

RI

PE $\frac{A}{18}$

NÕUKOGUDE KOOL

ENSV
Riiklik Avalik
Raamatukogu

PE 211



Nr. 1 - 6

1951

Eesti NSV Ministrite Nõukogu j. a. Polügraafiatööstuse, Kirjastuste
ja Raamatukaubanduse Valitsuse Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus,
Tallinn

SISUKORD

Prof. P. N. Simbirev. V. I. Lenin koolist ja töörahva haridusest	1
Suur vene pedagoog (K. D. Ušinski 80. surma-aastapäeva puhul)	15
Teaduslik sessioon keeleteaduse ja keelte õpetamise küsimustes:	
Akadeemik V. V. Vinogradov. Seltsimees Stalini tööde tähtsus nõukogude keeleteaduse arendamisele	25
NSV Liidu Teaduste Akadeemia kirjavahetajaliige S. G. Barhudarov. Vene keele õpetamise alused	35
Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia kirjavahetajaliige V. A. Dobromõslov. Vene keele õpetamise metoodikast	40
Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia kirjavahetajaliige A. N. Gvozdev. Kaasaja õigekirja küsimusi ja õigekirja õpetamise metoodika	43
Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia vanem teaduslik töötaja prof. V. M. Tšistjakov. Vene keele õpetamise metoodikast rahvuskoolides	45
Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia kirjavahetajaliige I. V. Rahmanov. Võrkeelte õpetamise ülesanded	49
NSV Liidu Teaduste Akadeemia Kirjanduse ja Keele Osakonna ja VNFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia ühendatud sessiooni otsus keelte õpetamise küsimustest koolis	52
D. Seledets. Kirjandust seltsimees Stalini keeleteaduslaste tööde lähemaks tundmaõppimiseks	57
E. Kooviste. Matemaatika õpetamisest algklassides	59
A. Jenohhovits. Füüsika ja astronoomia õpetaja kalender 1951. aastaks	64
Kriitika ja bibliograafia.	
E. Sõgel. Tõsised vead NSV Liidu ajaloo õpikus	66

SUNDERSEMPLA

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEA
18

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

IX AASTAKÄIK

Nr. 1

JAANUAR

1951

V. I. Lenin koolist ja tööraha haridusest.

Prof. P. N. ŠIMBIREV.

Tööraha suur juht V. I. Lenin, arendades edasi Marxi-Engelsi õpetust ühiskonna ajaloolise arenemise seaduspärasustest, proletaarsest revolutsioonist ja proletariaadi diktatuurist, sotsialismi võidust ja klassideta kommunistliku ühiskonna ülesehitamisest, omistas haridusele suurt tähtsust. Juba oma revolutsioonilise tegevuse algul, 1895. aastal kirjutatud artiklis „Millest mõtlevad meie ministrid?“, paljastas V. I. Lenin tsaarivalitsuse ja selle ministrite reaktsioonilist poliitikat, märkides, et niipea kui „haritud inimeste hulgas leidub selliseid, kes tahavad jagada oma teadmisi töölistega, tahavad, et õppimine tooks kasu mitte üksi nendele, vaid ka rahvale, — ja minister otsustab kohe, et siin on „valitsusvastased elemendid“, s. o. et mingisugused vandeseltslased ässitavad inimesi minema pühapäevakoolidesse”.¹ Puudutades tsaarivalitsuse motiive, mis nõudsid teravalt, et „...kaugemal on tarvis hoida koole „lihtrahvast ja töölistest“, osutab V. I. Lenin, et „minister vaatab tööliste kui püssirohule, teadusele ja haridusele aga kui sädele; minister on veendunud, et kui säde satub püssirohule, siis plahvatus tabab kõigepealt valitsust”.² Need reaktsioonilised kaalutlused määrasid kindlaks valitsevate klasside poliitika, kes püüdsid igati takistada rahvahariduse arengut, mitte lubada töörahvast hariduse juurde. Artiklis „Rahvaharidusministeeriumi poliitika küsimusest“ näitas Lenin ametlikest allikaist võetud ülisuure faktilise materjali najal, et „...üheksale kümnendikule Venemaa rahvastikust suleb valitsus tee haridusele“, et „... meie rahvaharidusministeerium on politseilise nuuskimise, noorsoo üleviitamise, rahva teadusepüüde teotamise ministeerium”.³

Lubamata rahvast teaduse juurde ja igati takistades rahvahariduse arengut, said Venemaa valitsevad klassid samal ajal aru, et arenev tööstus vajab kirjaoskusega töölisi. Seepärast olid nad sunnitud võimaldama kas või ühele kümnendikulegi rahvastikust juurdepääsu teadmistele. Kuid neid teadmisi anti koolis niisugusel kujul, et need

¹ V. I. Lenin, Teosed, 2 kd., Tallinn, 1949, lk. 71.

² Samas, lk. 72.

³ В. И. Ленин, Соч., т. XVI, стр. 416.

aitasid kaasa töörahva kasvatamisele kuulekuse vaimus tsaaritroomile, alandlikkuse vaimus valitsevate klasside ees. Avades tsaari-Venemaa kogu „haridus“-süsteemi ekspluataatorliku olemuse, osutas V. I. Lenin, et „... kogu vana kool, olles täielikult läbi imunud klassivaimuga, andis teadmisi ainult kodanluse lastele. Iga tema sõna oli kodanluse huvides võltsitud.

Tööliste ja talupoegade noorpõlve ei kasvatatud neis koolides nii-võrd, kui võrd drilliti sellesama kodanluse huvides. Neid kasvatati nõnda, et valmistada kodanlusele kõlvulisi teenreid, kes suudaksid talle kasumit anda ja ei häiriks ühtlasi tema rahu ja tegevusetust“.⁴ Seda eesmärki pole võimalik saavutada, kui anda töörahvale tõelisi, teaduslikke teadmisi: „Ilma teadmisteta on töölised kaitsetud, teadmistega on nad jõud!“⁵ Seepärast anti vanas koolis töörahva lastele võltsitud teadmisi, pimestati töörahvast religioosse ebausuga ja eelarvamustega või, nagu osutas V. I. Lenin, oli koolis pakutavaist teadmistest üheksa kümnendikku tarbetud ja üks kümnendik — võltsitud.⁶

Tsarismi tingimustes seisis seepärast bolševike partei ees ülesanne võidelda koolivõrgu laiendamise eest, s. t. niisuguste tingimuste loomise eest, mis oleksid kindlustanud töörahvale avara juurdepääsu teadusele. Ühtlasi ei võinud töörahvas leppida nende võltsitud teadmiste- raasukestega, mida pakkus vana, nn. „rahva“-kool, vaid pidi võitlema täisväärtuslike teaduslike teadmiste eest. „Töölisklass,“ ütles V. I. Lenin, „... oskab tõendada... võimet revolutsiooniliseks võitluseks tõelise vabaduse ja tõelise... mitteaadelliku rahva- hariduse eest!“⁷ Seepärast võttis V. I. Lenin juba 1902. a. „Venemaa Sotsiaaldemokraatliku Tööliste Partei programmi projekti“ nõude üldisest tasuta ja kohustuslikust haridusest kuni 16. eluaastani, samuti nõudis ta siin kooli lahutamist kirikust,⁸ s. t. religioonivaba, tõeliselt teaduslikku haridust. Niisugust täisväärtuslikku haridust võidi saavutada vaid proletariaadi revolutsioonilise võitluse ja tema võidu tulemusena tsarismi üle, sest „... Venemaa rahva haridusele pole öelamat, lepitamatumat vaenlast kui Venemaa valitsus“,⁹ ütleb Lenin.

Olles väga hästi teadlik, et „... haridus on relv, mille efekt sõltub sellest, kelle käes see on, keda sellega tahetakse lüüa“ (Stalin), seadis bolševike partei enesele ülesandeks kiskuda see relv ära valitsevate klasside käest, suunata see töörahva teenistusse tema võitluses kurnajatega.

Sel pinnal kulges Lenini võitlus õppiva noorsoo eest kesk- ja ülikoolis, mis valmistasid ette kaadrit valitsusasutustele, pedagooge, arste, insenere jne. Resolutsiooniprojektis, mille Lenin esitas partei II kongressile, tervitati „... revolutsioonilise isetegevuse elavnemist õppiva noorsoo keskel“ ja pandi ette „osutada igasugust kaasabi sellele noorsoole tema püüetes organiseeruda“, soovitati „kõigil õpilasgruppidel ja -ringidel... seada oma tegevuses esikohale tervikliku ja järjekindla

⁴ В. И. Ленин, Соч., т. XXX, стр. 405.

⁵ В. И. Ленин, Теосед, 2. kd. Tallinn, 1949, lk. 74.

⁶ В. И. Ленин, Соч., т. XXX, стр. 407.

⁷ Там же, т. XVI, стр. 416.

⁸ Там же, т. V, стр. 14.

⁹ Там же, т. XVI, стр. 415.

sotsialistliku maailmavaate väljatöötamine oma liikmete keskel, tõsine tutvumine... marksismiga..."¹⁰.

Siin järgiti järgmisi eesmärke: revolutsiooniliste marksistlike ideede propageerimine õpilaste demokraatliku osa keskel, õppiva noorsoo parimaist esindajaist parteiliste agitaatorite ja propagandistide uue kaadri kasvatamine ja ettevalmistamine. Uhes sellega võeti arvesse, et õpilaste revolutsiooniline meelsus toob paratamatult kaasa nende võitluse keskkooliõpetuse surnud skolastika vastu, võitluse vana kooli drillimisrežiimi ja kepidistsipliini vastu, mis oli kutsutud kasvatama noorsugu tšinovnikute ühise mõõdupuu järgi. Nagu teada, omandas 1905. a. revolutsioonis mitte ainult kõrgemate õppeasutuste, vaid ka iga tüüpi keskkoolide õpilaste võitlus „kasvatava“ drillimise vastu selgesti väljendatud tsarismivastase poliitilise võitluse iseloomu. See vapustas kindlaks kujunenud „kasvatus“-süsteemi ja tõi mõnedes koolides kaasa koguni Peredonovi ja Belikovi tüüpi — „inimene vutlaris“ tüüpi — reaktsiooniliste pedagoogide kõrvaldamise. Isegi reaktsiooniline haridusministeerium oli sunnitud rakendama mõningaid abinõusid, et väliseltki teha mõõndusi ühiskondliku arvamuse nõudmistele, pehmedada koolide politseirežiimi. Õpilaste kasvatamine „troonile truuduse“ vaimus, s. t. isevalitsuse ja õigeusu vaimus, mida teostas vana kool, hakkas tõsiselt mõranema.

Bolševike partei toetas seda kriitikat, mis sai osaks gümnaasiumile ja teistele koolitüüpidele ajakirjanduses, koosolekuil, ühiskondlikes organisatsioonides. Vana kooli kasvatusaparaadi kas või osalisegi purustamise eesmärgil kasutati õpetajate ja mõnede teiste haritlaskihtide keskel reaktsiooniaastail suure populaarsuse omandanud „vabakasvatuse“ väikekoodanlikku teooriat. Nagu teada, esines N. K. Krupskaja sel perioodil oma artiklitega ajakirja „Свободное воспитание“ veergudel. Kuivõrd „vabakasvatuse“ teooria esindajad astusid välja vana kooli surnud vaimu ja režiimi vastu, püüdsid seda diskrediteerida, sedavõrd etendas see teooria tol ajal teatud määral progressiivset osa.

Sootu teistsugune olukord tekkis pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni, mis purustas lõplikult vana kooli koos selle drillimissüsteemiga ja ehitas üles uue, nõukogude kooli. Selles olukorras tõi väikekoodanlik „vabakasvatuse“ teooria kahju kommunistliku kasvatuses eesrindlikule süsteemile, mis pärast see teooria mitte ainult lakkas etendamast progressiivset osa, vaid omandas teravasti väljendatud reaktsioonilise iseloomu. Siin esineb meile konkreetne näide, kuidas üks ja sama idee, mis ühtedes ajaloolistes tingimustes on progressiivne, muutub uues ajaloolises olukorras reaktsiooniliseks.

Püüdes valitsevate klasside käest niisugust relva, nagu seda on rahvaharidus, ära kiskuda, arendas bolševike partei võitlust õpetaja eest, selle keske kuju eest, kes oli valitsuse poliitika põhiliseks teostajaks koolis. Venemaa valitsevad ringkonnad asetasid oma lootused õpetajate harimatusele. „... Minister sooviks, et õpetajaiks oleksid endised allohvitserid,“ ütleb Lenin. Ministril „... tõusevad juuksed püsti...“, kui õpetajate nimekirjas on „... endine üliõpilane ja endine üliõpilane ja veel endine naisüliõpilane.“¹¹ Bolševike partei võitles haritud õpetaja eest, kes on suuteline pakkuma õpilastele tõe-

¹⁰ В. И. Ленин, Соч., т. VI, стр. 7.

¹¹ В. И. Ленин, Teosed, 2. kd., Tallinn 1949, lk. 73

lisi teaduslikke teadmisi. Uhtlasi V. I. Lenin, märkides rahvakooliõpetaja äärmiselt mahajäetud seisukorda tsaari-Venemaal, kus õpetajaid „... Vene valitsus a j a b t a g a nagu jäneseid!“¹², pidas tarvilikuks teha õpetajate keskel tööd nende poliitilise teadlikkuse tõstmiseks ja nende kaasatõmbamiseks võitlusse töörahva ürituse eest.

Nii oli toodud „vanas“ „Iskras“ nr. 46, mille toimetuse koosseisu kuulus Lenin, läkitus rahvakooliõpetajaile: „Kui valitsus veeretab igasuguseid takistusi te legaalse haridustöö teele, siis õpetage ja valgustage külakehvistut illegaalselt. See töö annab teile endilegi viljakaid tulemusi. Looge sidemed linnaga, kus tehakse revolutsioonilist tööd, lugege ja levitage sotsiaaldemokraatlikku kirjandust. Asutage sel eesmärgil ringe talupoegade keskel. Juhtige neid kokkupõrgetes administratsiooni ja politseiga, organiseerige streike tööpalga tõstmiseks ja rendihinnete alandamiseks. Valmistage ette üldine keeldumine maksude maksmisest ja sõjaväeteenistuskohustuse kandmisest.“¹³

See üleskutse leidis vastukaja õpetajaskonna laialdastes hulkades, kelle parimad esindajad tegid revolutsioonilist propagandat tööliste ja talupoegade keskel. Selle kõrval tegid progressiivsed maa- ja linnaõpetajad elanikkonna hulgas legaalselt kultuur-haridustööd pühapäevakoolide, rahvale ettelugemiste organiseerimise jms. kaudu, püüdes tõsta töörahva mahajäänud kihtide kultuurilist taset, võita või nõrgendada nende patriarhaalseid uskumusi ja patriarhaalset meelsust.

Ergutades igati pühapäevakoolide, teiste haridusorganisatsioonide ja õpetajaskonna legaalselt kultuur-haridustööd elanikkonna keskel, püüdis bolševike partei kasutada kõiki neid legaalseid võimalusi revolutsioonilise propaganda eesmärkides tööliste ja töörahva muude kihtide hulgas. Ka siin oli bolševike seisukoht põhjalikult erinev menševike tendentsidest, kes püüdsid tassida parteid legaalsuse teele, lahustada parteiorganisatsioon „Stolõpini töölispartei“ legaalseis vormides, muuta revolutsiooniline propaganda rahulikuks kasvatustööks töörahva keskel.

Selle tendentsi vastu astus välja Lenin. Oma poolelijäänud artiklis „Poliitika ärasegamisest pedagoogikaga“ osutas V. I. Lenin, et „Sotsiaaldemokraatliku partei poliitilises tegevuses on alati teatud pedagoogika element: on tarvis kasvatada kogu palgatöölise klassi võitlejaks kogu inimkonna vabastamise eest igasugusest rõhumisest, on vaja püsivalt kasvatada selle klassi uusi ja uusi kihte, on vaja osata läheneda selle klassi kõige harimatumaile, kõige arenematumaile esindajaile, neile, keda on kõige vähem puudutanud nii meie teadus kui ka eluteadus, et osata nendega juttu teha, osata nendele läheneda, osata tõsta neid kindlameelselt, kannatlikult sotsiaaldemokraatliku teadvuseni, muutmata meie õpetust kuivaks dogmaks, õpetades seda mitte ainult raamatust, vaid ka osavõtuga proletariaadi nendesamade kõige harimatute ja kõige arenematute kihtide igapäevasest eluvõitlusest. Selles igapäevasest tegevuses on, kordame, teatud element pedagoogikast. Sotsiaaldemokraat, kes unustaks selle tegevuse, lakkaks olemast sotsiaaldemokraat.“¹⁴ Niisugune sotsiaaldemokraat eralduks hulkadest, sulguks elukutseliste poliitikute võrdlemisi kitsasse

¹² В. И. Ленин, Соч., т. XVI, стр. 416.

¹³ Цит. по книге Е. Н. Медынского «История русской педагогики», 1936, стр. 273.

¹⁴ В. И. Ленин, Соч., т. VII, стр. 308—309

ringi. Partei igasugune eraldumine hulkadest tähendab revolutsioonilise liikumise lüüasaamist. Siit „... meie mõju hulkadele laiendamise ja süvendamise, meie rangelt marksistliku propaganda ja agitatsiooni, meie lähenemise vajadus tööliklassi majanduslikule võitlusele jne.“¹⁵ Ei tohi unustada, et sotsiaaldemokraatia on revolutsiooniline partei, kes organiseerib tööliklassi poliitilist võitlust töörahva vabastamise eest eksploatatsioonist, mõisnike ja kapitalistide võimu kukutamise eest. Seepärast see „... sotsiaaldemokraat, kes hakkaks redutseerima poliitika ülesandeid pedagoogikale, lakkaks samuti — kuigi teisel põhjusel — olemast sotsiaaldemokraat“. Seepärast ei saa „... sellest „pedagoogikast“ teha eriloosungit, v a s t a n d a d a pedagoogikat „poliitikal“, ehitada sellele vastandamisele eriline suund, apelleerida hulkade poole selle loosungi nimel sotsiaaldemokraatia „poliitikute“ vastu...“¹⁶

Seega seadsid V. I. Lenin ja bolševike partei oma poliitika nurgakiviks töörahva laialdaste hulkade kaasatõmbamise aktiivsesse võitluse kodanliku kurnamiskorra vastu, asusid masside revolutsioonilise tegevuse organiseerimisele, mis oli suunatud kurnamiskorra hävitamisele ja kommunismi võidule. Selles võitluses kuulub tähtis koht ka „pedagoogika elemendile“, s. t. igapäevasele kasvatustööle töörahva keskel, millel oli eesmärgiks tõsta töörahvast „sotsiaaldemokraatliku teadvuseni“, s. t. kasvatada neid teadlikeks võitlejaks kogu inimkonna vabastamiseks igasugusest rõhumisest. Selles „kasvatustöös“ kasutatakse ka elanikkonna keskel tehtava kultuur-haridustöö kõikvõimalikke „legaalseid“ vorme. Selles aspektis omab teatud väärtust ka kool, hoolimata sellest, et tsarismi tingimustes andis kool töörahva lastele teadmisi, millest üheksa kümnendikku oli tarbetu ja üks kümnendik moonutatud, nagu märkis Lenin. Juba paljalt kirjaoskus, kõnelemata mõningaist teadmisteraasukestest, mida andis vana kool, on suure tähtsusega töörahva poliitiliseks kasvatajateks. Kõneldes kirjaoskamatuselike likvideerimisest nõukogude võimu ühe põhiülesandena pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni, osutas V. I. Lenin, et „... kuni meil maal on niisugune nähtus nagu kirjaoskamatus, on liiga raske kõnelda poliitilisest haridusest. See pole poliitiline ülesanne, see on tingimus, milleta ei saa kõnelda poliitikast. Kirjaoskamatu inimene seisab väljaspool poliitikat, temale on algul vaja aabitsat õpetada. Sellela ei saa olla poliitikat, sellela on vaid kuulduused, keelepeks, muinasjutud, eelarvamused, kuid mitte poliitika.“¹⁷

Järelikult vana kool ja kogu „haridus“-süsteem, olles küll relvaks valitsevate klasside käes, olid oma puudustest hoolimata sammuks edasi minevikuga võrreldes, võimaldades alustada tööd töörahvahulkade poliitiliseks kasvatamiseks ja harimiseks, nende kaasatõmbamiseks teadlikku võitluse mõisnike ja kodanluse võimu vastu, töörahva igasuguse rõhumise ja eksploateerimise vastu. Siit saab täiesti selgeks kooli ja hariduse osa kodanlikus ühiskonnas ja bolševike partei suhtumine klassiühiskonna koolisse: võimalikult maksimaalselt kasutada seda kooli ja muid haridusasutusi töörahva kurnamisest vabastamise huvides, taotelles, et ka õpetajad teeniksid rahvast. Seega kool, kuigi see oli töörahva rõhumise ja töörahva üle valitsemise tööriistaks, oli siiski mõningal määral relvaks ka töörahva käes.

