta kujutab enesest elektulist segu idealismi jäätmetest. Seda meh- hanistlikku suhtumist loodusnähtustesse võiks illustreerida järgmiselt. Nagu teada, on tekkinud süstemaatika alal palju sünonüüme, millised anti sageli teadmata, et vastaval taimel oli juba olemas nimetus, ning sageli seepärast, et hilisemad autorid ei olnud nõus eelmiste autorite määramistega, et kas vaadeldav taim on liik või ala- liik. Sageli ka varem määratud liik ei kuulunud sellesse perekonda, millesse ta tege- likult peaks kuuluma. Et vältida vigu sel alal, on välja töötatud nn. rahvusvahelised botaanilised reeglid. Nende seaduste järgi näiteks rooste- ja nõgiseente lähteallikaks

loetakse Personi „Synopsis methodica Fungorum“ (1801), kuna teiste seente osas Friesi „Systema Mycologicum“ (1821—1832), õistaimede ja sõnajalgsete osas peab tugineme Linné „Species plantarum“ile“ (1753) jne. Arvati, et sel teel saab kõik raskused süstematiseerimise juures lahendada. Õnnetus seisneb aga selles, nagu mainib akadeemik Komarov, et „need reeglid ei arvesta liigi loomuse muutlikkusega, sest tahetakse nende reeglitega liikuva, muutliku liigi loomust paigutada liikumatusse diagnooside raamistikku“. Nomenklatuuri reeglid näevad ette peale liigi veel järgmised alajaotused: alaliik (subspecies), teisend (varietas), vorm (forma), erivorm (forma specialis). Kuna tegelikult tuleb arvestada täieliku võimatusega kokku leppida selles, milliseid tunnuseid lugeda küllaldaselt tähtsaks, et vastu võtta üht või teist üldtähtendatud vormi, ja millised on mitteküllaldased. Unustatakse aga, et „liiki kui kindlalt määratavat kategooriat, endale alati sarnast ja muutumatut pole looduses olemas. Teiselt poolt, liigid aga igal vaatlusmomendil omavad reaalselt eksistentsi. Meie jälgime liigitekkimise protsessis kahte momenti: muutumist ja uute vormide tekkimist ning teiselt poolt, selle seose hävimist, mille tulemuseks on orgaaniliste vormide erinevus“ (Timirjazev).

Sellepärast on oluline praktilise töö juures lähtuda liigi jagamatuse seisukohast, ainult arvestades liigi sisest muutuvust, kui „üksikut eraldatud organismi evolutsiooni protsessis“ (Komarov), nagu on õigesti lähtutud „NSV Liidu Floora“ koostamisel.

Darwini õpetuses on ka teisi tähelepanuväärivaid dialektilisi momente. Darwin defineerib, et organismide ja keskkonna vahel esinevad väga komplitseeritud suhted ja kogu orgaaniline ilm on tervik. Edasi ta vaatleb loodust kui katkestamatut arengu protsessi. Seda mõtet illustreerivad paleontoloogilised avastused. Näit. kriidiajastul leidis aset õistaimede intensiivne arenemine ja levimine, tõrjudes välja terve rea alamaid taimi. Kogu orgaanilise ilma arengu ajaloo peegeldub katkestamatu vana hävimine ja uue tekkimine. Orgaanilise ilma muutumise protsessis ilmneb kvantiteedi üleminek kvaliteediks ja vastupidi. Seda meie illustreerisime juba liigi küsimuse juures, samuti esineb see kogu floora muutumises.

Enne Darwinit kehtis loodusteaduses teleoloogiline otstarbekohasuse seletus, mille järgi „kassid olid selleks loodud, et õgida hiiri, hiired aga selleks, et olla õigitud kasside poolt, et tõestada looja tarkust“ (Engels).

Darwin tõestas dialektiliselt otstarbekuse probleemi, märkides, et otstarbekus, mis on tekkinud organismide kohanemise tagajärjel, on suhteline. Kohanevus on maksev ainult teatavates tingimustes, sest mis kohane ühes tingimuses, võib olla mittekohane teises.

Seepärast hindasid marksismi rajajad väga kõrgelt Darwini õpetust, iseloomustades seda kui üht suuremat avastust 19. saj. loodusteaduses. Nimelt seepärast, et ta põhjendas hiigla loodus-ajaloolisel materjalil seda, et arenemine looduses viib uute, kõrgemate liikide tekkimisele.