¹⁵ В. И. Ленин, Соч., т. VII, стр. 307.

¹⁶ Там же, стр. 309.

¹⁷ В. И. Ленин, Соч., т. XXVII, стр. 51.

Endastmõistetavalt on marksismile-leninismile võõrad kooli ja hari-
duse osa ülehindamise ideed ühiskonna sotsialistlikel aluseil ümber-
korraldamise ürituses. Ehitada ühiskond ümber „arukaile“ aluseile
„uut tõugu inimeste“ kasvatamise kaudu — sellest unistasid prantsuse
materialistid. Progressiivse kodanliku pedagoogika esindajate hulgas
oli niisuguseid, nagu näiteks Pestalozzi, kes unistasid kodanliku ühis-
konna reformimisest, s. t. parandamisest pealekasvava sugupõlve
kasvatamise kaudu. Niisamasuguseid illusioone jagasid ka sotsialistid-
utopistid, otsides teid kodanliku ühiskonna „rahulikaks“ ümberehita-
miseks sotsialistlikele aluseile. „Sotsialism on nende kujutluses,“
ütles Engels, „absoluutse tõe, mõistuse ja õigluse väljendus, ja on
tarvis ainult leida see, et ta oma jõuga vallutaks kogu maailma...“¹⁸
Sotsialistide-utopistide seisukohalt oli ühiskonna sotsialistlikuks
ümberkorraldamiseks „vaja leiutada inimlike suhete uus, täiuslikem
süsteem ja pookida see olemasoleva ühiskonna külge propaganda ja
võimalust mööda ka uue süsteemi musterašutuste eeskuju varal“.¹⁹

„Mõistuse“ enda avalduseks olevate ja seepärast kõiki utopiste-
sotsialiste oma ilmse usutavusega vallutanud uute ideede propaganda
oli esijoones suunatud valitsevatele klassidele, kellest sõltus „mõistliku
korra“ elluviimine. Uue korra lõplikuks kindlustamiseks oli vaja kas-
vatada „uute inimeste“ sugupõlv, kellele on võõrad vana ühiskonna
pahed ja eksitused. Noore põlvkonna kasvatamine ja sotsialistlike
ideede propageerimine valitsevate klasside keskel — see oli ühis-
konna sotsialistliku ümberkorraldamise tee, mis sotsialistide-utopis-
tide arvates pidi kindlustama ühiskonna „rahuliku“ arenemise ilma
revolutsioonitormide ja vapustusteta. Selle tee ekslikkuse ja paika-
pidamatuse paljastasid marksismi-leninismi rajajad. Nagu osutas
V. I. Lenin, oli minevikus „... palju unistajaid, mõnikord geniaalseid,
kes arvasid, et on tarvis vaid veenda valitsejaid ja valitsevaid klasse
kaasaja ühiskondliku korra ebaõigluses ja siis on hõlpus maa peal
kehtima panna rahu ja üldine heaolu. Nad unistasid sotsialismist võit-
luseta“.²⁰ Marksismi rajajad „... näitasid, et mitte üksikute õilsate
isiksuste heasoovlikud katsed, vaid organiseeritud proletariaadi klas-
sivõitlus vabastab inimkonna hädadest, mis teda nüüd rõhuvad“.²¹
ütles V. I. Lenin. Selles proletariaadi revolutsioonilises klassivõitluses
on haridusel tähtis, kuid mitte esmajärguline koht.

Tuleb märkida, et ka järgneval perioodil esines katseid seada sot-
sialismi võit otsesesse sõltuvusse töörahva kultuurilise kasvu ja are-
nemise astmest. Nii esitasid näiteks menševikud põhimotiivina sotsia-
listliku pöörde vastu tsaari-Venemaa töörahva kultuurilise mahajää-
muse. Nad osutasid, et sotsialismi võiduks on vajalik teatud kultuuri-
tase. Vastates sellele ütles V. I. Lenin:

„Kui sotsialismi rajamiseks on vaja teatavat kultuuritaset (ehkki
keegi ei saa ütelda, missugune on see teatav „kultuuritase“), miks me
siis ei tohi alustada esmalt selle teatava taseme eelduste kättevõitmi-
suga revolutsioonilisel teel, h i l j e m aga juba, tööliste ja talupoegade
võimu ja nõukogude korra alusel, tööle asuda, et teistele rahvastele
järele jõuda“²² kultuurilises suhtes. Menševikud ei mõistnud ega taht-

¹⁸ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XIV, стр. 19.

¹⁹ Там же, стр. 261.

²⁰ В. И. Ленин, Соч., т. I, стр. 410.

²¹ Там же, стр. 409.

²² В. И. Ленин, Валitud teosed, II, Tallinn, 1946, lk. 689—690.

nud mõista hariduse ja kasvatuse klassiolemust, ignoreerisid seda, et valitsevad klassid ei tahagi anda töörahvale tõeliselt teaduslikku haridust ja võitlevad igati selle vastu, et töörahvas kapitalismi tingimustes saavutaks selle „teatava kultuuritaseme“.

Et näha töörahva tõelise kultuuriarengu illusoorisust imperialismi tingimustes, piisab, kui mainida rahvahariduse seisundit Ameerika Ühendriikides, Inglismaal ja teistes „eesrindlikes“ kapitalistlikes maades, kus pealekasvav sugupõlv ja täiskasvanud elanikkond saavad võltsitud teadmisi, kus „üldine kooliharidus“ eksisteerib paberil ja täheldatakse kirjaoskamatuset tõusu, kus kino ja kodanliku propaganda muude vahenditega kultiveeritakse religioosset ebausku, rassiteooriaid, Ameerika Ühendriikide maailmavalitsemise imperialistlikke ideid, labast väikekodanlikku moraali, mis on läbi põimunud banditismiga jne.

Lenini poolt tsaari-Venemaa koolile ja haridusele antud hinnang käib kõigi kapitalistlike riikide kohta: „...Mida kultuursem oli kodanlik riik, seda rafineeritumalt see luiskas, väites, et kool võib seista väljaspool poliitikat ja teenida ühiskonda tervikuna.

Tõepoolest oli kool täiesti muudetud kodanluse klassivõimu tööriistaks, see oli täiesti läbi imunud kodanliku kasvivaimuga, sel oli eesmärgiks anda kapitalistidele teenistusvalmis orje ja arukaid töölisi,²³ ütleb Lenin, määrates sellesamaga kindlaks partei poliitika kodanliku kooli ja hariduse suhtes. Selle õpilasi rumalaks tegeva ja pealekasvatavat sugupõlve demoraliseeriva „haridussüsteemi“ vastu, mida teostab nüüdisajal reaktsiooniline imperialistlik kodanlus, võitleb kogu progressiivne inimkond eesotsas vennalike kommunistlike parteidega kapitalistlikes maades. Teed sotsialistliku ühiskonna uue inimese tõelisele haridusele ja kasvatusele näitab neile NSV Liit, kus on loodud kommunistliku kasvatuse eesrindlikem süsteem.

Pärast mõisnike ja kodanluse võimu kukutamist ja nõukogude võimu kehtestamist tõusid kooli ja töörahva hariduse küsimused üles täiesti uues valguses. VK(b)P programmi projektis formuleeris V. I. Lenin järgmiselt uued ülesanded kooli ja hariduse alal: „Rahvahariduse alal seab VKP oma ülesandeks viia lõpuni 1917. a. Oktoobri-revolutsioonis alustatud üritus muuta kool kodanluse klassivõimu tööriistast selle võimu purustamise tööriistaks, niisama nagu ka ühiskonna klassideks jagunemise täieliku hävitamise tööriistaks. Kool peab muutuma proletariaadi diktatuuri tööriistaks, s. t. mitte ainult kommunismi põhimõtete edasikandjaks üldse, vaid ka proletariaadi ideelise, organisatsioonilise, kasvatusliku mõju kandjaks töörahva poolproletaarseile ja mitteproletaarseile kihtidele ekspluataatorite vastupanu täieliku mahasurumise ja kommunistliku korra teostamise huvides.“²⁴ Järelikult oli vaja esialgu purustada vana kool kui kodanluse klassivõimu ja töörahva rõhumise tööriist ja ehitada üles uus kool proletariaadi tööriistana ekspluataatorlike klasside mahasurumiseks, kes on võidetud, kuid pole veel relvi maha pannud, ja kommunistliku ühiskonna ülesehitamiseks.

Uue, nõukogude kooli ülesehitamise teel seisid suured raskused. Tuli põhjalikult muuta hariduse sisu, s. t. õppeplaanid, programmid, õpikud, rajada need uutele alustele, täita kommunistliku sisuga. Seda

²³ В. И. Ленин, Соч., т. XXIII, стр. 199.

²⁴ Там же, т. XXIV, стр. 99.

ülesannet oli raske täita: oli vaja uusi spetsialiste-kommuniste, kes oleksid suutelised niisuguseid programme ja õpikuid kõigis õppeaineis koostama, kuid niisuguseid spetsialiste veel polnud. Kuid peaaraskus seisnes muus. Kui olekski õnnestunud korraga välja anda uued programmid ja õpikud, ka siis poleks veel kommunistliku kasvatuse ülesanne lahendatud. Juba 1909. a. „Kirjas Kapri parteikooli õpilastele“ kirjutab V. I. Lenin: „Igas koolis on kõige tähtsam loengute ideelis-poliitiline suund. Mis määrab selle suuna? Täiesti ja eranditult lektorite koosseis... Mitte mingisugune kontroll, mitte mingisugused programmid jne. pole absoluutselt võimalised muutma seda õppetöö suunda, mille määrab lektorite koosseis.“²⁵

Niisiis sõltub koolitöö ideelis-poliitiline suund täiesti õpetajast kui koolitöö keskest kujust. Aga see õpetajaskond oma „...määratus enamuses, kui mitte täiesti...“ seisis „...nõukogude võimule vaenu-likul platvormil“.²⁶ Kas võis see õpetajaskond teostada kooli uusi ülesandeid proletariaadi diktatuuri tööriistana? Muidugi mitte. Siit tõusis ülesanne ümber kasvatada vana õpetajaskonda ja ette valmistada õpetajate uut kaadrit, uut nõukogude haritlaskonda, kes on eluliselt seotud töölisklassiga. Uue kaadri ettevalmistamist ei saadud muide korraga teostada. Algul oli vaja anda keskharidus tööliste ja talurahva noorsoole, kel tsarismi puhul polnud võimalust õppida keskkoolis. Seejärel oli vaja luua pedagoogiliste kesk- ja kõrgemate õppeasutuste võrk. Peale jõudude ja vahendite kulus kõigeks selleks aega. Seepärast oli parteil ja nõukogude võimul neil aastail sellest olukorrast vaid üks väljapääs — tõmmata kaasa koolitööle vana õpetajaskonda, korraldades samas tööd tema ideelis-poliitiliseks ümberkasvatamiseks. Muidugi oli siin raskusi ja õpetajaskonnal polnud kerge „...võita vanu kodanlikke eelarvamusi...“²⁷ Siit teatud omapärasus kogu koolitöö organisatsioonis nõukogude võimu esimestel aastatel. Nagu osutas V. I. Lenin õpetajate-internatsionalistide II kongressil 1919. a. 18. jaanuaril, et „...õpetajaskonna koosseisu tolle usaldamatuse puhul, mille on järele jätnud õpetajaskonna kodanliku koosseisu sabotaazi ja eelarvamuse praktika... jäi järele killustatus kõigil propaganda- ja haridusaladel. See määrab osa õpetajaid kitsasse sfääri, justkui õppuse sfääri ja ei andnud meile võimalust luua täielikult ühtset aparati, millesse kuuluvad kõik teaduse jõud ja töötavad koos meiega“.²⁸

Seega polnud tollal võimalik ellu viia Lenini poolt VK(b)P programmi projektis esiletoodud nõuet kindlustada tihe „...side õpetajate personaali ja VKP agitatsiooni-propagandaaparaadi vahel“.²⁹ Ka koolis polnud võimalik korraga kindlustada ühtsust õppe-kasvatustöö ja poliitilis-kasvatuseliku töö vahel, mida tegid ühiskondlikud organisatsioonid (Kommunistlik Noorsooühing, pioneeriorganisatsioonid). Niisugune olukord, mis komplitseeris koolide tööd pealekasvava põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel, võis olla ainult ajutine, ja V. I. Lenin väljendas juba tolsamal õpetajate-internatsionalistide kongressil veendumust, et edaspidi on „...kindlustatud edu õpetajaskonna hiiglasuure hulga kaasatõmbamiseks ja tööks selle kallal, et

²⁵ В. И. Ленин, Соч., т. XIV, стр. 118.

²⁶ Там же, т. XXIV, стр. 421.

²⁷ Там же, стр. 421.

²⁸ Там же, т. XXIII стр. 475

²⁹ Там же, т. XXIV, стр. 99.

teadmised ja teadused... muutuksid töörahva ja ekspluateeritute vabastamise tööriistaks".³⁰ Seda ülesannet võidi lahendada vaid õpetajaskonnas tehtava visa ja süstemaatilise poliitilis-kasvatustliku tööga. Ühtlasi tegid partei ja valitsus tööd õpetajaskonna materiaalse ja õigusliku seisundi parandamiseks.

Õpetajaskonna alandatud olek ja õigusetus olid tsarismi puhul üldtuntud, ja bolševike partei Lenini ja Stalini juhtimisel, nagu osutati eespool, võitles selle õigusetuse vastu, õpetajate inimlike elutingimuste eest. Kuid tsarismi tingimustes ei saanud see töö anda tunduvalt tulemusi. Ainult pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni loodi tingimused õpetajaskonna materiaalse ja õigusliku seisundi põhjalikuks parandamiseks. „Rahvakooliõpetaja tuleb meil seada niisugusele kõrgusele, kus ta pole ealeski seisnud, ei seisa ega võigi seista kodanlikus ühiskonnas. See on tõde, mis ei nõua tõendeid,“ ütles V. I. Lenin. „Asjade sellele seisundile peame liikuma süstemaatilise kõrvalekaldumatu visa tööga niihästi tema vaimse tõstmise kui ka tema igakülgse ettevalmistamise alal tema tõepoolest kõrgeks kutseks ja peamine, peamine, peamine — tema materiaalse seisundi tõstmise alal.

On tarvis süstemaatiliselt tugevdada tööd rahvakooliõpetajate organiseerimisel, et muuta nad kodanliku korra toest, milleks nad on senini eranditult kõigis kapitalistlikes maades, nõukogude korra toeks, et nende kaudu kiskuda ära talurahvas liidust kodanlusega ja tõmmata nad liitu proletariaadiga.“³¹

Õpetajaskonna ümberkasvatamise ja tema materiaalse ning õigusliku seisundi põhjaliku parandamise ülesande täitis edaspidi edukalt partei ja valitsus Lenini ja Stalini juhtimisel. Oma kirjas I üleliidulisele õpetajate kongressile märkis seltsimees Stalin juba 1925. a.:

„Rahvakooliõpetajate väesalk moodustab ühe kõige vajalikuma osa meie maa töörahva suurest armeest, kes ehitab uut elu sotsialismi alusel.“³² Pärastistel aastatel õpetajaskonna töö seos partei poliitikaga muutus veelgi tihedamaks ja õpetajaskond asus oma parema arusaamisega nii õppe-kasvatustöös koolis kui ka ühiskondlikus töös väljaspool kooli, elanikkonna keskel, ellu viima Lenini-Stalini partei poliitikat. Oma patriotismi ja andumust Lenini-Stalini partei üritusele demonstreeris õpetajaskond eredalt Suure Isamaasõja aastail. Neid õpetajaskonna teeneid on partei ja valitsus väärilt hinnanud: tuhanded ja tuhanded õpetajad on autasustatud Nõukogude Liidu ordenite ja medalitega, neile on omistatud teenelise õpetaja austav nimetus, neid on valitud NSV Liidu Ülemnõukogu, liiduvabariikide ülemnõukogude ja kohalike töörahva saadikute nõukogude saadikuiks. Rahvakooliõpetaja autoriteet on tõusnud kõrgusele, mis on saavutamatu kodanlikule ühiskonnale. Tehes tööd õpetajaskonna ümberkasvatamiseks, õpetajaskonna muutmiseks kodanliku korra toest, milleks ta oli tsarismi puhul, nõukogude sotsialistliku korra toeks, teostas partei Lenini ja Stalini juhtimisel kogu rahvaharidus- ja koolisüsteemi põhjaliku ümberkorraldamise.

Partei VIII kongressil vastuvõetud programm määras kindlaks selle ümberkorraldamise peajoone. Ulitähitsaks ülesandeks oli kommunistliku kasvatuse ülesandele vastavate uute programmide väljatöötamine.

³⁰ В. И. Ленин, Соч., т. XXIII, стр. 476.

³¹ Там же, т. XXVII, стр. 389.

³² J. V. Stalin, Teosed, 7. köide, Tallinn, 1949, lk. 2.

mine. „KK direktiivides Hariduse Rahvakomissariaadi töötajaile-kommunistidele“ rõhutati, et „...õpetuse sisu, kuivõrd on juttu üldhariduslikest õppeaineist, eriti aga filosoofiast, ühiskonnateadustest ja kommunistlikust kasvatuses, peavad määrama kindlaks ainult kommunistid“.³³ Siin rõhutati vajadust kindlustada kogu õpetuse sisu ideelis-poliitilist suuniteldust kommunistlikus vaimus. Koolide ette seati uus ülesanne: „...meie kool peab andma noorsoole teaduse alused, andma oskuse ise välja töötada kommunistlikud vaated, peab tegema neist haritud inimesed. Selle aja kestel, millal inimesed koolis õpivad, peab see tegema neist osavõtjad võitlusest ekspluataatoreist vabanemise eest“.³⁴

V. I. Lenin oli vastu igasuguseile teostamatuile plaanidele ja hoiatas kergemeelse suhtumise eest hariduse ja õpetuse sisu ümberkorraldamise küsimusse. Teostamatute plaanide oht ähvardas niinimetatud proletkultlaste poolt, kes propageerisid justkui „ uut, puhtproletaarset kultuuri“, millel pole midagi ühist kodanliku teadusega. Niisugune purustav „kriitika“ kasvatas noorsoos halvustava suhtumise kogu kultuuri ja teadusse, mille on välja töötanud inimkonna parimad pead. Oma kõnes Venemaa Kommunistliku Noorsooühingu III kongressil ütles V. I. Lenin, et „proletaarne kultuur pole kesteab kust äkki välja hüpanud, pole nende inimeste väljamõeldiseks, kes nimetavad endid spetsialistideks proletaarse kultuuri alal. Proletaarne kultuur peab olema nende teadmisharude seaduspäraseks edasiarendamiseks, mille inimkond on välja töötanud kapitalistliku ühiskonna, mõisnike ühiskonna ja ametnike ühiskonna surve all“.³⁵ Seepärast seadis partei Hariduse Rahvakomissariaadile ülesande — mitte inimkonna poolt kogutud teadmiste summaarne eitamine, vaid nende kriitiline valimine kommunistliku kasvatuses ülesannete seisukohalt. V. I. Lenin hoiatas, et kommunistliku kasvatuses ja hariduses ülesannet ennast ei tohi mõista kitsalt kommunistlike põhimõtete lihtsa omandamisena, kommunistliku kirjanduse tundmaõppimisena. Pöördudes noorsoo poole osutas V. I. Lenin: „... teie teeksite ülisuure vea, kui katsuksite teha selle järelduse, et on võimalik saada kommunistiks, omandamata seda, mille on kogunud inimteadus. Oleks ekslik arvata nii, et piisab kommunistlike loosungite, kommunistliku teaduse järelduste omandamisest, omandamata seda teadmiste summat, mille tulemuseks on kommunism ise“.³⁶ Seepärast seisab noorsoo ees ülesanne omandada kriitiliselt teaduslike teadmiste kogusumma, mis on saadud vanalt klassiühiskonnalt. See määras kindlaks ka suhtumise neisse teadustesse, mida õpetati vanas koolis. Mitte nende mehaaniline ülekandmine nõukogude kooli, vaid nende kriitiline läbitöötamine, valimine. Kõneldes vanast koolist osutas V. I. Lenin: „... kui me peame purustama selle, kas see tähendab, et me ei pea võtma sellest kõike seda, mis on kogutud inimkonna poolt inimestele vajalikku?