Peatuksime veel lühidalt rakuõpetuse juures, mille mehhanitsism ja sellega seoses idealism viisid ummikusse.

Rakuõpetus kajastab orgaanilise ilma morfoloogilist ühtsust ja omas, nagu seda Engels alla kriipsutas, positiivset mõju kogu looduse arengule. Rakuõpetus on üks tähtsamaist loodusteaduse üldistamisest. Schwann (1839) esitas rakuõpetuse teooria aluseks järgmised põhimõtted: et rakk on organismi elementaarne üksus, organismi

elu on üksikute rakkude elu summa ja rakkude tekkimine on arengu universaalne printsiip, millest tuletatakse kõik protsessid organismi arengus.

Ülalmainitud rakuõpetuse põhijooned sisaldasid eneses juba puht analüütilist mehhanistlikku organismi tõlgitsemist. Rakuõpetus pani rõhku osadele, täiesti ignoreerides organismi kui tervikut. Rakuteooria mehhanistliku ettekujutuse tulemusena muutus see rakkude riigi teooriaks (Haeckel, Verworn jt.). Selle tõlgituse järgi tuli raku kujutella kui elavat molekuli, organismi elu aga rakkude elu summana. Need lihtsad mehhanistlikud ettekujutused organismist ja tema ehitusest sattusid vastuoluliseks tegelikkusega, vaatlavate faktidega. Selgus, et erinevad rakud samal organismil erinevad mitmesuguste omaduste poolest, et ainurakseid organisme on väga raske võrrelda hulkraksete üksikute rakkudega, ning on olemas isegi organisme, millistel puudub üldse rakuline struktuur.

Ülalmainitud vaadete juures, nimelt organismi kui rakkude koloonia, kui rakkude summa juures on võimatu seletada organismi terviklust. Sel viisil rakuõpetus progressiivsest bioloogilisest õpetusest muutus õpetuseks, mis pidurdab organismi õiget mõistmist.

19. saj. lõpus terve rida biolooge sai aru organismist kui rakukoloonia või raku riigi tõlgitsemise ühekülgisusest. Teadlased, nagu Spencer, Heitzmann, Rauber, Whittman, De-Bary, Altmann, Katznelson jt. tegelesid rakuõpetuse küsimuse ümberhindamisega. Nii näiteks Herbert Spencer juba 1864. a. oma „Biologia alustes“ mainis, et „kõik organismid koosnevad rakkudest, ning et iga kude tekib rakkudest, on vaid ligikaudu õige“. Ehk nagu De-Bary oma retsensioonis botaanik Prantli õpiku kohta väidab, et Schleideni ajast peale kõik õpikud algavad rakuga, mis „oli või on viga, millise sügav alus on pandud Schleideni poolt raku hegemoonias, kui võib ütelda veendumuses, et rakk moodustab taime, mitte aga vastupidi, taim raku“. Rakuteooria kriitika näitas, kuivõrd oli teadlaste hulgas aset leidnud mõtte, et on väär tegelda rakuga kui osaga, ära unustades organismi kui terviku.

Rakuõpetuses tekkis kriis seepärast, et ta arenes ühekülgseks, väljaspool evolutsiooni teooriat, kui ainult orgaaniliste olendite ehituse teooria, kuna samal ajal ta oli ka rakkude arenguteooria. Organismi elutegevust ei saa iseloomustada kui tema osade (rakkude) elutegevuse summat. Ettekujutus organismist kui rakukolooniast, riigist on väär, sest ... „osa ja tervik on kategooriad, mis ei ole küllaldased organismide juures“.

Organism ei koosne ainult rakkudest, kuid organism sisaldab rakke. Me teame nüüd, et protoplasma ei sisalda alati rakulist organisatsiooni. Peale rakkude on olemas rakkudevahelised ehk metaplastilised ained, millistes leiavad aset eluavalduste protsessid. Meie ülesanne seisab selles, et uurida organismi kui tervikut, nimelt dialektilise materialismi vaatevinklist.

Uleminekul uutele avastustele bioloogia alal mehhanistlik ja sellega seoses idealistlik mõtlemisviis bioloogia küsimuste uurimisel ei seisa aja kõrgusel, tuleb rakedada dialektilist mõtlemisviisi. Lenin näitas, et ilma dialektilise materialismi käsitamiseta suured loodusteadlased on abitud oma filosoofilistes töö tulemustes ja kokkuvõtetes, sest loodusteadus areneb nii kiirelt, elab läbi sügavaid revolutsioonilisi murranguid kõikidel aladel, et ilma filosoofiliste tulemusteta loodusteadus ei tule mingil juhul toime. (Lenin, XXVII, 3. trükk, lk. 188). Tõesti, uute loodusteaduslike faktide avastustel leiab aset ennenägematu, võimatu. Näiteks, viiruste probleemi,

kus esinevad antiteesidena viiruse mitmesugused eluta ja elusad omadused, on võimalik mõista ainult dialektika teel.

Arvustades metafüüsilist vaadet looduse kohta, Engels mainis: „Loodus on dialektika katsekivi ja kaasaegne loodusteadus on andnud väga rikkalikku materjali selle selgitamiseks... tõestades, et looduses kõik on toimunud dialektiliselt, mitte metafüüsiliselt.“ Nimelt looduse ja ühiskonna ajaloolisest arengust ongi tuletatud dialektilise materialismi printsiibid.

Nii siis, tuleb asuda teaduslike väärtuste ümberhindamisele, et bioloogilised küsimused tugineksid darvinistlikul alusel, ning oleksid relvastatud materialistliku dialektilise meetodiga. Arengu õpetust võib edukalt läbi töötada ainult materialistliku dialektika seisukohalt. Sest nagu ütleb Lenin: „On olemas kaks põhilist (või kaks võimalikku või kaks ajaloos ettetulevat?) arenemise kontseptsiooni (evolutsiooni): arenemine kui vähenemine ning suurenemine kui kordumine ja arenemine kui vastandite ühtsus (ühtsuse kahestumine teineteist vastastikku eitavateks vastastikusteks ning vastastikune suhtlemine nende vahel).

Edasi, „...ainult teine annab kõigi oleva „enese liikumise“ mõistmise, ainult ta annab „hüpete“, „aeglase arenemise“, „katkemise“, „vastandiks muutumise“, „vana hävimise“ ja „uue tekkimise“ mõistmise“ (Lenin, XIII, 3. trükk, lk. 301, 302).

„Arengu protsessi tuleb mõista mitte kui liikumist mööda ringi, mitte kui ära-käidu lihtsat kordamist, vaid kui progresseeruvat liikumist, kui liikumist tõusujoones, kui üleminekut vanast kvalitatiivsest olekust uude kvalitatiivsesse olekusse, kui arenemist lihtsast keeruliseni, madalamast kõrgemani.“ (UK(b)P lühikursus, lk. 88.)

Looduse kasutamisel ja ümberkujundamisel, kui tungida sügavamale asja sisusse, peab teadlikult kasutama dialektilist materialismi.

Darwini õpetuse materialistliku tuuma võtab marksism-leninism oma maailmavaatesse ja toetub sellele kui suurele pärandile.

Nõukogude loodusteadus, relvastatud kõige progressiivsema teooriaga — marksismi-leninismiga — on eesrindlik teadus, „millel on julgust ja otsustamisvõimet murda vanad traditsioonid, normid ja orientatsioonid, kui need vananevad, kui need muutuvad edasilikumise pidurdajaiks, ja mis oskab luua uusi traditsioone, uusi norme, uusi orientatsioone“. (Stalin.)

## Bibliograafia.

Ülevaade ilmunud populaarteaduslikust kirjandusest.

A. KOSKEL.

Populaarteadusliku kirjanduse väljaandmisega on tegelnud 1947. aastal enamik Riikliku Kirjastuskeskuse süsteemi kuuluvaid kirjastusi. Väljaantud teosed on suureks abiks õpetajatele, et äratada huvi õpilastes üksikute teadusalaliste küsimuste kohta, samuti aga abinõuks, et õpilased saaksid tavalise õppetöö korras läbivõetavat femaatikat täiendada iselugemise teel oma huvialade kohaselt. Vaadeldes ilmunud populaarteaduslikku kirjandust, paistab kohe silma astronoomilisi probleeme käsitlevate teoste silmapaistev ülekaal. Siin peame esijoones mainima:

G. A. Gurevi teost „Kas oli maailma algus ja kas tuleb maailma lõpp“ (50 lk., hind rbl. 2.—).

Teoses käsitletakse väga huvitavat probleemi: kas oli maailma algus ja kas tuleb maailma lõpp. Eeskätt selgitatakse küsimuse maailmavaatelist tähtsust ja seda, mida räägib teadus maailmast. Edasi selgitatakse, kuidas üldse tekkis küsimus: On's maailm loodud või eksisteerib ta juba iidsetest aegadest saadik? Nendele küsimustele vastamiseks antakse siin teaduslike uurimuste tulemused Maakera ajaloost; Maa ja Päikese vanusest, tähtede energia põhimisist allikaist, taevakehade aine hajumisest ning nende teaduslikkude seletuste najal ka vastus püstitatud küsimusele, et üksikute maailmade lõpp ei tähenda veel universumi hukkumist ja et Maa „saatus“ praktiliselt ei pruugi meid häirida. Meie jaoks maailm alles „algab“, sest loodust vallutav inimsugu on veel väga noor.

Edasi tuleb loetleda järgmisi väljaandeid samalt altalt:

Prof. B. A. Vorontsov-Veljaminov. „Taevakehade tekkimine“ (44 lk., hind rbl. 2.—). See teos selgitab, kuidas juba kauges minevikus küsisid inimesed: „Kuidas on tekkinud kogu maailm?“, „Kes ja kunas on loonud maailma?“, „Millal tuleb maailma lõpp?“. Raamatu jutustatakse, kuidas vastab neile küsimustele teadus. Raamatu sissejuhatavas osas jutustatakse maailma loomise legendist ning looduse muutlikkusest, tema seadustest ja tema ühtsusest. Järgnevalt selgitatakse looduse põhiseadusi, nagu: aine säilivus, energia säilivus ja selle muundumine, kogumaailmne tõmbetung. Raamatu teises peatükis käsitletakse universumi ehitust ja viimases taevakehade tekkimist.

H. N. Russel. „Päikesesüsteem ja selle tekkimine“ (128 lk., hind rbl. 10.—). Raamat on kirjutatud omapärasel vabas „koduses“ ehk „kammer“-keeles, huvitab kahtlemata väga laialdast lugejate ringi.

R. V. Kunitski. „Vaadete arenemine päikesesüsteemi ehituse kohta“ (76 lk., hind rbl. 2.50). Siin selgitatakse, kuidas inimteadus jõudis praegu väljakujunenud päikesesüsteemi pildini, käies läbi pika arengutee neist kaugetest aegadest peale, kui Maad peeti lapikuks ja taevast — teda katvaks kupliks. Raamatu viimases peatükis on antud täiendavalt mõned andmed tähtede ja tähesüsteemide kohta.

G. A. Gurev. „Universumi ühtsus“ (48 lk., hind rbl. 2.—). See raamat näitab, kuidas küsimused universumi ehitusest, loodusest, selle üksikute osade tekkimisest ja kujunemisest on erakordselt huvitavad ja on erutanud sügavasti inimtõtet iidsetest aegadest alates. Universumi uurimisega tegeleb peamiselt astronoomia. See teadus tegi esimesena kaheldamatuks järelduseks, et looduses on kõik vastastikkuses seoses, vastastikkuses mõjuvahekorras, s. o. allub kindlatele seadustele. Astronoomia kui teadus oma arenguteel haaras aga enesega kaasa rea teisi teadusharusid, eriti aga füüsika, ja viimast nii tihedalt, et meie tihti ei saa enam öelda, milline osa ühest või teisest probleemist astronoomias on läbi uuritud kas füüsikute kaasabil, või ilma nendeta. Selle koostöö tulemusena on tekkinud uus, väga laiaulatuslik ja erakordselt tähtis astronoomia haru — astrofüüsika, s. o. taevakehade füüsika. Käesolevas teoses tutvustatakse meid selle teadusalaga.