Kas see tähendab, et me ei pea oskama eraldada seda, mis oli vajalik kapitalismile ja mis on vajalik kommunismile?“³⁷ Tõeliselt teaduslikud teadmised, mis on „vajalikud kommunismile“, tuleb säilitada koolide

³³ В. И. Ленин, Соч., т. XXIV, стр. 158.

³⁴ Там же, т. XXX, стр. 413.

³⁵ Там же, т. XXX, стр. 406.

³⁶ Там же, т. XXX, стр. 405—405.

³⁷ Там же, стр. 407.

programmides, aga ebateaduslik materjal, mis oli „vajalik kapitalismile“ — välja visata. V. I. Lenin seadis noorsoole ülesandeks sügavalt ja teadlikult õppida teaduslikke teadmisi, omandada need kindlasti. „... Vana õpetamise, vana peamurdmise, vana drillimise asemele peame seadma oskuse omandada inimteadmiste kogusumma ja omandada nii, et kommunism poleks teil mingiks niisuguseks, mis on pähe õpitud, vaid oleks selleks, mis on teie endi poolt läbi mõeldud, oleks nendeks järeldesteks, mis on paratamatud kaasaja hariduse seisukohalt.“³⁸ Siin on vähestes sõnades formuleeritud õpetamise põhiprintsipiibid nõukogude koolis, nõukogude didaktika alused, mis on edasi arendatud UK(b)P Keskkomitee koolialastes otsustes, mis on vastu võetud seltsimees Stalini algatusel ja juhtimisel. Osutades vajadusele omandada teaduslikud teadmised sügavalt, teadlikult ja kindlalt, püstitas V. I. Lenin koolile ülesande kasvatada kommunistlikku moraali õpetamise kaudu ja õpetamise protsessis. „On tarvis, et kaasaja noorsoo kasvatamine, haridus ja õpetamine oleksid temas kommunistliku moraali kasvatamiseks.“³⁹ Ainult nõukogude koolis on õpetus kasvatuslik. Kodanlikus koolis „... tööliste ja talurahva noorpõlve sedavõrd ei kasvatatud, kuivõrd drilliti sellesama kodanluse huvides“,⁴⁰ s. t. see polnud kasvatavat õpetust, vaid dresseerimine, drillimine.

Nõukogude kool peab siduma õpetamise eesrindliku elupraktikaga, sotsialistliku ülesehitustöö praktikaga.

„Teie ees,“ ütles V. I. Lenin, „seisab kogu maa majandusliku taasisänni ülesanne, nii põllumajanduse kui ka tööstuse reorganiseerimine, taastamine kaasaja ... teaduse, tehnika, elektri baasil.

Teie saate väga hästi aru, et elektrifitseerimiseks pole kohased kirjaoskamatud inimesed, ja vähe on siin ainult lihtsast kirjaoskusest. Siin ei piisa teadmistest, mis on elekter; on tarvis teada, kuidas seda tehniliselt rakendada nii tööstuses ja põllumajanduses kui ka üksikutes tööstus- ja põllumajandusharudes. See on tarvis ise kätte õppida, seda on tarvis õpetada kogu pealekasvavale töörahva sugupõlvele.“⁴¹ Seega on vaja varustada noorpõlv sügavate ja igakülgsete teaduslike teadmistega ning oskusega rakendada neid teadmisi sotsialistliku ülesehitustöö praktikas. Seepärast seisib ja seisab kooli ees polütehnilise hariduse ülesanne. „Polütehnilise hariduse küsimus on meie partei programmiga põhiliselt lahendatud...“⁴² ütles V. I. Lenin oma artiklis „Hariduse Rahvakomissariaadi tööst“, mõistes hukka segaduse ses küsimuses Hariduse Rahvakomissariaadi üksikute juhtivate töötajate juures ja katsed jääda kõrvale, põigelda kõrvale polütehnilise hariduse elluviimisest, „... mis tutvustab teoorias ja praktikas tootmise kõigi peaharudega...“⁴³ Hariduse Rahvakomissariaadi segadus ja kõikumised polütehnilise hariduse elluviimise küsimuses ei saanud jätta avaldamata eitavat mõju koolide tööle. V. I. Lenin oma „Märkustes N. K. Krupskaja teeside kohta“ andis konkreetseid juhendusi, kuidas asuda polütehnilise hariduse põhimõtete elluviimisele tolle ajajärgu konkreetseis tingimustes. Parimad koolid püüdsid neid juhen-

³⁸ В. И. Ленин, Соч., т. XXX, стр. 408.

³⁹ Там же, стр. 409—410.

⁴⁰ Там же, стр. 405.

⁴¹ Там же, т. III, стр. 408.

⁴² Там же, т. XXVI, стр. 160

⁴³ Там же, т. XXIV, стр. 99.

dusi ellu viia ja saavutasid tunduvat edu sel alal. Kuid polütehnilise hariduse ülesanne tervikuna nõuab veel teaduslike uurimisinstituutide, pedagoogiliste instituutide kateedrite pingelist tööd ja koolide tegelike töötajate loovaid pingutusi.

Õpetamise ja sotsialistliku ülesehitustöö praktika seos peab kaasa aitama füüsilise ja vaimse töö vastandlikkuse kaotamisele. Kogu kommunistliku kasvatusesüsteemis peame taotlema, et noorpõlv ei vaataks füüsilisele tööle nagu mingile seesugusele, mis töötajat alandab, vaid et ta oleks ühtviisi valmis töötama füüsiliselt ja vaimselt. „Me peame iga tööd, kui must ja raske see polekski, nii organiseerima, et iga tööline ja talupoeg vaataks enesele nii: ma olen vaba töö suure armee osa ja oskan ise oma elu korraldada ilma mõisnike ja kapitalistideta, oskan kommunistliku korra kehtima panna. On tarvis, et Kommunistlik Noorsooühing kasvataks kõiki noorusaastaist alates kahe- teistkümnendast eluaastast peale, teadlikule distsiplineeritud tööle.“⁴⁴ Meie kool peab kasvatama töötavat inimest, kellele iga töö, nii füüsilise kui ka vaimne, on kommunistlikuks kohuseks, on au, kuulsuse ja sangarlikkuse asjaks.

Noorpõlve kasvatamisele teadliku sotsialistliku distsipliini vaimus omistas Lenin erakordset tähtsust. „Vana drilli asemele, mida tehti kodanlikus ühiskonnas vastu enamuse tahtmist, seame meie tööliste ja talupoegade teadliku distsipliini, kelles vana ühiskonna vihkamine on ühendatud otsustavuse, oskuse ja valmisolekuga ühendada ja organiseerida jõude selleks võitluseks, et miljonite ja sadade miljonite tahtest, kes on eraldatud, killustatud ja üle määratu suure maa laiali pillatud, luua ühtne tahe, sest ilma selle ühtse tahteta purustatakse meid paratamatult. Ilma selle liitumiseta, ilma selle tööliste ja talupoegade teadliku distsipliinita on meie üritus lootusetu.“⁴⁵ Seltsimees Stalin arendas edasi teadliku sotsialistliku distsipliini õpetust ja osutas selle kasvatamise põhiprintsiipidele — veenmisele kui põhimeetodile ja sundimisele kui kõrvalisele, ent vajalikule vahendile. Minnes seda Lenini-Stalini teed, saavutasime oma ridade monoliitsuse, töörahva kollektiivi tegevusühtsuse, mida demonstreerisid nii eredasti Suure Isamaasõja aastad ja rahuliku sotsialistliku ülesehitustöö periood.

Kasvatades õppetöös ja väljaspool õppetööd kommunistlikku kõlblust, peab meie kool võitlema mineviku iganditega, võitlema „... egoistide ja väikeomanike vastu, tolle psühholoogia ja nonde harjumuste vastu, mis lausuvad: ma ajan äga oma kasumit, aga muuga pole mul midagi tegemist“.⁴⁶ „Kommunistliku kõlbluse aluseks on võitlus kommunismi kindlustamise ja lõpuleviimise eest. Selles seisabki kommunistliku kasvatuses, hariduses ja õpetuses alus. Selles seisabki vastus küsimusele, kuidas tuleb kommunismi õppida.“⁴⁷ Seda uut kommunistlikku moraali ei saa kasvatada vanade meetoditega, millega vanas koolis sisendati õpilaste teadvusse kodanlikku moraali, mis kasvas kuulekaid orje. Ainult siis, osutas Lenin, kui seome „... kooli tegevuse iga sammu, kasvatamise, hariduse ja õpetamise iga sammu kogu töörahva võitlusega ekspluataatorite vastu“,⁴⁸ kas-

⁴⁴ В. И. Ленин, Соч., т. XXX, стр. 417.

⁴⁵ Там же, т. XXX, стр. 407—408.

⁴⁶ Там же, стр. 412.

⁴⁷ Там же, стр. 413.

⁴⁸ Там же, т. XXX, стр. 414.

vatab kool uut nõukogude inimest, kelle veendumused ja käitumine vastavad uue, tõeliselt inimliku, kommunistliku moraali põhimõttele. Noorsugu peab „... asja nii korraldama, et anda oma tööjõud, oma energia ühise ürituse heaks. Selles seisabki kommunistlik kasvatus. Ainult niisuguses töös muutub noormees või neiu tõeliseks kommunistiks“.⁴⁹

Niisugused on põhiülesanded, mille V. I. Lenin tõstis esile pealekasvava sugupõlve kommunistliku kasvatusel, haridusel ja õpetusel alal. Siin on esitatud nõukogude kooli töö konkreetne programm. See programm on leidnud edasiarendamist ning konkretiseerimist seltsimees Stalini töödes ja UK(b)P Keskkomitee otsustes koolide, pioneriorganisatsioonide ja komsomoli töö kohta.

Nende ülesannete elluviimine võis olla edukas vaid tingimusel, kui on tagatud koolide töö täpne ja plaanipärane juhtimine haridusorganite poolt. Koolide töö õige kommunistliku juhtimise küsimustele pühendas V. I. Lenin erakordset tähelepanu. Hariduse Rahvakomissariaadi töö kannatas esimestel aastatel praktikaga seose puudumise ja abstraktsete loosungite ning üldiste arutluste all. „On tarvis, et kogu partei, kõik Hariduse Rahvakomissariaadi töötajad oleksid teadlikud sellest puudusest ja et meie ühisel jõul asuksime selle kõrvaldamisele,“ ütles V. I. Lenin. „On tarvis, et kohalikud töötajad vahetaksid oma kogemusi ses suhtes ja aitaksid parteil esile tõsta eeskujulikke kubermange või maakondi või rajooni või eeskujulikke pedagooge, kes saavutasid häid tulemusi võrdlemisi kitsas, kohalikus või spetsiaalses ulatuses. Toetudes neile, juba praktikas järeleproovitud saavutustele, peame meie asja edasi viima, laiendades — pärast vastavat kontrollimist — kohalikkude kogemust ülevenemaalise ulatuseni, edutades andekaid või lihtsalt võimelisi pedagooge vastutamaile kohtadele, laiema tegevusringiga jne. ... Juhtija-kommunist sellega vaid peabki tõestama oma õigust juhtimisele, et ta leiab enesele palju, ikka rohkem ja rohkem abilisi pedagoogide-praktikute hulgast, et ta oskab neid aidata töötada, neid esile tuua, nende kogemusi näidata ja arvestada.“⁵⁰

Minnes seda teed saavutas partei suurt edu rahvahariduse juhtimisel. Ka siin olid otsustava tähtsusega seltsimees Stalini juhtnöörid sotsialistliku ülesehitustöö konkreetsest ja diferentseeritud juhtimisest, ent samuti partei ja valitsuse direktiivid alg- ja keskkooli struktuurist ning koolist üldse.

V. I. Lenin pööras suurt tähelepanu täiskasvanud elanikkonna kultuur-haridusliku taseme tõstmisele ja nende ümberkasvatamisele. Nõukogude valitsuse esimesi dekreete oli dekreet kirjaoskamatuselike likvideerimisest täiskasvanud töövõimelise elanikkonna keskel. Koduõpe ja interventsiooni, laostuse ja nälja raskeis tingimustes likvideeris meie maa töörahvas Lenini-Stalini partei juhtimisel suhteliselt lühikesel ajaga kirjaoskamatuselike, muutes mahajäänud maa täieliku kirjaoskusega maaks. Ometigi „... ei piisa kirjaoskamatuselike likvideerimisest, vaid on tarvis ehitada veel nõukogude majandust, aga selle juures üksi kirjaoskusega ei jõua kaugele. Meile on tarvis kultuuri tohutut tõusu. On tarvis, et inimene tegelikult kasutaks oskust lugeda ja kirjutada, et tal oleks, mida lugeda, et tal oleks ajalehti ja propagan-

⁴⁹ В. И. Ленин, Соч., т. XXX, стр. 415.

⁵⁰ Там же, т. XXVI, стр. 162.

distlikke brošüüre, et neid õigesti jaotataks ja et need jõuaksid rahvani... On vaja väsimatult esile tõsta mõtet, et poliitiline haridus nõuab iga hinna eest kultuuri tõstmist. On vaja taotella, et oskus lugeda ja kirjutada soodustaks kultuuri tõusu, et talupojal oleks võimalik rakendada seda lugemis- ja kirjutamisoskust oma majapidamise ja oma riigi paremustamiseks.⁵¹

Töörahvahulkade kultuurilise tõusu ja nende poliitilise kasvatuse ülesanded lahendati Lenini-Stalini partei juhtimisel suhteliselt lühikese ajaga, ent iga kodanliku riigi seisukohalt ennenähtamatult lühikese ajaga. Juba partei XVIII kongressil 1939. aastal märkis seltsimees Stalin, et rahva kultuuriline tõus „... pidas sammu rahva ainelise olukorra tõusuga“. Partei ja valitsuse õige leninlik-stalinliku poliitika tõttu paranes töörahva aineeline heaolu süstemaatiliselt, tõusis tema kultuuriline tase. „Rahva kultuurilise arenemise seisukohast,“ ütles seltsimees Stalin partei XVIII kongressil, „oli aruandeaeg tõelise kultuurirevolutsiooni periood. NSVL rahvaste keeltes üldise kohustusliku alghariduse sisseseadmine, kõigi astmete koolide ja õpilaste arvu suurenemine, kõrgemate koolide poolt väljalastavate spetsialistide arvu kasvamine, uue, nõukogude intelligentsi loomine ja kindlustamine — niisugune on rahva kultuurilise tõusu üldine pilt.“⁵²

Sõda tekitas NSV Liidu rahvamajandusele tohutut kahju. Kuid hoolimata kõigist purustustest ja kahjudest, mille tekitasid Nõukogudemaale fašistlikud barbarid, jätkus meie maal hariduse ja töörahva kultuurilise taseme tõus. Üleliidulise Kommunistliku (bolševike) Partei Keskkomitee läkituses kõigile valijaile osutatakse: „Kommunistlik partei seadis sõjajärgsel perioodil endale eesmärgiks taastada fašistlike barbarite poolt purustatud koolid ja teised kultuuriasutused, saavutada kultuuri edasine õitseng NSV Liidus. Seltsimees Stalin seadis nõukogude teadusele ülesande järele jõuda teaduse saavutustele väljaspool meie maa piire ning need lähemal ajal ületada.“⁵³ Seda ülesannet täidetakse edukalt: „Viimastest valimistest möödunud nelja aasta jooksul on meie maal taastatud ja ehitatud tuhanded uued koolid, raamatukogud, klubid, teatrid ja kinod. Alg-, seitsmeaastastes ja keskkoolides, tehnikumides ja teistes eriõppeasutustes õpib üle 56 miljoni inimese. Teostatakse üldist seitsmeaastast koolikohustust. Meie maa kõrgemais õppeasutustes õpib 1 128 000 inimest, mis ületab üliõpilaste sõjaeelse arvu 316 000 võrra. Rahva huvisid teeniv nõukogude teadus on saavutanud tõsist edu. Nõukogude teadlased avastasid aatomienergia saamise saladuse. Partei ja valitsuse tähelepanu ja hoolitsusega ümbritsetud nõukogude teaduse novaatorid aitavad kaasa sotsialistliku tööstuse ja põllumajanduse arendamisele.

Kõigis nõukogude vabariikides arenevad edukalt vormilt rahvuslik, sisult sotsialistlik kirjandus ja kunst.“⁵⁴

Kirjaoskamatust, ebakultuursest maast, milleks oli tsaari-Venemaa, muutus meie kodumaa kõige eesrindlikumaks, kõige kultuursemaks maaks maailmas. Ja kõigi nende tohutute edusammude eest võlgname tänu meie suurte juhtide Lenini ja Stalini geeniussele.

⁵¹ В. И. Ленин, Соч., т. XXVII, стр. 48—49.

⁵² J. Stalin, Leninismi küsimusi, 11. trükk, Tallinn, 1945, lk. 516.

⁵³ „Rahva Hää!“ nr. 42, 17. veebr. 1950. a.

⁵⁴ „Rahva Hää!“ nr. 42, 17. veebr. 1950.

Suur vene pedagoog.

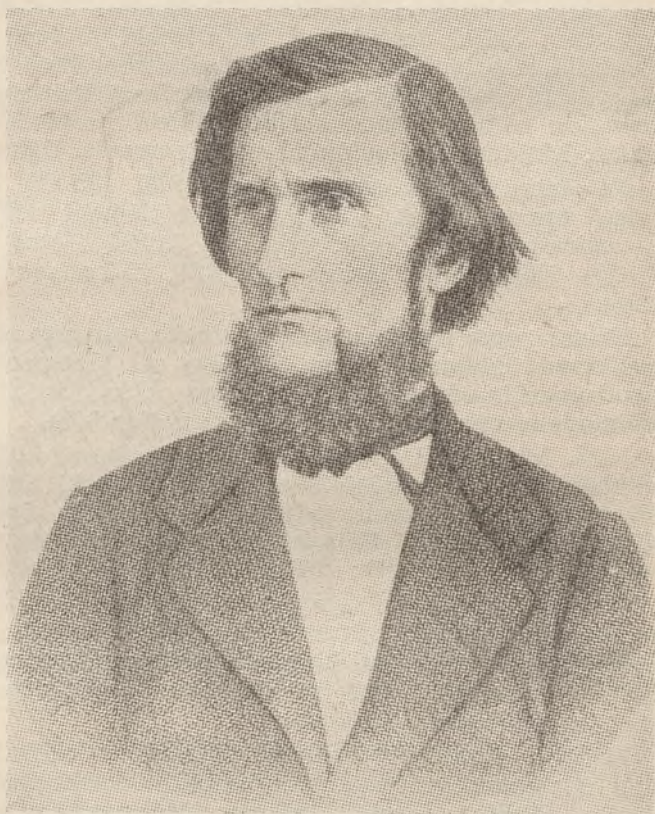
(K. D. Ušinski 80. surma-aastapäeva puhul.)

3. jaanuaril k. a. möödus 80 aastat suure vene pedagoogi Konstantin Dmitrijevits Ušinski surmast. Ta on suure vene rahva väljapaistev esindaja, kelle nimi ja elutöö on lähedased ja kallid kõigile Nõukogude-maa rahvastele, kõigile progressiivseile inimestele kogu maailmas.

K. D. Ušinski pedagoogilises süsteemis on kehasutatud vene klassikalise pedagoogika põhijooned: palav armastus kodumaa vastu ja oma kodumaa huvide siiras teenimine, demokraatlikkus ja sügav humanism, armastus ja lugupidamine töö ja vabaduse vastu, isiksuse väärikuse ja kõigi rahvaste rahvuslike õiguste ja tunnete austamine, kindel ja kõikumatu usk teaduse arenemisse, aktiivne optimism. Seega on Ušinski täielikult ära teeninud hinnangu, mille andis temale L. N. Modzalevski, tuntud vene pedagoog, Ušinski õpilasi:

„Ušinski on meie tõeliselt rahvalik pedagoog, niisama nagu Lomonossov on meie rahvalik õpetlane, Suvorov — meie rahvalik väejuht, Puškin — meie rahvalik poeet, Glinka — meie rahvalik helilooja.“

Nõukogude pedagoogika hindab kõrgelt Ušinski pedagoogilist pärandit. „Meil on juba sotsialistlik kord,“ ütles M. I. Kalinin, „kuid



ma näen, et need ideed, mida arendas omal ajal Ušinski ja mis ma siin esile tõstsin praktiliste ettepanekutena, on tõelised pedagoogilised ideed. Enamgi: ma arvan, et need on täielikult elluviidavad ainult meie sotsialistlikus ühiskonnas."