Prof. A. J. Lebedinski „Tähtede maailmas“ (48 lk., hind rbl. 2.—). See raamat annab lihtsa esituses algteadmed tähtedest, nende liikumisest ja nende juures toimuvatest muudatustest. Esijoonel selgitatakse tähistaeva ehitust ja üksikuid tähtkujusid. Edasi kirjeldatakse meie planeeti Maad ja samasse süsteemi kuuluvaid Kuud, Päikest kui süsteemi keskust ning teisi Päikese ümber ringlevaid planeete. Viimases osas selgitatakse tähtede koostist, hiidtähtede ja kääbustähtede erinevust ja neid muutusi, mis toimuvad tähtedel.

Huvitav teos on G. Aristovi „Päikesevarjutused“ (52 lk., hind rbl. 2.—). Päikesevarjutus on üks ilusamaid ja tähelepanuäratavamaid loodusnähtusi; selle vaatluste ajalugu ulatub kaugemale muinasaega. Esimesed vaatlejad ei teadnud, mida kujutab endast neid ümbritsev tähtede ja planeetide maailm, ei teadnud ka päikesevarjutuse põhjust. Kasutades rahvahulkade pimedust, veensid neid mitmesuguste usukultuste esindajad selles, et päikesevarjutus on maailma lõpu tundemärk. Ebausklikud kujutlused päikesevarjutusest on säilinud tänapäevani. Nende igandite peletamiseks on tarvilik teada, mida tõeliselt kujutab enesest see loodusnähtus ja millest ta on tingitud. Seda sihti taotleb käesolev väljaanne.

S. Bubleinikov. „Planeet Maakera“, (114 lk., hind rbl. 3.50). Autor selgitab Maakera asendit ja liikumist maailmaruumis, maakoort ja Maakera liikumist, tema elu ja tema palge muutumist mitmesuguste tegurite, nagu tulemägede, maaväri-  
nate jm. mõjul, maakoore vanust, elu tekkimist Maakeral ja selle arengut ning lõpuks Maakera vallutaja — inimese tegevuse mõju maakerale, kes muudab Maa palet ja muutub ka ise, nagu ütleb akadeemik Vernadski, „looduse kosmiliseks teguriks“, avaldades planeedile, millel ta elab peaaegu samasugust mõju, kui suured kosmilised jõud — vesi, õhk ja päike.

Väga mitmekülgne on ka ilmunud populaarteaduslik kirjandus teistel loodusteaduslikel aladel. Selles osas on ilmunud rida teaduslikke üksikküsimusi selgitavaid väljaandeid, kuid samuti ka mitmesuguseid väga lihtsaid, kuid ometi haruldaselt huvitavaid küsimusi käsitlevaid teoseid. Kõigepealt tuleks siin märkida:

B. A. Keller. „Kuidas tekkis elu maakeral“, (44 lk., hind rbl. 2.—). Raamatus näidatakse, milliseid võimsaid vahendeid on teadusel selleks, et selgitada ka kõige kaugemat minevikku, Maa enese tekkimise aega. Maakihtide uurimused näitavad meile, et elu tärkas Maakeral väga lihtsate elusolenditega ja kuidas nad tekkisid. Edasi selgitab teos, kuidas elusolendid on arenenud kõige alge-  
lisemast rakust kuni looduse kuninga — inimeseni. Veel püüab autor vastata küsimusele, kas teistel maailmadel on elu.

K. A. Timirjzev. „Charles Darwin ja tema õpetus“, (280 lk., hind rbl. 7.—). Sellesse teosesse on koondatud K. A. Timirjzevi artiklid ja kirjutused Ch. Darwinist ja tema õpetusest. K. A. Timirjzev, kuulus vene õpetlane ja revolutsionäär, oli neid suuri teadlasi, kes kohe mõistsid Darwini õpetuse suurust ning õigsust ja kogu oma jõuga astusid välja selle õpetuse kaitseks. Kui suur teadlane ja revolutsionäär, arendas Timirjzev edasi paljusid Darwini mõtteid. Tema poolt on läbi töötatud liigi reaalsuse probleem, süvendatud katkevuse ja pidevuse probleemi, täpsustatud objektiivse juhuslikkuse küsimust ning on antud täpne definitsioon darvinismile.