Ušinski oli väga andekas. Oma erksusega tungis ta omaaja teadusse ja omandas selle laiahaardeliselt. See asjaolu tõstab ta teistest kaas-aegsetest peajao kõrgemale, viib ta progressiivsete tegelaste esirinda. Olles mistahes ametis, nägi Ušinski otsekohe, kuidas asja parandada; ta esines igal pool uute, edasiviivate ettepanekutega.

Seetõttu oli valitsusvõimude suhtumine Ušinskisse alati kahepaikne. Võimude edumeelsemad elemendid nägid Ušinski erakordset andekust, nad tõstsid Ušinkit esile, soovitasid teda kõrgetele kohtadele, kuid reaktsioonilised elemendid püüdsid temast esimesel võimalusel lahti saada.

Ušinski määrati 22-aastaselt, varsti pärast Moskva Ülikooli hiilgavat lõpetamist, oma edumeelse õpetaja prof. Redkini soovitusel Jaroslavl'i Demidovi-nimelisse Kõrgemasse Juriidilisse Lütseumi professoriks. Sellel ametikohal sai Ušinski töötada ainult paar aastat. Tagurlik tsaarivalitsus, kartes revolutsiooniliste ideede levimist vene üliõpilaste seas, hakkas nõudma professoritelt nende poolt peetavate loengute esitamist tsensuurile. Ušinski protestis säärase korralduse vastu. Muidugi ei meeldinud see ülemusele. Ušinski vallandati.

Ta jäetigi kohata ega lubatud temal jätkata õppetegevust mõnes teises õppeasutuses. Viimaks leidis Ušinski väikese ametnikukoha Siseministeeriumis Peterburis. Sel kohal töötas Ušinski neli aastat (1850—1854). Siin kordus aga, küll väiksemas ulatuses, Jaroslavl'i lugu.

Ušinski oma otsekohesuse ja tõearmastusega tõi rahutust kantselei pehkinud õhkkonda. Kuigi Ušinski sel tähtsusetul kohal ei saanud propageerida edumeelseid ideid ega palju „kurja“ teha tsaarivalitsuse võimudele, otsustati siiski Ušinski vallandada.

Mitu kuud oli Ušinski tööta, kuni viimaks üks neid edumeelseid valitsusvõimu esindajaid, kes tundis Ušinski hiilgavaid andeid, pakkus temale vene keele ja juriidiliste ainete õpetaja koha Gatšina Orbude Instituudis. Ušinski võttis pakkumise vastu. Silmapaistvate võimete tõttu anti talle varsti Instituudi inspektori koht.

Gatšinas otsustaski Ušinski pühenduda täielikult pedagoogilisele tegevusele. Ušinski süvenes siin temale omase energiaga nii pedagoogika teooriasse kui ka praktikasse, püüdes igal pool tungida nähtuste põhjusteni. Tema artiklid ilmusid ajakirjanduses ja tõmbasid endale avalikkuse tähelepanu.

Gatšinas tegutsemise aeg oli Ušinskile võrdlemisi õnnelik: seal polnud pealekaebajaid ega pidurdajaid. Ušinski tegevust Gatšinas soodustas 60-ndate aastate võimas ühiskondlik liikumine, mis sundis tsaarivalitsust mõnesugustele mõõndustele.

1859. a. edutati Ušinski Smolnõi Instituudi inspektoriks. Smolnõi Instituut oli tsaarivalitsuse ajal kinnine kasvatusasutus, kuhu võeti ainult aadlisoost tütarlapsi ja ühte osakonda (õieti Smolnõi Instituudiga ühenduses olevasse Aleksandri kooli) 1. gildi kaupmeeste tütreid. Kasvatus selles asutuses oli täiesti seisuslik. Tütarlapsed olid elust eraldatud nagu hiina müüriaga.

Sellesse umbsesse õhkkonda sattus Ušinski. Ta asus siin kohe uuen-
dusi ellu viima, esitades juba sama aasta maikuus Instituudi nõu-
kogule pika märgukirja, kuidas reorganiseerida kasvatust ja õpetust
Instituudis. Selles projektis nõudis Ušinski Instituudi kahe osakonna
õppeprogrammide ühtlustamist ja pedagoogilise klassi avamist. Ka
nõudis Ušinski säärase ainete õpetamise laiendamist, nagu kodumaa
ajalugu, maateadus, loodusteadus, matemaatika.

Ušinski mõistis, et uut suunda kasvatuses võib teostada ainult uute
õpetajatega. Seepärast kutsus ta ametisse terve rea õppejõude, kes
pooldasid ja teostasid uuendusi.

Ušinski tegevus oli niivõrd energiline ja silmapaistev, et temale
usaldati 1860. a. märtsis ka Haridusministeeriumi ametliku pedagoogi-
lise kuukirja toimetamine. See ajakiri muutus Ušinski toimetajaks
oleku ajal (1860—1861) põhjalikult: hakati pöörama tõsist tähelepanu
pedagoogikale ja didaktikale, psühholoogiale, rahvahariduse seis-
korra ülevaatele ja pedagoogilise kirjanduse arvustusele.

Lühike möönduste ajajärk valitsusringkondades, mille olid põhjus-
tanud 60-ndate aastate tormised sündmused, vahetus varsti reaktsioon-
niga. See oli signaaliks ka Ušinski tagakiusamisele reaktionääride
poolt. Tema vastu astusid välja Smolnõi Instituudi preester, Instituudi
naisjuhataja ja Ušinski poolt vallandatud õppejõud. Ušinski peale anti
salakaebus.

1862. a. suvel pidi Ušinski Instituudist lahkuma. Ta sai pikema
komandeeringu välismaale naiste hariduse korraldamise uurimiseks
ja pedagoogika-õpiku koostamiseks. Selles komandeeringus nägi
Ušinski õigusega maskeeritud väljasaatmist välismaale.

Külastades mitut maad koostas Ušinski põhjaliku ülevaate naiste
haridusest välismaal, uuris üksikasjaliselt Šveitsi algkooli korraldust
ja avaldas selle kohta silmapaistvad kirjad „Pedagoogiline teekond
Šveitsis.“ Sealsamas kirjutab ta oma peateose „Inimene kasvatuses
objektina“ kaks köidet ja kogus materjali kolmanda köite jaoks. Seal
koostas ta lugemisraamatu „Rodnoje Slovo“ ja didaktilises mõttes
silmapaistva metoodilise juhatuse selle juurde.

1867. a. Venemaale tagasi tulnud, ei elanud Ušinski kaua: ta suri
1870. a. 46 aasta vanuses. Raske kopsuhaigus, mis nii vara viis Ušinski
hauda, arenes selle tagakiusamise ja nende puuduste pinnal, mida
Ušinski pidi taluma.

*

Oma filosoofilistes vaadetes, nagu kirjutab Ušinski oma peateose
„Inimene kasvatuses objektina“ eessõnas, püüdis ta alati olla faktide
pinnal.

Ušinskit ei rahuldanud idealistlik filosoofia. See oli tema silmis kas
eluvõõras teooria ja sellisena viljatu või siis kasutas kogemust ja
sellega lähenes materialismile. Hegeli filosoofia omab Ušinski arvates
mingit teadvust uimastavat omadust, kuigi selles kajastub mõnevõrra
ka reaalne tegelikkus.

Materialistlik filosoofia paelus seevastu järjest rohkem Ušinski
tähelepanu. Ta tunnustas reaalse tegelikkuse („faktide“) olemasolu
sõltumatult meie teadvusest, ta tunnustas, et „faktid“ ei püsi muut-
matus seisundis, vaid eksisteerivad igaveses liikumises, muutumises
ja arenemises, kusjuures Ušinski ei mõistnud liikumist mitte väljaspool

mateeriat, vaid tema järgi „iga liikumine eeldab mateeriat, seda, mis liigub“. Isegi liikumise põhjust ei otsinud Ušinski väljaspool mateeriat, vaid temas endas.

Need seisukohad on kahtlemata materialistlikud ja õiged. Teiselt poolt ei laskunud Ušinski vulgaarsesse materialismi, vaid nägi selgesti selle voolu vigu.

Sellega võime lugeda Ušinskit materialistliku filosoofia pooldajaks. Kuid päris järjekindlaks materialistiks Ušinski ei arenenud, rääkimata dialektilisest materialismist, milleni ta ei jõudnud. Tunnetusteoreetilistes küsimustes leiame Ušinskil küllaltki agnostitsismi sümptomeid. Tunnetuse kohta ütles Ušinski näiteks: „Asjade substantsi meie ei tunne sellepärast, et meie ei saa midagi tunnetada looduse asjade peale nende mõju üksteisele ja lõpuks meie närvisüsteemile.“

Ka vaadetes ühiskonnale avaldas Ušinski oma aja kohta progressiivseid mõtteid, suutmata muidugi tõusta ühiskonna ja selle arengu dialektilis-materialistliku mõistmiseni.

Ušinski tunnustas, et inimene on ühiskondlik olevus ega saa elada väljaspool ühiskonda. Viimane on igaveses liikumises, igaveses muutumises. Ühiskondlike nähtuste mõistmiseks pidas Ušinski kõige õigemaks rakendada ajaloolist seletust. Kuid ühiskonna arengu põhjuste kohta ei olnud Ušinskil selget seisukohta. Ühelt poolt ta väitis, et ühiskond areneb majanduslike seaduste alusel, samas arvas ta aga, et majandus ise sõltub seaduseandja korraldustest.

Ušinski ei mõistnud klassivõitlust antagonistliku ühiskonna arengu edasiviijana, arengu hüppelisust ega revolutsioonilise võitluse paratamatust.

Ušinski nägi küll, et vene ühiskond XIX sajandi teisel poolel järjest muutus. Ta nägi kapitalismi hoogsat kasvu Venemaal. Progressiivse tegelasena pooldas Ušinski seda arengut.

Tema terav pilk avastas samas ka kapitalistliku arengu varjukülgi. Ta kirjutas: „Luksus, mis viimasel ajal on nii kiiresti hakanud levima kõigis seisustes... arendab vabrikuid, vabrikud arendavad luksust; kapitalist kogub uusi kapitale... üks suur vabrik neelab tuhanded väikesed ja muudab iseseisvad peremehed päevatöolisteks; üks läheb rasvast ogaraks, teine metsistub kehvusest; ühte hukutab rikkus, teise muudab äärmine vaesus masinaks; aga uued vajadused, mida loob iga minut tööstus, suurendavad eluga rahulolematute arvu.“

Kodanliku tsivilisatsiooni hukatuslikku mõju inimeste moraalile pidas Ušinski paratamatuks. Ta nägi seda mõju mitte ainult Venemaal, vaid ka välismaal. Olles Šveitsis jälgis Ušinski tähelepanelikult sealset elu ning jõudis varsti veendumusele, et sealsed kiidetud „vabadused“ on vaid näilisus. „Siin, Šveitsis,“ kirjutas ta ühes erakirjas, „ma veendun, et poliitiline vabadus ei ole veel inimõnne kroon. Noh, nad on vabad. Kuid mis sellest? Kõlistage veidi kukruga ja teie ees on kõige vastutusvõimetumaid orje; see on päris lõpmatu orjus, aga kogu nende vabadus on mingi paraad, millest nad on lakanud vaimustumastki.“

*

Ušinski pedagoogilise süsteemi aluseks on rahvalikkus. Rahvalikkuse all mõistis ta sügavat armastust oma rahva vastu, usku tema suurtesse loovatesse jõududesse, uhkusetunnet oma rahva saavutuste üle, tahtmist arendada vene rahva omapärast kultuuri.

Ušinski suhtus äärmise heldimusega vene rahva ülikkalikku loominguusse. Ta kirjutas: „Ärgem unustagem, et kui me tahame lihtrahvale midagi õpetada, siis on palju, mida me ise temalt õpime. Ärgem unustagem, et see rahvas lõi selle sügava keele, mille sügavust meie siiaani pole veel suutnud mõõta; et see lihtne rahvas lõi selle luule, mis päästis meid veidrast lapsikust lallamisest, millega meie matkisime välismaalasi; et nimelt rahvalikest allikaist meie uendasime kogu oma kirjanduse ja tegime ta selle nime vääriliseks; et see lihtne rahvas lõpuks lõi selle suure riigi, mille kaitse all meie elame.”

Patriotismil, oma rahva ja isamaa armastusel, on Ušinski pedagoogilises süsteemis tsentraalne koht. „Tuua võimalikult palju kasu minu isamaale — see on minu elu ainuke eesmärk ja selleks ma pean suunama kõik oma võimed,“ ütleb Ušinski. Palavat armastust isamaa vastu püüdis ta sisendada ka oma kasvandikesse.

Et keel on rahva loomingu tähtsamaid avaldusi, omab emakeele õpetus Ušinski haridussüsteemis aukohta. „Emakeel on igasuguse vaimse arengu alus ja kõikide teadmiste varaaht: temast algab, tema kaudu tuleb ja tema juurde pöördub tagasi igasugune arusaamine.”

Emakeele ilu ja väärtuse ülistamiseks leidis Ušinski kõige sügavamaid sõnu. Tema kirjutis „Emakeel“ on võrratu hümn emakeelele. Mõtete sügavuselt, väljenduste kauniduselt, palavalt armastuselt emakeele vastu on see kirjutis parimaid teoseid maailma pedagoogilises kirjanduses. „Rahva keel on kaugel ajaloo piiride taga alanud kogu rahva vaimse elu parim, närtsimatu ja igavesti uuesti puhkev õis. Keeles hingestub kogu rahvas ja terve tema kodumaa,“ kirjutas Ušinski.

Ušinski piiritu patriotism oli selleks jõuks, mis tal võimaldas kainelt suhtuda välismaa tsivilisatsiooni, sealhulgas ka välismaa kasvatusse.

XIX sajandi teisel poolel asus lääne-euroopa pedagoogikas juhtival kohal Saksamaa. Sakslased olid ise väga kõrges arvamuses oma kasvatussüsteemist, reklaamides seda üldinimliku eeskujuna ka teistele rahvastele. Ušinski, tutvunedes saksa pedagoogikaga, nägi kohe, et siin on tegemist saksa ülespuhutud iseteadvusega. Ta nägi saksa tolleaegse pedagoogika piiratust, pedantsust ja eluvõõraste skeemide kummardamist. Otsides pedagoogilises kirjanduses mõnda raamatut, mis kõlbaks tõlkida vene keelde, Ušinski kirjutas: „Kui võlutud saksa süsteemist ka öldaks, kuidas see ka vallutaks meie mõtlemist, ei kannu me seda iialgi üle meie iseloomusse ja meie ellu... Las Saksamaa ise tuleb toime oma kavalalt läbimõeldud pedagoogikaga... meile aga pole vaja tema haigusi ega tema ravimeid.”

Sügava ja tõsise patriotismiga on seletatav ka Ušinski demokraatlikkus. Ta armastas piiritult oma rahvast, tundis sügavat lugupidamist iga inimese vastu, sõltumatult tema seisusest, jõukusest või haridusest.

Sellise lugupidamisega suhtus Ušinski ka oma õpilastesse. Ka õpilane on inimene oma tundliku hingeeluga ja nõuab viisakat kohtlemist õpetaja poolt. „Halb kohtlemine tekitab ainult viha ja vastikust,“ ütleb Ušinski. Seepärast kontrolligu õpetaja oma käitumist ega ärgu riivaku kunagi õpilase enesetunnet.

Ka naisesse suhtub Ušinski lugupidamisega. Naine on Ušinski silmis mehega üheväärne ja pälvib samasugust kohtlemist, järelikult ka

samasugust haridust nagu mees. „Mees ja naine on üheõiguslikud isikud, võrdselt iseseisvad ja võrdselt vastutavad,“ ütleb Ušinski, ja seepärast „ei ole ühtegi põhjust, miks naine mehest teaduses maha peaks jääma.“ Naise haridus ja kasvatus on seda tähtsam, et tema kaudu levib haridus just perekonnas ja sealt edasi rahva hulka.

Ušinskil tuli tütarlaste kasvatusel küsimustega tegelda mitte ainult teoreetiliselt, vaid ka praktiliselt Smolnõi Instituudi inspektorina. Patrioodi-demokraadina püüdis Ušinski ka aadlike tütreid kasvatada demokraatlikus vaimus. Esmajoones püüdis Ušinski neile sisendada lugupidamist töö vastu. Oma loenguis pedagoogikast seletas Ušinski aadlisoost pärinevatele tütarlastele, kelle elu sisuks pidid olema vaid kerged lõbustused, kui tühine on säärane elu ja kui sisukas on seevastu inimese elu, kes on pühendunud tööle.

Tööd kasvatusel tegurina on hinnatud ka varem. Thomas Morus oma „Utoopias“ oli esimesi, kes luges tööd kasvatusel aluseks. Ka Rousseau ja Pestalozzi osutasid tööle suurt tähelepanu oma pedagoogikas. Kuid kellelgi neist ei olnud nii sügavaid ja psühholoogiliselt nii läbi mõeldud põhjendusi töö tähtsusest isiksuse arenemisel kui Ušinskil. Selles suhtes ületas Ušinski kaugelt tolle aja lääne-euroopa pedagoogilise teooria ja lähenes nõukogude pedagoogikale.

Ušinski lähtus sellest, et inimene kasvab ja areneb töös, tegevuses. Inimesele on töö tema eksisteerimise aluseks ja vahendiks ning tema füüsilise, vaimse ja moraalse täiustumise lähte. Seepärast „peab kasvatus mitte ainult sisendama kasvandikusse lugupidamist ja armastust töö vastu: ta peab veel andma õpilasele ka harjumuse töötada,“ kirjutas Ušinski.

Ta mainib korduvalt tööstuse tehniliste aluste tundmise tähtsust, kirjutades: „Peab niipalju tundma tööstuse tehnilist osa, et oleks võimalik kujutella tema elavat pilti ja näha vähemalt selle peamisi niite.“ Siinkohal meenutagem, et Ušinski avaldas niisuguseid mõtteid juba aastal 1848!

Ušinski muidugi ei võinud unistada vahe kaotamisest füüsilise ja vaimse töö vahel, see mõte oleks tolle aja jaoks olnud liiga julge. Kuid füüsilise ja vaimse töö ühendamiseks rääkis Ušinski korduvalt. Eriti vaidles ta vastu välismaistele autoritele, kes väitsid, nagu kahjustaks füüsiline töö inimese vaimset arengut.

Ušinski julgus ülistada tööd ja seada töö ühiskondliku elu aluseks ajastul, millal valitsev klass suhtus põlglikult nii töösse kui ka töötajasse. Ka siin avaldub Ušinski vaimne suurus.

Uheks õpilase töö vormiks pidas Ušinski õppimist. Õppimine on töö, mis peab õpilase silmaringi laiendama, mis annab õpilasele hulga teadmisi, kuid on ühtlasi õpetaja käes mõjuvaks vahendiks õpilase kõlbelisel kasvatamisel. Sellega Ušinski rõhutab õppe- ja kasvatustöö ühtsust ja terviklikkust.