Prof. J. P. Frolov raamatus „Jutustusi füsioloogiast“ (144 lk., hind rbl. 6.—) jutustab, kuidas töötas kuulus füsioloog I. P. Pavlov. Arvukate katsete varal mitmesuguste loomade juures uuris ta elundite füsioloogilisi protsesse. Siin näidatakse, kuidas loomadega teostatud katsete uurimuste tulemused on rakendatud inimese juures. Pavlov unistas sellest, et tema saavutused teaduse alal muutuksid arusaadavaks kogu rahvale. Käesolevas väljaandes selgitataksegi populaarselt mitmesuguseid füsioloogilisi küsimusi nagu: klaasi vee saatus organismis, kuues ja seitsmes meel, uni ja unetus, hääle ja kõne töökojas, inimorganismi tagavara-  
jõud jt.

Haruldane teos on A. Zingeri „Huvitav botaanika“ (160 lk., hind rbl. 6.—). Käesolevasse teosesse on autor koondanud oma pikaajalised tähelepanekud ja uurimused botaanikast, esitades kõike seda rahvapäraselt ja lihtsalt, mis teose teeb loetavaks igaühele. Siin kirjeldatakse taimeriigi hiiglasi nagu: puid hiiglasi, eukalüpte, sekvoiat jt.; taimeriigi kääbuseid, metsade esimesi kevadtaimi, roose, umbrohtusid, seedripähkleid, taimeriigi väärsunnitisi jne.

F. J. Geltser raamatus „Mikroorganismid põllumajanduses“ (40 lk., hind rbl. 2.—), käsitleb järgmisi küsimusi: Ainet ringkäik looduses; mikroobide kuju ja suurus; kuidas mikroobid lagundavad orgaanilisi jäänuseid; põllumajandussaaduste säilitamine ja töötlemine; kuidas mikroobid rikastavad mulda lämmastikuga; lämmastiku kadu mullas; mikroobid ja mulla struktuur; mikroobid — nakkushaiguste põhjustajad.

Aktuaalne on A. Tšatski teoses „Aine ehitus ja aatomi siseenergia“ (44 lk., hind rbl. 1.50) käsitletav probleem. Inimese uuriv mõistus on juba iidsetest aegadest alates olnud huvitatud küsimusest, kuidas ja millest on ehitatud maailm. Umbes kaks ja pool tuhat aastat tagasi avaldas kreeka teadlane Demokrites mõtte, et kogu maailm koosneb väga väikestest, lihtsatest, jagamatutest osakestest — „aatomitest“. Teaduse seisund neil kaugeil aegadel oli selline, et keegi ei saanud näha aatomit ega tõestada tema olemasolu. Mõõdus sajandeid, kuni inim-

kond, kasutades teaduse saavutusi, suutis niihästi tõestada teaduse saavutusi, kui ka tõestada aatomi olemasolu ning tungida tema olemusse. Kuidas see toimus ja milleks on osutunud aatom, jutustab käesolev raamat.

S. Zverev oma raamatus „Hämmastavaist muundumistest“ (92 lk., hind rbl. 2.50) selgitab, kuidas looduses toimus ja toimub rida imeväärseid muundumisi, mida pikkade aegade jooksul ei suudetud seletada. Alles teaduse ja tehnika arenemine tõi selgust paljudesse seniseletamatuks küsimustesse. Veel enam, teaduse relvaga varustatuna, asus inimene ise muutma loodust. Need võimalused avastas uus teadusharu — keemia. „Kaugele sirutab keemia oma käed inimeste üritustesse,“ ütleb juba Lomonossov. Ja kõik, mida keemikud tegid kahe sajandi jooksul pärast seda, kinnitas Lomonossovi sõnade õigsust. Ainete hämmastavate muundumistega tutvudes mõistame, kuidas teadlased valitsevad loodusjõude, milliste vahenditega nad muudavad tundmatuse ni nende ainete välisilmet ja omadusi, mida inimene leiab maapõues, vees ja õhus.

V. V. Lunkevitsš oma teoses „Kohutavad loodusnähtused“ (138 lk., hind rbl. 8.—) käsitleb loodusnähtusi, mis kogu ajaloo kestel on köitnud inimeste tähelepanu ja täitnud neid salapärase hirmuga. Kaasaja teadus on avastanud enamiku inimesi kohutanud loodusnähteid tekitavaid jõude ja võtnud nendelt seega salapärasuse, teinud nad inimestele mõistetavaks ning rakendanud isegi inimkonna teenistusse.