Lähtudes rahvalikkuse, humaansuse ja töö osatähtsusest noore inimese kasvatamisel, ehitab Ušinski oma kõlbelise kasvatusel süsteemi, mis Ušinski enneaegse surma tõttu jäigi lõplikult viimistlemata, kuid mille kohta on tema töödes küllaldaselt andmeid, et saada kujutlust Ušinski põhivaadetest kõlbelise kasvatusel kohta. Oma teostes käsitleb Ušinski niisuguseid tähtsaid küsimusi, nagu distsipliini, tõearmastuse, vastutustunde, kollektivismi, tahte ja iseloomu kasvatamine jm. Kuid tähtsam üksikute probleemide loetelust on süvenemine Ušinski kas-

vatusteooria alustesse ja lähtekohtadesse. Ušinski ise hoiatab, et pedagoogilisi teadmisi ei tohi kunagi omandada mingi retseptide koguna. „Peaasi ei seisne mitte reeglite omandamises, vaid nende teaduslike aluste tundmaõppimises, millest need reeglid tulenevad. Meie ei ütle pedagoogidele: talitage nii ja mitte teisiti, kuid me ütleme neile: õppige tundma nende nähtuste seadusi, mida teie tahate kasutada, ja talitage, arvestades neid seadusi ja seda olukorda, kus te tahate neid rakendada.“

Uks ala, mille nähtusi ja seadusi peaks iga õpetaja põhjalikult tundma, rõhutab Ušinski, on psühholoogia. Nagu arst peab tundma inimese anatoomiat, füsioloogiat, patoloogiat ja teisi meditsiinilisi distsipliine, nii peab pedagoog tundma lapse hingeelu. Pedagoog peab oma kasvandikku tundma „nagu ta on tegelikkuses kogu oma nõrkustega ja kogu oma suuruses, kõikide oma igapäevaste väikeste vajadustega ja kõikide suurte vaimsete nõudmistega. Kasvataja peab tundma inimest perekonnas, seltskonnas, rahva seas, inimühiskonnas ja üksinda oma südametunnistusega, kõikides vanustes, kõikides klassides, kõikides olukordades, rõõmus ja mures, suuruses ja alanduses, jõu ülikülluses ja haiguses,“ ütleb Ušinski.

Õpilase käitumise motiivide põhjalikule tundmisele peab õpetaja rajama oma kasvatusvõtted. Õpetaja peab olema teadlik, millist mõju avaldab õpilasele õpetaja enda eeskuju, kunas ja kuidas rakendada veenmise meetodit, kunas ja mil määral kasutada ergutusvahendeid, kuidas luua ja säilitada režiimi ja distsipliini, kuidas ja kunas karistada. Koolis tuleb luua tõsine töömeeleolu, kus osatakse lugu pidada ka naljast, kuid mis ei muuda kogu tegevust koolis mänguks ega naljaks. Koolis peab valitsema heatahtlikkus ilma nõrkuseta, kord, mis on vaba pedantsusest, ja peaasi, alatine mõistlik tegevus. „Siis arenevad lastes iseenesest head tundmused ja püüdlused ja isegi varem omandatud halbade kalduvuste alged hakkavad pikapeale haihtuma,“ õpetab Ušinski.

Väga õpetlikud on Ušinski vaated karistusele. Kui kool, õpetajad ja perekond õigesti korraldavad õppe- ja kasvatus töö, siis ei muutu karistusküsimus kunagi akuutseks. Kasvataja peab suhtuma õpilase ebasobivasse käitumisse kui signaalsse, et õpilane on sattunud oma psüühilises arengus ebaõigetele teele. Õpilane vajab ennekõike abi vanemalt, et see, toetudes lapse psüühika ja olukorra tundmisele, aitaks õpilase välja moraalsest ummikust, millesse viimane on sattunud. „Karistused ei ole kahjutud hügieenilised vahendid,“ kirjutab Ušinski, „mis ennetavad haigust või ravivad seda normaalse eluga ja tegevusega, vaid nad on arstimid, mis haigust organismist välja tõrjuvad teise haigusega. Mida vähem kool ja perekond vajavad neid, mõnikord vajalikke, kuid alati kunstlikke ja seepärast mürgiseid vahendeid, seda parem.“

Ušinski usk, et igas inimeses, lapses liiatigi, on soov tegutseda ja tegutseda hästi. Seda soovi peabki kasvatus oma eesmärkide saavutamiseks ära kasutama. Tuleb vaid lapse tegevust suunata, anda sellele õige sisu ja võimaldada lapsel tegutseda edukalt. Teadlikult saavutatud edu tõstab õpilase enesetunnet, kannustab teda uuteks võitudeks ning kasvatab seega õpilase taht. Lapse tahte säärases suunamises, temale õigete ülesannete kätteandmises seisnebki tahte kasvatamine, mitte aga lapse tahte murdmises ega kasvataja tahte pimesi

täitmises. „Murda tahet ainult sellepärast, et see on lapse tahe ja mitte kasvataja oma, on suurim meeletus,“ kirjutab Ušinski.

Ka õppeprotsessi käsitamises jõuab Ušinski mitmeti õige lähedale nõukogude pedagoogika ja didaktika seisukohtadele. Õpetust Ušinski ei lahuta kasvatuses, vaid peab seda tähtsaks vahendiks õpilase kõlbelise isiksuse kujundamisel. Selle eesmärgi saavutab õpetus aga ainult siis, kui see peale faktiliste teadmiste pakkumise ja õpilase vaimsete võimete (tähelepanu, mälu, vaatlus-, kujutus-, loogilise mõtlemise võime jt.) arendamise paneb rõhku ka maailmavaate ja veendumuste kujundamisele.

Õpetuse elulähedus, mida rõhutab Ušinski, on nõukogude pedagoogikale tuntud nõue. Õpetus peab taotlema õige pildi andmist maailmast ja elust. Seda ei saavutata aga materjali õppimisega, millel ei ole sidet eluga. Elulise tähtsuse seisukohalt omistab Ušinski kõige enam kasvatuslikku väärtust niisugustele õppeainetele, nagu emakeel ja kirjandus, nende järel ainetele, mis võimaldavad mõista inimest ja loodust, nagu kodumaa ajalugu, maateadus, matemaatika ja loodusteadus, viimases järjekorras loetleb ta võõrkeeli. Ladina ja kreeka keele jätab Ušinski soovitatavate õppeainete nimestikust hoopis välja, arvestades nende ainete viljatust.

Õppeainete niisugune järjestus nende haridusliku ja kasvatusliku väärtuse järgi oli tol ajal uudne ja julge, sest poeglaste gümnaasiumides olid tollal peaaineteks just vanad keeled, mille õpetamisele kulus lõviosa õppeajast, kuna Smolnõi Instituudis toimus õpetus isegi prantsuse keeles.

Tähtsamaks didaktiliseks printsiibiks peab Ušinski õigusega aine teadlikku omandamist. Vastasel korral aine omandatakse mehaaniliselt ja selle puudulikku mõistmist kaetakse päheõpitud lausetega. Selline pinnalisus rõõvib mitte ainult õpilastelt õige arusaamise asjast, vaid ta kasvatab neis ka passiivsust ja teesklemist.

Ušinski põhjendab oma didaktilisi printsiipe sellise veendumuse ja põhjalikkusega, millist me asjatult otsiksime tolle aja lääne-euroopa pedagoogide juures. Paljud tema põhjendused kehtivad ka tänapäeval. Eriti meelde jäävad on aga võrdlused, mida Ušinski tarvitab oma seisukohtade illustreerimiseks. Uue aine alatist orgaanilist sidumist varem õpituga „võib võrrelda tugeva puu kasvamisega, mis iga aasta omandab uusi oksid, ühtlasi jämendab oma tüve ja tugevdab oma juuri; õpetust aga, mille meie tegime läbi oma gümnaasiumides, võiks võrrelda joounud veovoorimehe halvasti seotud koormaga: ta muudkui kihutab edasi, vaatamata tagasi, ja jõuab koju tühja veokiga, hoobeldes aga, et tegi hea sõidu“.

Huvitav on märkida, et Ušinski juba 90 aasta eest rõhutas õppetöö planeerimise vajadust. Ta pidas tunni õnnestumise eeltingimuseks tõhusat ettevalmistust. Sellest kasvas siis paratamatusena välja tunni planeerimise nõue; hea ettevalmistus ei käi ainult õpetaja seletuse sisu kohta, vaid peab ette nägema ka seost tunni üksikute osade vahel, vastavate meetodite rakendamist, vajalike õppevahendite valikut, nende kasutamiskõlblikkuse kontrolli ja õiget ajajaotust. Nõukogude didaktika pole ühtegi neist nõudmistest kõrvale heitnud; ta on vaid lisanud nõude, lähtudes nõukogude kooli kommunistliku kasvatuses ülesandeist, et iga tund olgu läbi viidud kõrgel ideelis-poliitilisel tasemel.

Ušinski teeneks tuleb kahtlemata lugeda ka seda, et ta mitte üksnes arvustas vana kooli, vaid asus innuga tööle ka selle tegelikuks parandamiseks. Ta teadis, et koolitöö parandamine sõltub peamiselt kahest tegurist: hästi ettevalmistatud õpetajaist ja hästi koostatud õpikuist. Neile tingimustele kool ei vastanud põrmugi: ei olnud pedagoogilise ettevalmistusega õpetajaid ega korralikult koostatud õpikuid.

Ušinski asub tööle ja koostab ise emakeele lugemiku „Laste maailm“, milles ta pakub didaktilistele nõuetele vastavat lugemismaterjali, eriti loodusloolistel ja maateaduslikel ainetel, ja aabits-lugemiku „Emakeel“; lisaks sellele veel juhendid õpetajaile. Need Ušinski poolt koostatud lugemikud olid niivõrd uuenduslikud, et nende ilmumine tähendas pööret koolikirjanduses emakeelsete lugemikkude alal.

Teiseks tähtsaks teguriks, millest oleneb koolitöö edu, peab Ušinski kasvataja isiksust. Ta kirjutab: „Kasvatuses peab kõik põhinema kasvataja isiksusel, sest kasvatuslik jõud voolab ainult inimese isiksuse allikast. Ei mingid põhikirjad ega programmid, mingi asutuse kunstlik organism, olgu see nii kavalalt kui tahes läbi mõeldud, ei saa asendada isiksust kasvatuses.“

Siin meenub tahtmatult Lenini seisukoht samas küsimuses, mille ta avaldas oma kirjas Kapri parteikooli õpilastele: „Igas koolis on kõige tähtsam loengute ideelis-poliitiline suund. Mis määrab selle suuna? Tervenisti ja eranditult lektorite koosseis... Mitte mingisugune kontroll, mitte mingisugused õppekavad jne. ei suuda absoluutselt muuta õpingute seda suunda, mille määrab lektorite koosseis.“

Sellest tulenevalt Ušinski omistab suurt tähtsust õpetajate ettevalmistamise küsimustele. Ušinski nõuab eriliste õppeasutuste — õpetajate seminaride asutamist. Seminaris tuleks rõhku panna mitte ainult algkoolis õpetatavate õppeainete süvendatud omandamisele, vaid ka pedagoogika ja psühholoogia aluste ning üksikute õppeainete metoodika õpetamisele. Kasvandike õppe- ja kasvatustööle praktiliseks ettevalmistamiseks tuleb iga seminari juurde asutada oma harjutuskool. Ušinski arvates peab õpetajate seminarist kujunema niisugune pedagoogiline keskus, mis koondaks enda ümber kõik oma rajooni õpetajad, jälgiks nende tööd ja hoolitseks õpetajate edasiharimise eest.

Keskkooliõpetajate ettevalmistus oli tol ajal täiesti söötis: nad ei saanud õieti mingit pedagoogilist haridust. Ušinski tuleb oma radikaalse ettepanekuga: asutatagu keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks erilised pedagoogilised fakulteedid meditsiiniliste ja juriidiliste fakultetide eeskujul.

Kuid need Ušinski ideed olid tol ajal niivõrd uuenduslikud, et tsaarivalitsus ei mõelnudki neid teostada. Ainult mõne seminari avamisega tehti aralt katset, pedagoogilised fakulteedid jäid äga avamata. Alles nõukogude võim viis ellu Ušinski need kavatsused. Nõukogude võim teostas rohkemgi: meil on peale pedagoogiliste koolide veel laialdane võrk õpetajate instituute ja keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks on nõukogude võim ellu kutsunud pedagoogilised instituudid. Ka õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise küsimuses on Ušinski inistused leidnud nõukogude võimu poolt teostamist, kuid jällegi palju suuremas ulatuses, kui seda võis kujutella Ušinski.

Ušinski on suur vene pedagoog, omapärase vene pedagoogika ja vene rahvakooli rajaja, sügava viimisteldud pedagoogilise süsteemi

looja, silmapaistvate õpperaamatute autor, mille järgi enam kui poole sajandi jooksul õppis kümneid miljoneid Venemaa kodanikke.

Ušinski progressiivsete ideede mõju ulatus kaugele üle vene kooli piiride. Tsaari-Venemaa rahvad leidsid Ušinskis endale eestkostja ja kaitsja: rõhutas ja põhjendas ta ju nii veenvalt emakeelse kooli vajadust. Aga ka teised Ušinski vaated leidsid Venemaa rahvaste seas elavat vastukaja. Suur mõju oli Ušinski poolt koostatud õpikutel. Paljudele Venemaa rahvastele olid need ainsateks vene keele õpikuteks, kuid veel suurem oli nende õpikute kaudne mõju selle tõttu, et nende õpikute eeskujul koostasid mitmed Venemaa väikerahvaste pedagoogid oma rahvale emakeelsed õpikud. Tuntud gruusia pedagoog Jakov Gogebašvili ja aserbaidžani pedagoog Rašid Efendijev koostasid oma emakeele õpikud Ušinski meetodi järgi. Ušinskilt võttis eeskuju ka progressiivne tatari pedagoog Kajum Nasõr, kasahhi pedagoog Altõnsarin ja teised.

Ka eesti kool sai Ušinski viljastavat mõju tunda. C. R. Jakobson oma emakeele lugemikkude koostamisel pidas silmas Ušinski poolt püstitatud põhimõtteid. Ušinski mõju eesti koolile vajab alles uurimist.

Nõukogude kool ja pedagoogika juhinduvad Ušinski pedagoogilise pärandi hindamisel leninlikust põhimõttest, et mineviku kultuurisse tuleb suhtuda kriitiliselt, omandada sealt kõike väärtuslikku, mida uus ühiskond võib kasutada. Ušinski pedagoogilist pärandit on nõukogude kool suurel määral kasutanud. N. Krupskaja soovitas algajail pedagoogidel tähelepanelikult uurida Ušinski teoseid, kirjutades: „Ušinski elulugu, tutvumine tema teostega... annavad pedagoogidele võimaluse orienteeruda selles, mida meil on tarvis võtta Ušinskilt, annavad võimaluse teadlikult suhtuda ka kaasaegse pedagoogika erivooludesse.“ M. I. Kalinin soovitas nõukogude õpetajail ulatuslikult kasutada Ušinski meetoodilisi juhatusi, mainides, et oma pedagoogilise alghariduse on ta saanud Ušinskilt.

Suure vene pedagoogi K. D. Ušinski tähtpäev meenutagu taas Nõukogude Eesti õppejõududele, et oma pedagoogilises enesetäiendamistöös tuleb ikka ja jälle süveneda Ušinski teoseisse, kus on nii palju väärtuslikku ka nõukogude kooli ja pedagoogika seisukohalt.

Teaduslik sessioon keeleteaduse ja keelte õpetamise küsimustes.

Möödunud aasta novembri lõpul toimus Moskvas NSV Liidu Teaduste Akadeemia Kirjanduse ja Keele Osakonna ning VNFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia ühine teaduslik sessioon, mis oli pühendatud J. V. Stalini keeleteaduslikele töödele ja keelte õpetamise küsimustele nõukogude koolis. Sessioonist võttis osa üle 1500 inimese: teadlasi, teaduslikke töötajaid, professoreid, kõrgemate koolide õppejõude, metoodikuid ja keskkoolide keele- ning kirjandusõpetajaid.

Sessiooni avakõne pidas Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia president, VNFSV haridusminister I. A. Kairov.

Sessioonil kuulati rida ettekandeid: akadeemik G. F. Aleksandroviil teemal „Seltsimees Stalini tööd keeleteaduse küsimustes — välja- paistev panus marksismi-leninismi varaaia“, akadeemik V. V. Vinogradoviil teemal „Seltsimees Stalini tööde tähtsus nõukogude keeleteaduse arendamisele“, NSV Liidu Teaduste Akadeemia kirjavahetajaliikmelt S. G. Barhudaroviil teemal „Vene keele õpetamise alused keskkoolis“ jt.

Sessioon võttis vastu üksikasjalise otsuse, milles nähakse ette abi- nõud ja üritused keelte õpetamise parandamiseks koolis.

Allpool tuuakse materjale sessiooni tööst.

Seltsimees Stalini tööde tähtsus nõukogude keeleteaduse arendamisele.

Akadeemik V. V. VINOGRADOVI ettekanne.

Seltsimees Stalini tööd keeleteaduse küsimustes on teostanud järsu ning põhjaliku murrangu nõukogude keeleteaduse arengus, on rikastanud loova marksismi varasalve uute ideede ja avastustega. Nad annavad sügavad ning selged vastused tervele reale filosoofia, ajaloo, filoloogia ja teiste ühiskonnateaduste kõige keerulisemaile küsimustele. Nõukogude keeleteadust, mis oli takerdunud ekslikesse, eba- marksistlikesse vormeelse keelest kui ideoloogilisest pealisehitusest ja keele klassilisusest, sai korraga suunata loovale, tõeliselt marksistlikule teele ainult niisuguse jõulise teadusliku tõukega, mis pidi puudutama ja haarama kõiki ühiskonnateaduste naaberalasid. Ainult sel teel on kindlustatud vaba ning takistamatu arenemine nõukogude keeleteadusele, mis tänapäev on astunud oma ajaloo stalinlikku etappi.

Enne J. V. Stalini keeleteadusalaste tööde ilmumist puudus nõukogude lingvistidel selge arusaamine keele vahekorra tootmise ja ühiskonna majandusliku baasiga.

Marr ja tema järelkäijad ja nende järel ka paljud teisesuunalised nõukogude keeleteadlased, käsitades keelt kui tootmise ja baasi otsest pealisehitust, moonutasid mitte ainult keele ühiskondlikku olemust, vaid ka keele kogu arenemisperspektiivi, kõiki ta ajalooliste muutuste seaduspärasusi. Nad unustasid J. V. Stalini õpetuse tootmisest

või ignoreerisid seda. Algavad ju tootmise muutused ja tema aremine, õpetab J. V. Stalin, „alati tootmisjõudude muutustest ja arenemisest, eelkõige aga tootmisriistade muutustest ja arenemisest“.

Erinevalt pealisehitusest, mis pole vahetult seotud tootmisega ja peegeldab muutusi tootmisjõudude arenemistasemes alles pärast muutusi baasis, kui muutused tootmises on kajastunud muutustena baasis, on keel „... otseselt seotud inimese tootmistevõimega kõigil tema töö aladel tootmisest baasini, baasist pealisehituseni“. See tähendab, et keel hõlmab eranditult kõik inimese tegevusalad — niihästi tootmisala kui ka inimeste vaheliste majanduslike suhete ala ja kõigi pealisehituste alad. Oma niisuguse laialdase ja mitmekülgse, peaaegu piiramatu tegevussfääri juures on keel suhtlemise, mõtete vahetuse ja kõigi ühiskonnaliikmete vastastikuse arusaamise vahendina erakordselt keeruline nähtus niihästi oma struktuurilt ja iseloomult kui ka oma koosseisu ja ehituse mitmesuguste külgede, mitmesuguste elementide muutuste tempolt. Vaatamata igasuguste muutuste mitmekesisusele keeles on kõik need muutused teistsuguse kvaliteediga kui baasi ja pealisehituse muutused. Nad alluvad teistsugustele, keele seesmise arenemise seaduspärasustele. Nagu teada, seisab ühiskonna ajaloo peamine seaduspärasus selles, et baaside ja pealisehituste vahetus toimub ühiskonna arenemises hüpete, plahvatuste teel, ühe korra revolutsioonilise ümberkujundamise kaudu teiseks. Aga muutused keeles, selle mitmesugustes koostisosades pole samalaadsed ega ühtlased. Muutustega tootmises on seotud eelkõige muutused keele sõnavaras.

J. V. Stalini õpetusest keele vahetu seose kohta tootmisega tuleneb järeldus muutuste tempo ebaühtlusest ja muutumiseaduste erinevusest keele mitmesugustes külgedes, selle mitmesugustes elementides.

Keeles toimivate muutuste ja nende tempo ebaühtlus seletub mitut liiki struktuurühendite spetsiifilise iseloomuga, erineva abstraktsiooniastmega ja kvalitatiivsete erinevustega leksikaalsete ja grammatiliste kategooriate ning seoste vahel. Täheledatakse sellist seaduspärasust: keele sõnavara muutub lakkamatult, sõnavara põhifond muutub väga aeglaselt ja grammatiline ehitus veelgi aeglasemalt. Ometi teab igaüks, kellel vene keele grammatilise ehituse ajaloost on kas või kõige üldisemgi kujutus, et vene keele verbi vormide ja kategooriate süsteemis toimusid 11.—12. sajandil väga suured muutused, kujunes näiteks aspektikategooria, muutus aja- ja kõneviisi-kategooria ehitus, tekkis gerundiumi-kategooria jms. Mitte vähem olulised muutused toimusid noomenivormide ja -kategooriate süsteemis, näiteks kadus omadussõnade lühivormide käänamine seoses nende süntaktiliste funktsioonide muutumisega, hakkas kujunema eriline seisundi-kategooria seoses duaali kadumise ja ainsuse ning mitmuse vormide abstraktsemate tähenduste arenemisega, muutusid järsult arvsõnade ja nende vormide grammatilised omadused jne.

Keele mitmesuguste komponentide ja elementide arenemise ebaühtluse seadus õõnestab juurteni sünkroonse analüüsi printsiibid, mis on omased kodanlikule strukturalismile.

J. V. Stalin, teinud kindlaks keele arenemise ebaühtluse seaduse, kriipsutab ühtlasi alla, et keel muutub kvalitatiivselt, järgides oma arenemise sisemisi seadusi. Grammatiline ehitus ja sõnavara põhifond säilivad põhiliselt isegi mitme baasi ja pealisehituse vahetuse puhul,

s. o. rea ajastute kestel, paljude sajandite vältel. Aga keele üldise sõnavara muutused, mis on peaaegu lakkamatud, mis peegeldavad otseselt ning vahetult tootmise arenemist, kultuuri ja teaduse arenemist, ühiskondliku korra muutumist jms., seisnevad olemasoleva sõnavara täiendamises uute sõnade ja väljenditega, vananenud sõnade väljasuremises, endiste sõnade tähenduse muutumises. Järelikult pole ka siin vana äramuutmist, likvideerimist ja hoopis uue ehitamist. „Säärased muutused,“ ütleb J. V. Stalin, „ei otsusta mingil määral keele saatust.“ Keele struktuur, tema grammatiline ehitus ja sõnavara põhifond säilivad ju aastasadu ilma oluliste muutusteta, hoolimata muutustest tootmises, hoolimata baaside ja pealisehituste vahetumisest. Neis on kinnistatud rahva sajanditepikkuse tunnetustöö kogemused.

On loomulik, et keel ühiskondliku nähtusena, millel on oma spetsiifilised iseärasused, ei saa kuuluda ei baaside ega pealisehituste kategooriasse. Nõukogude filosoofid olid eksiteel, arvates, et kõik ühiskondlikud nähtused piirduvad ning on ammendatavad nende kahe kategooriaga.

Oleks naiivne mõelda, et keelt võib arvata tootmise juurde, ühiskonna tootlike jõudude kategooriasse, ütlemisriistade kategooriasse. Analoogia keele ja tootmisriistade vahel piirdub vaid sellega, et „tootmisriistad, nagu keelgi, osutavad omamoodi ükskõiksust klasside suhtes ning võivad ühesuguselt teenindada mitmesuguseid ühiskonnaklasse, nii vanu kui ka uusi“. Kuid sellega sarnasus lõpebki, sellega see ongi ammendatud, sest tootmisriistad toodavad materiaalseid hüvesid, keel aga „toodab“ ainult sõnu.

*

Keele käsitlemine pealisehitusena, moonutades keele loomust, tema ühiskondlikku tähtsust ja ülesannet, ahendab samal ajal määratult ning teeb lõpmata vaeseks ta sotsiaalsed funktsioonid, kiskudes keele alla klassidialekti, klassižargooni ossa. Kui keel kuuluks pealisehitusliku iseloomuga ühiskondlike nähtuste hulka, ei saaks ta olla selleks hiiglasuureks üldrahvalikuks organiseerivaks jõuks, mis tingib ühiskonna olemasolu ja arenemise, aitab kaasa ta liikumisele mööda progressi teed. Niinimetatud uue õpetuse kõigi konstruktsioonide ebateaduslikkuse ja antihistorismi peapõhjuseks on nendesamade arenemise ja vahetuse ajalooliste seaduspärasuste, „plahvatuste“, millele alluvad baas ja pealisehitus, ülekandmine keelele.

Sellest, et keel pole pealisehitus, ei tohi teha järeldust, et küsimus keele ja pealisehituse ning selle mitmesuguste kategooriate vahekorrast on keeleteadusele täiesti ükskõikne. Uurides keele osa ühiskondliku elu mitmesugustes sfäärides, ei saa keeleajaloolane kõrvale hoiduda küsimusest, mil viisil väljenduvad keeles ühiskonna poliitilised, õiguslikud, religioossed, kunstilised ja filosoofilised vaated, kuidas need vaated on kihistunud, kajastunud või sadestunud vastavas terminoloogias ja fraseoloogias, keele üldisse sõnavarasse kuuluvate mitmesuguste sõnade tähenduses. Need sõnad ja terminid, mis elavad üle neid sünnitanud pealisehituse, abstraheeruvad temast, nende mõisteline tähendus muutub ja nad saavad üldrahvalikeks, üldkirjanduslikeks sõnadeks ja terminiteks. Niisugune on vene keeles selliste sõnade ajalugu, nagu *благодарь*, *веяние* (piltlikus tähenduses), *влия-*

ние, настроение, мироздание, прекраснoдушие, самодурство, творчество, интеллигенция, гражданин, общество, самодеятельность jt. On täiesti ilmne, et keele seos suurema osaga pealisehituse kategooriaist väljendub ning kajastub vaid keele sõnavaras.

*

Eriti aktuaalne on nõukogude keeleteadusele küsimus keelest ja ilukirjandusest. Selles, et kirjandus kuulub pealisehituste hulka, ei tule kahelda. J. V. Stalin ütleb: „Kõige õigem oleks ilukirjanduses opereerida klassilist liiki mõistetega.“ Ometigi ei tule arvata, et keel ise ilukirjanduse materjalina muutub selle koosseisus pealisehituseks. Kirjanik, kasutades üldrahvalikku keelt ja selle stiilivahendeid nagu üldvara, loob oma loominguga, oma kunstilise meisterlikkuse jõuga selliseid keeleväärtusi, mis võivad minna sügavale üldrahvaliku keele varasalve. Kuid teiselt poolt võib seesama kirjanik, olles ühe või teise klassi pealisehituses valitsevate ideede võimuses, ära kasutada üldrahvalikku keelt ja selle stiile, segada neile juurde klassidialektide, žargoonide elemente ja isegi kohalikke murdeid ja liita need oma individuaalse stiili omapäraseks süsteemiks kui maailmavaate väljendamise vahendi. Keeleliste väljendusvahendite valik ise, nende kontsentreerimisprintsipiidid jutustamisviisis või kunstiliste kujude ehituses, kirjaniku poolt kasutatava keelematerjali ideoloogilise valgustamise või ekspressiivse värvingu andmise mitmesugused meetodid võivad anda tunnistust kirjaniku (ja isegi terve kirjandusliku suuna) stiili omapärasest maailmavaatelistest suunitlustest, nagu ütlevad mõned. Nõukogude keeleteaduse ees seisab suurima tähtsusega vastutav ülesanne kogu sügavuses täpselt selgeks teha keele, keele stiili ja kirjaniku (või kirjandusliku suuna) ilukirjandusliku stiili mõisted, täpselt kindlaks määrata, missuguseist kategooriaist tuleb juhinduda kirjaniku stiili kui maailmavaate väljendamise süsteemi, s. t. kui pealisehitusliku moodustise analüüsimisel ja milles, missuguseis keelevahendeis ning nende kombinatsioonides ilmnevad kunstniku ideoloogilised taotlused või kavatsused.

Ometi pidasid nõukogude filoloogid enne J. V. Stalini tööde ilmumist nii kirjandust kui ka keelt pealisehituseks, armastasid kirjutada ja rääkida Karamzini, Turgenevi ja isegi L. Tolstoi aadlikeelest, F. Dostojevski raznotšinetsite väikekodanlikust linnakeelest, Gorki proletaarlikust keelest jms. Keele ja individuaalse kunstistiili mõisted olid korratult segamini. Kirjaniku keelest otsiti juhuslikult illustratsioonema tema sotsiaal-klassilisest suhtumisest kujutatava tegelikkuse nähtustesse või selle kujutamise ideoloogilisse koloriiti.

*

Selge arusaamine keele seosest ühiskonnaga, marksistlik kujutus keele hiiglasuurest organiseerivast jõust inimsoo ajaloos, vahekorradade täpne kindlaksmääramine, mis keelel on tootmisega, ühiskonna majandusliku korruga, ideoloogiliste pealisehitustega, teaduse ja tehnikaga, ilukirjandusega, kogu kultuuri ja igapäevase eluga — see kõik juhib täiesti uuele ja avaramale arusaamisele keele kui ajaloolise allika tähtsusest.

J. V. Stalini keeleteadusalastes töodes on näidatud põhitähised, rahvaste keelte tõelise ajaloo põhietapid, alates vanimaist aegadest,

kui häälikuline keel oli „üks neid jõude, mis aitasid inimestel eralduda loomariigist“, kui tekkisid sugukonna- ja hõimukeeled, siis rahvakeeled ja seejärel rahvuskeelte kujunemise, võitluse ja arenemise keerulised protsessid kuni kommunismi täieliku võiduni kogu maailmas, kuni rahvusvaheliste tsonaalsete keelte ja lõpuks ühise maailmakeele, kogu inimkonna keele ilmutamiseni, kui kommunism võib kogu maailmas ja saab kõigi rahvaste igapäevaseks eluks.

J. V. Stalini töödes on samuti märgitud rahvadialektide ja kvalitaativselt neist erinevate klassižargoonide ajaloo põhilised seaduspärasused.

J. V. Stalini töödes on antud selge pilt selliste ühtekuuluvuste, nagu sugukonna, hõimu, rahva, kodanliku rahvuse ja sotsialistliku rahvuse arenemisest. Kõiki neid ajaloolisi protsesse on keeleajaloolasel vaja teada ja neist täpselt aru saada.

Stalinliku keeleõpetuse valguses saavad selgeks nõukogude keeleteadlaste edasise töö perspektiivid keele ajaloo seaduste avastamise alal. Keele ajalugu saab mõista ainult siis, kui tungida sügavale selle ühiskonna, rahva ajalukku, kes seda tarvitab, kõrvutades keelefakte rahva materiaalse ja vaimse kultuuri ajaloo andmetega. Stalinlik keeleõpetus kõrvaldab keele välise ja sisemise ajaloo kodanliku vastandamise. Keeleajaloo perioodid ei satu kokku ühiskondlike formatioonide arenemise ja vahetuse perioodidega. Keele sõnavara põhi-fondi ja grammatilise ehituse muutumine toimub ju keele uue kvaliteedi, uue struktuuri elementide järk-järgulise kogunemise teel; nende muutused toimuvad väga pikkamisi, hõlmates mitte ainult rea sajan-deid, vaid isegi rea perioode rahva ajaloos.

Keele sõnavara reageerib kõige kiiremini ning kõige ulatuslikumalt kõigile muutustele tootmises ja ühiskondliku elu kõigis muis sfäärides. Tema arenemises teostub ühiskonna lakkamatu loova tunnetustöö omapärane registreerimine ja fikseerimine. Sõnavara ajaloo uurimine on tihedasti ning orgaaniliselt seotud tootmise, elukorra, kultuuri, teaduse ja tehnika ajalooga, ühiskonna maailmavaadete ajalooga. Siin ilmneb vahetult ning igakülgsest seos keele ajaloo ja ühiskonna arenemise ajaloo vahel. Kuid siin tulevad avalikuks ka need sõnavara arenemise ajaloo sisemised seaduspärasused, mis on omased uuritava rahva- või rahvuskeelele.

*

J. V. Stalin on andnud keeleteadusele teiste ühiskonnateaduste seas ühe tähtsamaist kohtadest — ja seejuures täiesti iseseisva koha.

Keel kui tegur, millest on tingitud ühiskonna olemasolu ise, areneb spetsiifilise ühiskondliku nähtusena oma sisemiste seaduste järgi, mis erinevad seadustest, millele alluvad muud ühiskondlikud nähtused. Keeleteaduse peaülesanne on nende keele sisemiste arenemisseaduste uurimine. Peale mitmesuguste keeleelementide muutumise ebaühtluse seaduse seisab keele arenemise üldine ning põhiline, keele spetsiifikast orgaaniliselt järelduv seadus selles, et keele arenemisprotsess toimub vana kvaliteedi üksikute elementide järk-järgulise väljasuremise teel, s. o. endise keeleteerviku ja selle kategooriate osa või osakese kadumise teel, keele uue kvaliteedi, uue struktuuri elementide järk-järgulise kogunemise teel, järelikult kvaliteedi üksikute elementide järk-järgulise ning lakkamatu muutumise teel ilma iga-

suguste revolutsiooniliste plahvatusteta. Peaaegu lakkamatud muutused keele sõnavaras, s. o. uute sõnade tekkimise ja vananenud sõnade kadumise protsessid, mis peegeldavad ühiskondliku elu arenemist, reguleeruvad seejuures struktuuri vaatekohalt oma suhtumisega sõnavara põhifondi kui sõnade tuletamise baasi oma elavate produktiivsete tüüpidega.

Nende, oma mõningais tüüpides väga püsivate keele sõnavara ja selle põhifondi struktuuriliste vahekordade ja vastastikuste mõjutuste alusel kujunevad ja arenevad sellised uute sõnade tuletusviisid, mis teostuvad väljaspool sõnavara põhifondi piire. Näiteks бомба — бомбить — бомбёжка. Kuid samasugune sõnatuletuslik rida on ka sõnast корм, mis kuulub sõnavara põhifondi: кормить — кормёжка. On otsekohe silmanähtav, et kõik need sõnaloomise protsessid, mis arenevad sõnavara põhifondi ja üldise sõnavara struktuuriliste vahekordade baasil, toimuvad olemasoleva üldrahvaliku keele grammatika seaduste alusel. Uued sõnad viiakse aktiivsete grammatika-kategooriate alla, on nagu nende juhtida ja neid tarvitatakse kõnes sellisama grammatika reeglite järgi. J. V. Stalini keeleteadusalaste tööde valgusel omab ajaloolise sõnade moodustamise probleem üksiku keele või sugulaskeelte rühma raamides erilist tähtsust.

J. V. Stalin juhib tähelepanu sellele, et keele arenemine, kui seda keelt ei assimileeri teine, ristumisprotsessis võitjaks tulnud keel, on suunatud keele täiustumise, selle rikastumise poole. Sõnavara alal on täiustumise kriteerium selge. „Sõnavara peegeldab keele seisundi pilti: mida rikkam ja mitmekülgsem on sõnavara, seda rikkam ja arenenum on keel.“ Järelikult määrab keele seisundi ja ta arenemisastme sõnavara alal kindlaks mitte ainult sõnavara rikkus, vaid ka selle mitmekülgsus ja tähenduslik mitmekesisus, laialihargnenud mitmesuguseisse tähenduslikesse sfääridesse kuuluvate sõnastusteemide sügav perspektiiv, peenelt diferentseeritud terminoloogia, arenenum sünonüümika ja stiilivõimaluste rikkus. Välja paistavad niisugasti keele sisemise kasvu kvantitatiivsed kui ka kvalitatiivsed tunnused.

Keele täiustumine struktuuri, grammatilise ehituse ja sõnavara põhifondi alal võtab mõnevõrra teistsugused vormid, avaldub teistsuguseis kvalitatiivseis näitajais. Just keele aluspõhja arenemises avalduvad eriti sügavalt inimese tunnetustöö edusammud, mõtlemise abstraheriva töö tulemused, keele kui mõtete vahetamise ja mõtete realiseerimise ning väljendamise vahendi teravus, painduvus ja jõud. Sõnavara põhifondi arenemine ja rikastumine seisneb ilmselt selles, et ta järk-järgult kontsentreerib endasse kõik tähtsamate sõnatuletuslike pesade või leksikaalsete süsteemide a l g - ehk l ä h t e s õ n a d — ja seejuures väga mitmesuguse tähendusega ja väga abstraktse sisuga sõnad. Kõik need mitmesugused ja rohkearvulised sõnad saavad üldrahvalikuks varaks.

*

Mitmesuguste keelte ja eelkõige vene keele sõnavara põhifondi uurimine, peamiste leksikaal-semantiliste ridade eraldamine selle fondi vanimast tuumast, tema ajaloolise arenemise seaduste kindlaksmääramine, keele arenemise erinevail aegadel tekkinud mitmesuguste leksikaalsete ladestuste piiritlemine tema kaasaegses struktuuris on praegu eriti akuutne ning edasilükkamatu ülesanne.

Seltsimees Stalin juhtis tähelepanu sellele, et sõnavara põhifondi tuuma moodustavad juursõnad. Järelikult on selle üldine koosseis palju ulatuslikum, sinna kuulub ka palju tuletatud sõnu, igal juhtumil selliseid sõnu, mis on tuletatud juursõnadest. Kaasaegse vene keele sõnavara põhifondi kuuluvaiks võib lugeda näiteks selliseid sõnu nagu польза, понять, понятие, производить, производство, внимание, образование, ошибаться — ошибиться (vrd. ошибка), счастье, вопрос, предмет, общество, развитие.

Niiviisi tekib ja nõuab põhjalikku uurimist sõnavara põhifondi arenemise sisemiste seaduste küsimus näiteks vene keeles. J. V. Stalin juhib tähelepanu sellele, et sõnavara põhifond keele ajaloo käigus rikastub ning laieneb tunduvalt.

Sõnavara põhifond, moodustades otsekui keele üldise sõnavara südamiku, on oma mitmesuguste elementidega tihedas vastastikusel sõltuvuses. See vastastikune sõltuvus avaldub eelkõige selles, et sõnavara põhifond „annab keelele baasi uute sõnade moodustamiseks“. Сõна кожа on olnud näiteks baasiks sõnadele: кож-ура, кож-ица, кож-ух, кож-ан, кож-ный, на-кож-ный, кож-ник, кож-ан-ый, кож-ист-ый, кож-евенный, кож-евник, vananenud ja murd. кожемьяка, мурд. кожухарь, кожелуп, кожедер, кожеед ja paljudele teistele.

On loomulik, et uute sõnade moodustamise viisid sõnavara põhifondist on ajalooliselt muutuvad. Neis ilmnevad keele sisemise arenemise seadused, millele nad alluvadki. Kaasaegses vene keeles näiteks ei tuletata enam verbidest tegijat tähendavaid uusi lihtsõnu sufiksiga -ец nagu борец, гонец, гребец, жнец, купец, ловец, певец, писец, продавец, творец, торговец, чтец, vrd. швец и жнец и в дуду игрец.

Tegijat tähendava nimisõna sufiksaalne tuletamine vahetult verbi-tüvedest on kaasaegses vene keeles üldiselt ebar produktiivne.

Keele sõnavara põhifondi ja üldise sõnavara mõju teineteisele seisneb sõnavara vastastikusel vahetamises. Mõned sõnad põhifondist omandavad väga kitsa, spetsiaalse tähenduse või eralduvad temast endast tuletatud sõnade „pesakonnast“ või ei tuleta ühel või teisel põhjusel üldse muid sõnu; sellised sõnad löövad keele ajaloolise arenemise protsessis lahku sõnavara põhifondist, siirduvad sõnavara reservi ning surevad välja või säilivad territoriaalseis murdeis, professionaalses leksikas, argoos.

Sõnavara põhifondi arenemine ei seisne mitte ainult ta koosseisu rikastumises, vaid ka sinna kuuluvate sõnade struktuurtüüpide rikastumises, ta sõnamoodustamise võimaluste mitmekülgses avardamises.

On loomulik, et sõnavara põhifondi arenemisega on seotud homonüümide ja sünonüümide ilmumine tema koosseisu. Kuid selleski suhtes täheldatakse põhjalikke olulisi erinevusi keeles sõnavara põhifondi ja üldise sõnavara vahel. On näiteks teada, et kaasaegses vene keeles homonüümia paistab silma eriti suure produktiivsusega, erilise mitmekesisusega ja ulatusliku arenemisega ainult tuletatud sõnade ringis, kõige enam prefiksiteta verbide ja nendest tuletatud verbaal-substantiivide sfääris. Näiteks переговорить с кем ja переговорить кого; передать что от кого кому ja передать (ülearu andma).

Homonüümid tuletamata sõnade sfääris ja seda enam homonüümsed tüvisõnad on haruldased. Ja siiski ei saa eitada nende leidumist keele sõnavara põhifondis.