Üks haruldasemaid ja huvitavamaid populaarteaduslikke teoseid on kahtlematult M. Iljini „Mäed ja inimesed“ (240 lk., hind rbl. 5.—). Maksim Gorki ütleb selle teose Ameerika väljaande jaoks kirjutatud eessõnas: „Raamat „Mäed ja inimesed“ jutustab, kuidas inimesed, kellel pole enam vaja võidelda üksteisega tüki leiva pärast, rakendavad oma energia võitlusse loodusega, et teda valitseda, kuidas kollektiivne energia plaanipäraselt ja pidevalt lisandab loodusjõudude stiihilise mängu mõistusliku elemendi, mis on võrdselt kasulik kõigile inimestele, mitte aga mõnele üksikule grupile, kes kurnab töötava rahva füüsilist jõudu ja mõistust.“

Samuti haruldane populaarteaduslik raamat on ka M. Iljini ja J. Segali „Kuidas inimesest sai hiiglane“. (126 lk., hind rbl. 6.—). Raamatu sissejuhatuses kirjutab autor: „Maa peal elab hiiglane. Tal on niisugused käed, et tõstab vaevata üles veduri. Tal on niisugused jalad, et võib joosta ühe päevaga tuhandeid kilomeetreid. Tal on niisugused tiivad, et võib lennata ülalpool pilvi, kõrgemal kõikidest lindudest. Tal on niisugused uimed, et võib kõikidest kaladest paremini ujuda... Oma tahtmise järgi ta muundab maad, istutab metsi, ühendab meresid, niisutab kõrbi... See hiiglane on inimene. Kuidas see juhtus, et inimene sai hiiglaseks, sai maa peremeheks? Sellest tahamegi jutustada oma raamatus.“

D. Armandi „Ähvardavad jõud“ (112 lk., hind rbl. 5.—) toob jutustusi ähvardavatest loodusjõududest. Selles kirjeldatakse lumeveermeid, maalihkeid ja maaroomasid, tulemägesid, maavärinaid, veeuputusi ja tuule poolt tekitatavaid ähvardavaid momente inimestele ja loodusele.

Füüsika valdkonda või seda lähedalt puudutavaid probleeme käsitlevaid populaarteaduslikke teoseid on seni ilmunud neli tükki. Üks huvitavamaid sel teemal on M. Iljini „Jutustusi asjadest“ (344 lk., hind rbl. 15.—). Haruldaselt selgesõnaliselt ja lihtsas keeles kirjutatud M. Iljini teos ütleb juba pealkirjas, millist teemat raamatus käsitletakse. Siin jutustatakse paljudest asjadest, mida inimene on kasutanud mitmetel aegadel, nende leiutamist ja järkjärgulist täienemist, meie toite ja nende juures toimuvaid muutusi, esimesi kasutatavaid valgusallikaid ja nende arenemist, ajanäitaja arenemist tänapäeva täiuslikkude kelladeni ning lõpuks liikluse ja liiklusvahendite arengut.

J. Kostõkovi „Imelamp“ (120 lk., hind rbl. 5.—) meenutab kõikidele tuntud muinasjuttu „1001 ööst“, Aladini imelambist. See imelamp on tänapäeval aga tarbetu, kuna on leiutatud uus imelamp, mis ületab kõik Aladini imelambi võimed. See lamp leiutati ootamatult ja ta levis nii kiiresti, et enne veel kui temast jõuti midagi kirjutada, oli ta levinud juba kõikidele tänapäeva tehnika aladele. Selle lambi nimi on elektronlamp, millega käesolevas teoses tutvustatakse lugejaid.

Erilist probleemi haarav on A. F. Joffe teos „Elektrilaeng“ (48 lk., hind

rbl. 2.—). A. F. Joffe on NSV Liidu Teaduste Akadeemia Füüsikalis-tehnilise Insti-tuudi direktor Leningradis, Stalini preemia laureaat, ülemaailmselt tuntud nimega teadlane füüsik. Käesolevas populaarteaduslikus väljaandes käsitleb ta mitmesugu-seid elektrilisi nähtusi looduses nagu: elektri levik looduses, elektrilaeng ja tema omadused; mis on elektron, positron ja neutron; mis on aatomituum ja kui palju ta sisaldab energiat jne.