Kõneldes sõnavara põhifondi muutumisest ei tohi ikkagi unustada

tema püsivat üldrahvalikku iseloomu. Sõnavara põhifond ühes keele grammatilise ehitusega on keele rahvusliku omapära alus, keele ühtsuse eeltingimus tema ajaloolises arenemises.

*

Niinimetatud uus õpetus keelest on sooritanud kõige suuremaid purustusi grammatikas.

N. Marril redutseerus grammatika olemus naiivselt materialistlikeks oletusteks grammatiliste vormide ja kategooriate geneesist, nende tuletamiseks tootmise ja sotsiaal-klassiliste suhete, tootmissuhete aja-loost, aga samuti ka neljaelemendilise analüüsi teooriaks.

Alates 30-ndate aastate lõpust, pärast loobumist paleontoloogilisest analüüsist elementide kaupa ja sõna semantika uurimisest sai grammatika mõiste „uus õpetuses keelest“ tavatult laiaulatusliku ja ühteaegu äärmiselt ebamäärase tähenduse. Grammatika mõiste muutus laostatuks ning tumedaks. Grammatika alla viidi kõik, mida võis tingimisi siduda vulgaar-materialistliku kujutlusega keele ja mõtle-mise struktuurist. Pärast Marri surma tugevneb kalduvus kuulutada süntaks keele kui pealisehituse kvintessentsiks. Püstitatakse nõue: morfoloogia peab redutseeritama süntaksi osaks. Morfoloogia ja foneetika kuulutatakse „keeletehnikaks“. Nendega tegelda on viletsate formalistide osa.

Mida otsisid uue õpetuse esindajad siis süntaksis? Sellele küsimu-sele andsid uue õpetuse esindajad erilise avameelsusega vastuse kokkuvõtlikus artiklis „Kolmkümmend aastat nõukogude keeleteadust“. Siin esitati teesid:

„Lingvistiline staadium on kogumik süntaktilisi suhteid, mis keeles on olemas teataval arenemisastmel.“ Järelikult on süntaks kontsentraat, keele kui ideoloogia kvintessents.

„Lauseliikmete vahelised suhted määravad kindlaks mitte ainult keele grammatilise ehituse, vaid ka sõnavara semantilise struktuuri.“ Järelikult kästakse isegi keele sõnavara uurida süntaktiliselt vaatekohalt. Nii see ka oli. Sellest annavad tunnistust mitmesugused artiklid ajakirjas «Русский язык в школе» — soovituslega uurida sõnamoodustamist, leksikat, kogu morfoloogilist inventari ainult süntaksi seisukohtadelt lauses. Ja selle üle pole tarvis imestuda, sest prof. S. Katsnelsoni värvika määrangu järgi moodustavad süntaktilised suhted „kogu keeleuniversumi alusmüüri“, ja see universum põhineb „keele universaalse tähendusega kategooriail“, millest tuleb eraldada ning lahutada „formaalsed grammatilised kategooriad“.

Sellise „universaalse tähendusega kategooriate“ ja „mõisteliste kategooriate“ rõhutamisega langevad lausekategooriad lõppude lõpuks kokku ajalooliselt muutlike mõttekategooriatega, ja grammatika ise muutub mõtte ajalooks selle stadiaal-klassilises käsituses.

J. V. Stalin, vabastanud grammatika subjektiiv-idealistikust ballastist, mille endine „uus õpetus keelest“ oli talle külge sidunud, avab tema tõelise sügava sisu, määrab kindlaks grammatika struktuuri, selle koosseisu ning iseloomulikud jooned ja grammatikaseaduste ehk reeglite iseloomu. Ta rõhutab historismi keele grammatilise ehituse uurimise alusena. Üldrahvalik grammatiline ehitus, mis on keele aluspõhjaks, mis oma reeglite ja kategooriatega hõlmab ja ühendab keele sõnavara, kaasa arvatud ka sõnavara põhifond, on rea ajastute keeru-

line produkt. Ta on püsivam kui sõnavara põhifond ja muutub veelgi aeglasemalt kui see. See seletub eelkõige grammatika põhilise organiseeriva tähtsusega keele struktuuris. Grammatiline ehitus, mis on ajastute kestel välja töötatud, läheb keele lihasse ja verre. Grammatika „annab keelele harmoonilise, mõtestatud iseloomu“.

Järelikult grammatiline ehitus, olles keele organisatsiooniliseks keskuseks, on keele kui suhtlemise ja mõtete vahetamise abinõu püsivuse aluseks. Toimub ju suhtlemine ja mõtete vahetamine inimeste vahel keele abil grammatiliselt organiseeritud kõne kujul, grammatiliselt organiseeritud lausete kujul. Ilma ehitusmaterjalita, ilma sõnavarata pole keele grammatiline struktuur mõeldav. Aga „just tänu grammatikale“, õpetab J. V. Stalin, „saab keel võimaluse rüütada inimõtet materiaalsesse keelelisse kesta“.

Grammatikal on kaks teineteisega dialektiliselt seotud külge, kaks lahutamatu ning korrelatiivset funktsiooni: ühelt poolt on ta rahva sajanditepikkuse mõtlemise arenemise tulemus, teiselt poolt aga annab ta elavale keelele võimaluse rüütada mõtteid materiaalsesse keelelisse kesta, s. t. realiseerib mõtete vahetamist ühiskonnaliikmete vahel. Samuti kui sõnavara põhifond, kuid kvalitatiivselt teisel, palju üldistataval kujul kui see, teostab grammatika keele arenemise ajaloolist seost ja pidevat ühtsust. Nimelt selles grammatika, tema kategooriate ja seaduste püsivalt üldrahvalikus ja ühes sellega üldistatud iseloomus peitubki ühiskondlik-ajalooline põhjus, miks keele grammatilise ehituse aluseid säilitatakse aastasadu — ilma oluliste muutusteta. Keele grammatilised seadused arenevad välja sajandite kestel. On iseenesest mõistetav, et keeles on kõik grammatilised kategooriad ja kõik reeglid omavahel lahutamatus seoses. Et grammatiline ehitus on „rea ajastute produkt“, siis ilmnevad temas mitmesugused ajaloolised ladestused ja isegi vastuolud ühtede ja samade grammatiliste kategooriate väljendusviisides; kõrvuti produktiivsete, arenevate protsessidega täheldatakse temas väljasurevaid, igandlikke nähtusi; temas toimub võitlus vana ja uue vahel. Olgu mõned illustratsioonid kaasaegselt vene keelest.

Ennemineviku või mineviku ja prefiksiteta verbide niinimetatud iteratiivse ala-aspekti vormid, s. o. seda tüüpi vormid, nagu *рашивал, пивал, бегивал, обедывал, еживал, сиживал* jms. surevad meil välja vähenevad arvult ja kaovad. Nende funktsioonid, väljaspool elulähedaste vestluste ja rahvajuttude piire, on üle läinud imperfektiivse aspekti mineviku vormidele: *гостил, пил, бегал, обедал* jms.

Kaasaegses vene keeles kujuneb aktiivselt eriline grammatiline kategooria peamiselt kvalitatiivse seisundi väljendamiseks siduvuse vormides: *стыдно, совестно, тошно, боязно* jms. Mõned sõnad sellest grammatilisest tüübist omandavad võime nõuda otsesihitises sihitavat käänat, näiteks *тропинку еле видно, еле заметно; больно руку* jms. Konstruktsioon *больно что-нибудь* esineb Gorki, Veressajevi ja paljude kaasaegsete kirjanikkude keeles.

Больно голову tüüpi konstruktsioonide sissetoomine üldrahvaliku keele grammatilisse ehitusse vastab elavale aktuaalsele tendentsile moodustada seisundi kategooriat — korrelatiivselt verbi kategooriaga.

On kerge märgata, et ühed grammatilised protsessid ja kategooriad hõlmavad kogu ühetüübiliste sõnade ja vormide rohkearvulise komp-

leksi, teised tulevad end kitsasse leksikaalseisse piiridesse, selleks et neid aktiivselt avardada, kui need on arenevad, produktiivsed kategooriad, või selleks, et välja surra ning tarduda, jättes järele jälgi, sadestisi väheste vormide ja idiomatismide näol.

J. V. Stalin määras selgelt ning täpselt kindlaks grammatiliste kategooriate tekkimise ajaloolise protsessi olemuse seoses grammatika seesmise sisu, ülesannete ja printsiipide iseloomustusega: „Abstraheerudes üksikust ja konkreetsest nii sõnades kui ka lausetes, grammatika võtab selle üldise, mis on sõnade muutmise ja sõnade lauseteks ühendamise aluseks, ja ehitab sellest grammatika reeglid, grammatika seadused.“ Sellelt vaatekohalt muutub võimatuks leksika ja grammatika korratu segiajamine, mis on tüüpiline ninimetatud uuele õpetusele keelest ja on kajastunud isegi vabade sõnarühmade samastamises fraeoloogiliste ühikutega. Selline segiajamine ainult moonutab grammatilise arenemise perspektiive ja röövib grammatiliste nähtuste spetsiifikalt nende omapära. Kuid mitmesugused grammatilised kategooriad ilmutavad abstraheerituse erinevaid astmeid üksikust ja konkreetsest ja grammatika, vaadeldes neid kategooriaid nende elavas liikumises, kõigis nende väljendusvormides, ei saa kõrvale põigelda kindlaksmääramisest, milline iseloom on leksikaalse materjali hõlmamisel nende poolt. Kõige hõlpsam on selgitada seda kas või ühe näitega.

Aspekti kategooria kaasaegses vene keeles, olles vene rahva mõtlemise pikaajalise abstraheeriva töö produkt, väljendab ühe ja sama tegevuse kahe vaatekoha kvalitatiivseid erinevusi: tegevust tema piires, resultaadina, ja tegevust tema käigus, mida ei kitsenda seesmise piiri idee. Suurem osa vene verbe omab kahte korrelatiivset rida vorme — perfektivse ja imperfektivse aspekti vorme, näiteks *дать* — *давать*; *делать* — *сделать* jms. Aspekti kategooriaga on seotud verbiaspektilise vormiloomise keeruline aparaat. Iga verb viiakse tingimata aspekti kategooria alla ja iga tegevust mõeldakse ühes või teises aspektilises kvaliteedis. Ületanud konkreetse leksikaalse materjali vastupanu, on aspekti kategooria jõudnud ses suhtes üldistuse kõrgeima astmeni. Vene verbide paljud leksikaalsed liigid ei oma siiski kaheaspektilisi vorme. See asjaolu sõltub eelkõige verbide leksikaalseist tähendusist ja ajaloolisest minevikust. Peale selle on see seotud verbaalse sõnamoodustamise iseärasustega.

J. V. Stalini tööd, andes grammatika sisu, ulatuse ja ülesannete selge ning sügava definitsiooni, virgutavad nõukogude keeleteadlasi lahti ütleva uue keeleõpetuse agrammatismist ja julgesti asuma üksiku keele ajaloolise grammatika ja sugulaskeelte rühmade (perekondade) võrdlev-ajaloolise grammatika küsimuste põhjalikule läbitöötamisele stalinliku keeleõpetuse alusel.

*

Suur ning viljakas on stalinlike ideede jõud. Nad on toonud nõukogude keeleteadusse uue elu. Kuid nad ka nõuavad meilt kõigilt palju.

Nüüd on meie maale eriti vajalik nõukogude keeleteaduse rinde kõigi jõudude sügav, visa, keskendatud, pingeline üksmeelne loov töö keelte uurimise ja õpetamise küsimuste kallal J. V. Stalini tööde valgusel. Uue keeleteadlaste kaadri kasvatamine, kes nõukogude keeleteaduse tervendatud õhkkonnas sammub julgesti mööda stalinlikku teed, on tänapäeva kõige tähtsamaid ülesandeid, mis seisab kõrgemate filoloogiliste õppeasutuste ja üldharidusliku keskkooli ees.

Vene keele õpetamise alused.

Ettekandega vene keele õpetamise alustest koolis esines NSV Liidu Teaduste Akadeemia kirjavahetajaliige S. G. Barhudarov:

„J. V. Stalini tööd keeleteaduse küsimustes, avanud uue ajajärgu keeleteaduses, püstitavad nõukogude keeleteadusele uued ülesanded. Ühel või teisel määral seisavad need ülesanded ka nõukogude kooli ees.

Koolile on erakordse tähtsusega J. V. Stalini õpetus keele grammatilisest ehitusest ja grammatika ülesandeist teadusliku distsipliinina.

Grammatika ülesehitamisel tuleb juhinduda J. V. Stalini järgmistest põhjapanevatest juhtnööridest:

1) „... keele grammatiline ehitus ja tema sõnavara põhifond moodustavad keele aluse, tema spetsiifika olemuse“.

2) „... abstraherudes üksikust ja konkreetsest nii sõnades kui ka lausetes, võtab grammatika selle üldise, mis on sõnade muutmise ja sõnade lauseteks ühendamise aluseks, ja ehitab sellest grammatika reeglid, grammatika seadused“.

3) „... tänu grammatikale saab keel võimaluse rüütada inimõtet materiaalsesse keelisse kesta“.

4) „Keele grammatiline ehitus muutub veel aeglasemalt kui tema sõnavara põhifond“. „See elab muidugi aja jooksul läbi muutusi, täieneb, paraneb ja täpsustab oma reegleid, rikahtub uute reeglitega, kuid grammatilise ehituse põhialused säilivad väga pika aja vältel, sest nemad, nagu ajalugu näitab, võivad edukalt teenindada ühiskonda rea ajastute vältel.“

5) Grammatiline ehitus muutub keele arenemise sisemiste seaduste järgi.

6) Keele grammatilisel ehitusel on üldrahvalik iseloom.

N. J. Marr eitas teoorias põhimõtteliselt grammatikat iseseisva keeleteadusliku distsipliinina, mis uurib sõnade ja lausete ehitust abstraheritult sõnade ja lausete konkreetsest tähendusest. Oma õpetaja järel ajasid niinimetatud uue õpetuse pooldajad alati ja teadlikult segi grammatilised nähtused leksikaalsete nähtustega, ent niisugune segiajamine viis praktiliselt kui mitte grammatika kui keeleteaduse erilise osa, seejuures pealegi põhiosa täielikule likvideerimisele, siis vähemalt igasuguste piiride kaotamisele grammatika ja sõnavara vahel, grammatika lahustumisele sõnavaras. Lähtudes sellest, et ühtsidad ja neidsamu või siis lähedasi mõisteid ja nende varjundeid võidakse väljendada mitte ainult mitmesuguseis keeltes, mis on täiesti loomulik, vaid ka ühes ja sellesamas keeles, mis on samuti arusaadav, küll puhtgrammatiliste vahenditega (lõppude, sufiksitate, eesliidete, rõhu, häälikute vaheldumisega jne.), küll leksikaalsete vahendite abil, hakkasid marristid tegema võrdsusmärke grammatiliste ja leksikaalsete väljendusvahendite vahel. Tõsi, nad olid sunnitud asuma

niisuguse segiajamise teele, sest see paistis neile ainsa vahendina niinimetatud võrdleva grammatika ehitamisel eri süsteemidesse kuuluvatele keeltele, s. t. keeltele, mille grammatilisel ehitusel pole omavahel midagi ühist. Ent niisugune grammatika oli neile vajalik iga-suguseiks teadusena näivaks unistusteks ja ennustusteks stadiaalse ajaloolise grammatika ümber.

Grammatika teadlik või ebateadlik segiajamine sõnavaraga tungis kahjuks laialdaselt koolide praktikasse, eriti viimase nelja-viie aasta jooksul, luues õpetajate ja õpilaste peades uskumatu mõistete segaduse. Kool peab esijoones vabanema sellest marristlikust segadusest ja andma täielikud õigused tagasi tõelisele grammatikale iseseisva õppeainena.

J. V. Stalini juhendist, et „keeleteaduse peaülesandeks on keele arenemise sisemiste seaduste uurimine“, järgneb, et grammatika kui teadusliku distsipliini ja õppeaine põhiülesandeks peab olema nende reeglite (seaduste) väljaselgitamine ja kirjeldamine, mis on keeles endas ja millest ebateadlikult juhinduvad antud kollektiivi liikmed kõnelemisel. Grammatika, abstraherides oma reeglid konkreetsest keelelisest materjalist, lähtub keele enda faktidest ja suunab kogu aeg ühiskonnaliikmete keelelist tegevust. „Uue keeleõpetuse“ pooldajad omistasid keele grammatilise ehituse tundmaõppimisele koolis pea-aegu eranditult teoreetilist tähtsust, käsitades selle õppimist vaid õpilase mõtlemise arendamise abinõuna. Muide on aga grammatikal õppeainena ülisuur praktiline tähtsus: grammatika õpetab, kuidas on vaja ehitada oma kõne, et paremal viisil väljendada oma mõtteid. Grammatika õppimine etendab samuti erakordselt suurt osa kirjakeele normide ja eriti õigekirja normide kiirel omandamisel.

Kuid teaduslik kirjeldav grammatika saab olla täisväärtuslik, kui grammatilised nähtused esitatakse võimalikult nende stilistilises perspektiivis. On vaja vahet teha igapäevase kõnekeele vormide (договора, выбора, махая, щипаю, баранок, завяты, жгеть, узаканивание, слаже, подытаживать), taamatuliste (vananenud) vormide (на бале, на крае, невежественен, воинственен, присвоивать, дотрогиваться, плечьми, постеля) ja kaasaja kirjakeele vormide, neutraalsete vormide vahel. Mittevõimalikkuse puhul tuleb kindlaks määrata ühtede või teiste vormide tarvitamisala. Ajalooline lähenemine kirjeldavale grammatikale seisneb veel selles, et viimases eraldatakse kaasaja keelesüsteemile tüüpilised faktid väljasurevaist faktidest, ent samuti nähtustest, mis on keeles uuesti tekkinud. Praktikas need kaks perspektiivi (stilistiline ja ajalooline) sageli ristuvad ja on vastastikku läbi põimunud.

Seltsimees Stalin õpetab: „Semantika (semasioloogia) on üks keeleteaduse tähtis osa. Keele uurimisel on sõnade ja väljenduste tähenduslikul küljel tõsine tähtsus. Sellepärast tuleb semantikale (semasioloogiale) kindlustada keeleteaduses temale kuuluv koht.“ Kui keel on suhtlemise, mõtete vahetamise ja vastastikuse mõistmise vahendiks, kui mõtte reaalsus avaldub keeles, kui keel on mõtlemise vahendiks, siis ei või keeleteadus jätta arvestamata uuritavate nähtuste tähenduslikku külge. N. J. Marri ja tema koolkonna häda oli selles, et nad kuritarvitasid semantikat, omistades sellele liiga suurt tähtsust, mis teadupärast viis idealismile. Kas pealegi marristid tegelesid semantikaga selle sõna keeleteaduslikus tähenduses? Niinimetatud semanti-

lise analüüsi puhul ajasid ju marristid segi grammatiliste nähtuste tähenduse sõnavara tähendusega, andsid grammatilisele kategooriale tähenduse, mis oli sellele võõras. Käsitades keelt ideoloogilise pealishitusena, tõlgitsesid nad sõnade tähendust mitte selle järgi, mis tähendus neil on üldrahaliku keele süsteemis, vaid kõnelesid neist mõisteist, ideedest ja kujutlustest, mis väljenduvad antud kontekstis, nende sõnade antud kasutamise puhul. Sellega hävitasid nad kõik rajad üldrahaliku keele ja selle klassipärase kasutamise vahel, keeleteaduse ja ajaloo, ideoloogia, maailmavaate vahel. Eriti vördjasliku kuju omandas semantika koolis niinimetatud teksti tähendusliku analüüsi puhul.

Kuid kõik need väärkasutamised ja moonutamised ei tohi olla põhjuseks, et loobuda täielikult keeleliste faktide tähenduse uurimisest kartuse tõttu sattuda vulgaarsesse, ebateaduslikku marristlikku „semasioloogiasse“. Vastupidi — nii sõna grammatilise kui ka leksikaalse tähenduse tõeliselt teaduslik, puhtlingvistlik väljaselgitamine, selle piiritlemine on nõukogude keeleteaduse järjekordseid ülesandeid.

Jagada ühtne teadus keelest üksikuiks osadeks on väga raske selle teaduse uurimisobjekti — keele — sisemise dialektilise ühtsuse tõttu. Kuid ometi on niisugune jagamine mitte üksnes võimalik, vaid ka paratamatu, sest üht ja sama keelenähtust on võimalik vaadelda mitmesuguseist vaatekohtadest, mitmesuguseist aspektidest.