M. Svešnikovi „Klaasi saladused“ (220 lk., hind rbl. 12.—) haarab väga huvitavat ja näivalt üsna lihtsat probleemi — klaasi leiutamist, tema kasuta-mist mitmesugustel aegadel ja klaasi osatähtsust tänapäeva tehnikas ning inimese elus üldse. Esijoones kirjeldab autor, kuidas klaas avastati, kuidas see muutus imperaatorite toredusaineks ja kuidas ta pikapeale muutus üldkasutatavaks ning nii väärtuslikuks, et ilma selleta ei saa endale üldse tänapäeva elu ette kujutada.

Maateaduslikul teemal tuleb esile tõsta nelja teost. Esijoones pälvib siin tähelepanu M. V. Muratovi teos „Suure tee esimesed avastajad“ (128 lk., hind rbl. 5.—), mis jutustab kuulsal meresõitja Beringi reisudest Šhja-Jäämerel, mereteel avastamiseks Atlandi ookeanist Vaiksesse ookeani, et seda kaudu luua ühendus Ameerikaga, ja kõigepealt selgitada, kas Ameerika ja Aasia vahel on olemas väin, või puutuvad siin Põhjas mõlemad mandrid kokku.

J. Františevi koostatud „Karjala-Soome Nõukogude Sotsia-listlik Vabariik“ (52 lk., hind rbl. 1.50) on ülevaade Karjala NSV-st, mis asetseb meie ääretult laia kodumaa loodepoolses nurgas ja mis enne revolutsiooni oli tsaari-Venemaa mahajäetud ääremaa, „hirmutamatu linnude ja tallamatute radade“ maa. Väljaandes kirjeldatakse Karjala maa raskeid aegu minevikus ja rahva võitlust oma iseseisvuse eest, Nõukogude korra suurt jõudu, mis aitas teostada Karjala rahva kauase igatsuse ning kaheteistkümnenda NSV sünni. Lõpuks märgitakse ära Karjala-Soome NSV osa Suures Isamaasõjas ja tema hoogne ülesehitustöö käes-oleval viisaastakul.

V. Lehari koostatud „Kasahhi Nõukogude Sotsialistlik Vaba-riik“ (44 lk., hind rbl. 1.50) annab kõigepealt geograafilise ülevaate Kasahhi NSV-st. Ajaloolises perspektiivis valgustatakse Kasahstani olukorda minevikus ja Oktoobri-revolutsiooni ning kodusõda Kasahstanis. Edasi tuuakse teoses ülevaade sotsialist-likust ülesehitusest Kasahhi NSV-s ja tema osast uuel sõjajärgsel viisaastakul.

I. Kuriku koostatud „Turkmeenia Nõukogude Sotsialistlik Vabariik“ (44 lk., hind rbl. 1.50) on eelnevale analoogiline ülevaade Turkmeenia NSV-st.

J. Sergejev raamatus „Teadus ja ebausik“ (28 lk., hind rbl. 1) näitab, kuidas õigete vaadete kõrval, mille põhjal kujunes ja kasvas teadus, loodi ka palju ekslikku, lapsikuid, vääraid käsitlusi. J. Sergejev selgitab mitmete ebausukommete ja arvamuste tekkimise põhjusi, näidates, et ebaus juured peituvad inimeste hari-matuses. Seda harimatust kasutasid ära šarlatanid-preestrid ebausku sisendamiseks, teadus ja tehnika aga kõrvaldavad inimeste teadvusest need eelarvamused.

---

Toimetuse kolleegium: J. Seilental (toimetaja), J. Käis, E. Murdmaa, A. Pint, A. Raud, S. Vapper. Toimetus: Tallinn, Tõnismägi 11. Ladumisele antud 26. jaanuaril 1948. Trükkimisele antud 10. veebruaril 1948. Paber 67×95 cm 1/16. Trükiarv 3580. Trükitähti trükipoognas 54 588. Trükipoognaid 4. Arvutuspoognaid 5,80. MB-02614. Tellimise nr. 120. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk t. 54/58.

Ilmub 1 kord kuus. „Uksiknumbri hind 5 rubla. Tellimishinnad: 6 kuud — 30 rubla, 12 kuud — 60 rubla.

**Väljaandja: RK Ajalehtede Kirjastus, Tallinn.**

На эстонском языке. „Ныукогуде Коол“ (Советская школа).  
Орган Мин. Просв. ЭССР.