Grammatika, uurides keele ehitust, koosneb kahest osast: morfoloogia, s. t. õpetus sõnade ehitusest, ja süntaks, s. t. õpetus lausete ehitusest. Neil kahel osal, mis uurivad ühtset ja terviklikku grammatilist ehitust, olles teineteisega tihedas vastastikusel seoses, peab olema keele uurimisel ja õpetamisel täiesti võrdõiguslik ja iseseisev seisund. N. J. Marri õpilased, kes uskusid tema väidet, et foneetika olevat morfoloogia tehnikaks, ent morfoloogia — süntaksi tehnikaks, likvideerisid esijoonel morfoloogia iseseisva teadusliku distsipliinina, ajades seda segi kord sõnavaraga, kord süntaksiga. Oma raamatus „Üldine keeleteadus“, mis ilmus 1940. a., paneb akadeemik Meštšaninov „uue keeleõpetuse“ alusel ette järgmise skeemi grammatika osadeks jagamiseks:

1. Foneetika (õpetus sotsiaalse tähendusega häälikuist).
2. Sõnavara (eraldi sõnaõpetus ja õpetus leksikaalseist sõnaühendist).
3. Süntaks (õpetus sõnast lauses ja lauseõpetus tervikuna).

Esitatud skeemist nähtub esiteks, et õpetust keele sõnavarast käsitatatakse grammatika osana; teiseks kõrvaldatakse sootuks morfoloogia: osa sellest langeb sõnavarasse (derivatsiooniõpetus), osa süntaksisse (sõnamuutuste õpetus). Tõsi, hiljem akadeemik Meštšaninov loobus sellest grammatika reformimise radikaalsest projektist, olles jõudnud kogemuste najal veendumusele, et see on praktiliselt ja teoreetiliselt täiesti paikapidamatu. Kuid „tunnustanud“ morfoloogiat, allutas tema nagu teisedki uue keeleõpetuse pooldajad oma uurimustes morfoloogia täiesti süntaksile, kuna ta jätkas morfoloogiliste nähtuste vaatlemist vaid süntaktilisest aspektist. See marristide vaatekoht leidis kahjuks peamiselt metoodilise kirjanduse kaudu enam või vähem laialdase leviku nõukogude õpetajate keskel. Kartusest, et neid võidaks süüdistada „formalismis“, püüdsid nad mitte kaua peatuda morfoloogilistel nähtustel ja, kinnistamata vajalikult õpilaste teadmisi

morfoloogias, siirdusid nad kiiresti süntaksi käsitlemisele. Enamgi, ka morfoloogia käsitlemisel püüdsid nad endid süntaksist mitte lahti rebida. Pole kahtlust, et morfoloogia süvendatud tundmaõppimiseks on tarvis omada süntaksi alalt mõningaid teadmisi ja mõnesugust ettekujutust. Teiselt poolt on süntaksi tõsiseks tundmaõppimiseks vaja hästi tunda morfoloogiat. Järelikult saab siin olla juttu põhjalikult läbimõeldud ja oskuslikult teostatud vastastikusel seosel selle kahe grammatika-osa kui õppeaine vahel, ent mitte ühe osa lahustamisest teisest.

Mis puutub aga foneetikasse, s. t. õpetusse keele häälikulisest süsteemist, siis ei pea see teatavasti kuuluma grammatika koosseisu, sest keele häälikuline süsteem on keele kui terviku, s. t. niihästi tema sõnavara kui ka tema grammatika „looduslikuks mateeriaks“, „keel-
leliseks kestaks“.

Kaasaja vene kirjakeele teaduslik-kirjeldavas kursuses on foneetikal oma kindel koht, kuid teiste osadega (grammatika ja sõnavaraga) võrreldes tagasihoidlikum koht.

Koolikursuses tuleb foneetikat esitada vaid sel määral, mis on vajalik selleks, et õpilastel oleksid täpsed teadmised emakeele häälikulisest süsteemist, häälikute vahekorra-st tähtedega ja vene keele kirja-
viisi graafilise süsteemiga. Foneetika tundmine aitab õpilastel oman-
dada vene kirjakeele hääldamisreeglid, eriti rõhureglid, annab õige
kujutluse keele morfoloogilisest süsteemist, aitab teadlikult omandada
vene keele õigekirja.

J. V. Stalini suurepärased tööd andsid leksikoloogia küsimustele igakülgse ja sügava marksistliku käsitluse. Seltsimees Stalin õpetab, et „... keele grammatiline ehitus ja tema sõnavara põhifond moodustavad keele põhialuse, tema spetsiifika olemuse“, et „keele püsivus on seletatav tema grammatilise ehituse ja sõnavara põhifondi püsivusega“. Seltsimees Stalin rikastas teadust õpetusega keele sõnavarast ja sõnavara põhifondist. Juhindudes J. V. Stalini põhjapanevaist juhtnööridest leksikoloogia küsimustes, peab kool võrdselt ja rööbiti grammatikaga tegelema süstemaatiliselt vene keele sõnavara tundmaõppimisega. Kool peab andma õpilastele kujutluse vene kirja-
keele sõnavara põhifondist, mis on oma iseloomult üldrahvalik, väga
vastupidav, olles aluseks uute sõnade loomisele. Kool peab näitama
vene keele sõnavara rikkust ja mitmepalgelisust, selle lakkamatut
arenemist ja laienemist seoses vene rahva materiaalse ja vaimse kul-
tuuri kasvuga. Kool peab andma õpilastele arusaamise vene keele
leksikaalsest süsteemist, mis tuuakse välja harilikult sõnatähenduste
sõnastikes sõnade tähenduste näol. Seepärast on vajalik, et vene keele
õpikuis oleks iseseisev eripeatükk vene keele sõnavarast. Ka õpeta-
jaile on tarvis välja anda teaduslik-praktiline käsiraamat vene keele
leksikoloogiast. Sõnakultuuri üldiseks tõstmiseks ja töö õigeks orga-
niseerimiseks sõnavara alal võib anda tunduvat abi spetsiaalse „Vene
keele sõnatähenduste sõnastiku“ väijaandmine õpilastele.

J. V. Stalini juhendeist, et „keele struktuur, tema grammatiline ehi-
tus ja sõnavara põhifond on rea ajastute produkt“, et keel „täiendab
oma sõnavara uute sõnadega, täiustab oma grammatilist ehitust“,
tuleneb, et kool ei saa jätta andmata õpilastele vähemalt mõningaid
minimaalseid teatmeid kaasaja keele üksikute faktide ajaloost. Neid
teatmeid võidakse anda kursuse kõigist põhiosadest (morfoloogiast,

süntaksist, sõnavarast) ajalooliste selgituste näol kaasaja keele üksikute iseloomulikemate nähtuste kohta. Need ajaloolised lisakäsitlused peavad järgima kaht eesmärki:

1) selgitama neid kaasaja keele nähtusi, mis ei tulene tema elavast süsteemist (kaksuse säilmed, pöörete puudumine verbil minevikumuudetes, „jooksvate täishäälikute“ ja väljendite, nagu: выйти замуж, пойти в солдаты jne. esinemine);

2) näitama vene keele järk-järgulist, katkematut ja mitmekülgset täienemist ning rikastumist, kusjuures on säilinud tema rahvuslik omapära, terviklikkus ja püsivus.

J. V. Stalini tööd keeleteaduse küsimustes on kirjutatud niisuguses klassikaliselt täpses ja lihtsas keeles, et need on täiesti jõukohased igale vanema klassi õpilasele. On tarvis, et keskkoolist lahkudes meie nõukogude noorsugu tunneks hästi J. V. Stalini loovaid ideid keeleteaduse alal, mis on samas ülisuureks panuseks marksismi-leninismi metodoloogia varasalve. Seepärast on vaja keskkooli lõppklassi programmi võtta väheldane kursus (12—15 õppetundi) pealkirjaga „Stalinliku keeleõpetuse alused“. Sellise kursuse programm peaks lähtuma NSV Liidu Kõrgema Hariduse Ministeeriumi vastava kursuse programmist pedagoogilistele instituutidele. Õpetajaile tuleb välja anda spetsiaalne käsiraamat selle kursuse kohta.“

„Nõukogude kooli ees,“ ütleb ettekandja lõpuks, „seisab suur vastutusrikas ja austav ülesanne viia vene keele õpetamisel ellu seltsimees Stalini suured loovad ideed keeleteaduse küsimustes, juurutada marksistlik keeleteadus koolipraktikasse. Selle ülesande edukas lahendamine sõltub tunduval määral uute stabiilsete õpikute õigeaegsest koostamisest, mis vastaksid võimalikult maksimaalselt kaasaja teaduslikele nõuetele.“

Ei saa olla kahtlust selles, et keeleteadlased, teaduslikud töötajad ja pedagoogid, keda innustab marksistlik-leninliku teaduse suure korüfee J. V. Stalini isiklik tähelepanu nende eriala vastu, suunavad kõik oma jõud sellele, et tõsta vene keele õpetamine kõrgusele, mis on stalinliku ajastu vääriline.“

Vene keele õpetamise metoodikast.

„Seltsimees Stalini keealelaste tööde valguses,“ ütles oma ettekandes Vene NFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia kirjavahe-tajaliige V. A. Dobromõslov, „muutuvad silmanähtavaks jämedad vead, mis on tehtud viimaseil aastail vene keele õpetamise metoodikas ja praktikas. N. J. Marri õpetuse mõju vene keele õpetamisele avaldus peamiselt mitte niivõrd püüdes käsitleda õpilastele õpetust ennast, kui võrd katseis vene keele õpetamist ümber korraldada Marri õpetuse vaimus.“

Kirjeldanud olukorda, mis oli tekkinud N. J. Marri õpetuse mõjul vene keele õpetamise metoodikas ja praktikas koolides, rõhutas kõneleja vene keele ülisuurt tähtsust õppeainena, käsitles teooria ja praktika vahekorra küsimust vene keele koolikursuses, peatus üksikasjaliselt selle väljaselgitamisel, missugused osad peavad kuuluma sellesse kursusse, mida peab andma keele omandamisel üks või teine kursuse osa või ühtede või teiste praktiliste harjutuste liigid.

„Seltsimees Stalini sõnadest järgneb täiesti ilmselt, et grammatika, mida N. J. Marr pidas tühjaks formaalsuseks, tuleb seada vene keele koolikursuse aluseks,“ ütles sm. Dobromõslov.

Seltsimees Stalini poolt antud grammatika määrang sõnade muutmise ja sõnade lauseteks ühendamise reeglite koguna kohustab õpetajat selleks, et õpilased omandaksid kindlasti sõnade muutmise vormid, mille järgi ühed sõnad astuvad seosesse teiste sõnadega, ja oskuse teha kindlaks seosed sõnade vahel küsimuste järgi. Sõnade muutmise vormid on sõnaliikide väga tähtsaid tunnuseid, ja õpilased peavad tundma neid vorme igas sõnaliigis, mis on muudetav. Ühes sellega peavad õpilased oskama välja selgitada ka muud grammatilised tunnused, mis eraldavad üht sõnaliiki teisest.

Grammatika koosneb morfoloogiast ja süntaksist. Need on grammatika kaks võrdõiguslikku osa. Need on omavahel seotud, kuid kumbki säilitab oma spetsiifika: üks ei sula ära teisesse. Morfoloogia ja süntaksi seose küsimus tuleb lahendada erinevalt õpetamise mitmesuguseil astmel.

Vastavalt kehtivale programmile ei diferentseerita algklassides morfoloogiat ja süntaksit. Kui mitte kahes esimeses klassis, siis igal juhtumil alates 3. klassist tuleb morfoloogia ja süntaks eraldada: algul tuleb käsitleda morfoloogiat, pärast süntaksit.

5. ja 6. klassis (esimesel õppepöolaastal) õpitakse morfoloogiat õpilastele tuntud süntaktiliste andmete juurdetoomisega. Õppides sõnade muutmist peavad õpilased mõistma, et seda muutmist määrab sõnade ühendamine lausesse, et sõnade seos võib olla kahepoolne: üks või teine sõnaliik on teiste sõnade selgitamiseks, teda ennast selgitavad samuti teatud sõnad. Siit tuleneb vajadus uurida sõnaliike ja nende

vorme lauses. Kuid õpilased peavad omandama samuti selge kujutluse sõnade muutmise vormide süsteemist, mis on omane sõnaliikidele. Selleks on tarvis keskendada õpilaste tähelepanu ka vormidele enesetele, mis pole võetud lausest.

Morfoloogia ja süntaksi suhte küsimusel (metoodilises suhtes) on suur tähtsus ka 5.—7. klassi grammatilise analüüsi metoodikale. On ilmne, et morfoloogia tundmaõppimisel tuleb allutada süntaktiline analüüs morfoloogilisele analüüsile, süntaksi õppimisel aga vastupidi.

Märkides grammatika juhtivat osa vene keele kursuses, peame kindlustama koolis ka vene kirjakeele sõnavara tundmaõppimise. Sel eesmärgil on vaja viia 5. klassi vene keele õpikusse väheldane osa, mis on pühendatud vene keele sõnavarale. Siin tuleb kõnelda määratu suurest hulgast sõnadest ja püsivaist sõnaühendeist vene keeles, selle ülikkalikust sünonüümikast, sõnade tarvitamisest ülekantud tähenduses, sõnade tuletamisest vene keele sõnavara rikastamise tähtsaima allikana, vene keele sõnavara täiendamisest teiste keelte sõnavara arvel, slavismidest (sõnad mittetäishäälikuliste häälikühenditega). Töö sõnavara alal ei pea olema eesmärgiks omaette: see tuleb allutada õppematerjali võimalikult parema omandamise ülesandele, lugemis-, kõne- ja õigekirjaoskuse arendamisele.

Õpilastele vene keelt õpetades on vaja anda neile mõned teatmed keelest ühiskondliku nähtusena, näidata selle osa ühiskonna elus. Õpilased peavad teada saama, missugust tähelepanu osutas seltsimees Stalin keeleteaduse küsimustele. Õpilasi tuleb tutvustada seltsimees Stalini õpetuse põhiteesidega keele sõnavarast ja selle põhifondist, grammatika osast, mille käsutusse läheb keele sõnavara, sõnavara põhifondi ja eriti keele grammatilise ehituse püsivusest, muutustest keeles.

Üldisi teatmeid keelest annab õpetaja peaausjalikult kursuse lõpul (7. klassis). Kuid kogu töö keele alal on tarvis nii organiseerida, et õpilased tunneksid inimliku sõna võimsat, aktiivset mõju, veenduksid vene keele suurepärase omadustes. Selles suhtes etendab suurt osa eredate ja ilmekate näidete valik. Grammatika „... annab reeglid lausete moodustamiseks, pidades silmas mitte mingisuguseid konkreetseid lauseid... vaid üldse igasuguseid lauseid, olenemata ühe või teise lause konkreetsest vormist“ (Stalin). Kas sellest järgneb, et grammatilisi reegleid võib illustreerida mistahes sisuga näidetega? Ei tohi unustada, et koolis õpetaja ei õpeta lastele üksnes grammatikareegleid, vaid lahendab ka kasvatusküsimusi, arendab neis sisuka, ereda, ilmeka keele tunnet. Eelkõige hoolitseb õpetaja muidugi selle eest, et näited vastaksid sellele grammatilisele ülesandele, mida antud momendil lahendatakse. Juba õpilaste esimesel tutvustamisel selle või teise keelenähtusega tuleb seda illustreerida eriti reljeefsete näidete varal.

„Grammatika on inimese mõtlemise pikaajalise abstraheeriva töö tulemus, mõtlemise tohutute edusammude näitaja“ (Stalin). Grammatikat poleks võimalik õppida, mõistmata grammatiliste kategooriate tähendust. Grammatikas vaadeldakse iga vormi seoses tema tähendusega. Grammatilised tähendused on üldised, hõlmates üksiktähendusi. Mõnede grammatiliste kategooriate, näiteks käänete, eessõnade jt. tähenduste eraldamine osutub väga keerukaks. Tehes selgeks mingi grammatilise kategooria või vormi üldise tähenduse, on tähtis vaa-

delda ka selle üksiktähendusi. Kuid mis piirides on see töö vajalik? Millest peab õpetaja juhinduma üksiktähenduste valikul nende analüüsimiseks? Ilmselt on vaja pöörata õpilaste tähelepanu niisugustele üksiktähendustele, mille analüüs aitab paremini aru saada üldistest grammatilistest tähendustest, soodustab väljendatud mõtte mõistmist või on tähtis õpilaste kõne arendamise eesmärgil.

Praeagusel ajal vabaneb kool grammatilise analüüsi neist keerukustest, mis olid talle peale sunnitud. Lauseanalüüsi puhul liigendatakse lause mitte süntaktilisteks rühmadeks, vaid sõnadeks, mis võivad olla lauseliikmeiks, kusjuures peetakse silmas ka iseloomulikemaid ühendeid, mis etendavad ühe lauseliikme osa (idioomid, liitpärisnimed ja mõned teised, mis on toodud õpikus). Grammatiline analüüs ei või mingil juhtumil piirduda keelenähtustele terminite andmisega. Terminid omandades sooritavad õpilased vajalikku klassifitseerimistööd, tuletavad meelde sõnaliikide jm. grammatilisi tunnuseid. Kõik see on väga tähtis, kuid sellest ei piisa: õpilased peavad oskama ka motiveerida terminite kasutamist, meenutama reeglit, seletama sõna õigekirjutust või kirjavahemärgi panemist, oskama väljendada antud mõtet teiste keeleliste vahenditega jne. On selge, et grammatilise analüüsi puhul tuleb sageli analüüsida ka kõne reaalselt sisu: kui mõte pole õpilastele arusaadav, on vaja taotella, et nad seda mõistaksid; kui sõna on tundmatu, selgitatakse selle sisu.

Vene keele tundides tuleb arvestada keeleliste faktide ajaloolise valgustamise vajadust. Seltsimees Stalini sõnade järgi on keel „... terve rea ajastute produkt, mille vältel teda kujundatakse, rikastatakse, arendatakse, lihvitakse“. Ajaloolisus vene keele õpetamisel koolis peab avalduma eelkõige õiges lähenemises kaasaja keele nähtustele, selles produktiivse, elava ja ebaproduktiivse, väljasureva ärapiiramises. Elavate (kaasaja) ja surnud keelenähtuste ärasegamine, mis ilmnes nii selgesti töös pesakondade alal, oli just keelenähtustele mitteajaloolise lähenemise avalduseks. Õpilased peavad mõistma, et keel areneb seoses ühiskonna arenemisega ja et järk-järgult, sajandite kestel, toimuvad muutused ka keele grammatilises ehituses.

Tähtis on juhtida õpilaste tähelepanu sellele, et muutused keeles täiendavad järk-järgult keelt: keel täiendab oma sõnavara uute sõnadega, parandab ja täpsustab oma sõnastikku uute sõnadega, rikastub uute reeglitega.

Lõpuks iseloomustas sm. Dobromõslov neid vene keele metoodika esmajärjekordseid probleeme, mille lahendamisele tuleb selle teaduse esindajail viivitamata asuda.

Kaasaja õigekirja küsimusi ja õigekirja õpetamise metoodika.

Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia kirjavahetajaliikme A. N. Gvozdevi ettekanne oli pühendatud õigekirja tähtsaimale probleemidele ja õigekirja õpetamise metoodikale.

„Seltsimees Stalini töödes,“ ütles kõneleja, „leiame väga tähtsaid juhendeid õigekirja-alaste küsimuste lahendamiseks. J. V. Stalini suurepärase iseloomustuse keele erakordsest ühiskondlikust osast, milles keelt kujutatakse tingimusena, milleta ühiskond ei saa eksisteerida, annab aluse püstitada sügavamalt küsimus õigekirja ühiskondlikest funktsioonidest, mida mõnikord alahinnatakse.“

Ettekandja määratles õigekirja eesmärgid ja tähtsuse, nimetas morfoloogilisele printsiibile rajatud vene keele õigekirja suurimad voo- rused, kritiseeris vene õigekirja põhjaliku murrangu teostamatuid plaane. Ühes sellega osutas kõneleja vajadusele täiendada vene keele õigekirja, öeldes, et praegu valmistatakse ette vene keele ortograafia ja punktuatsiooni täielik reeglite kogu, ent samuti ortograafiline sõnas- tik. Selle reeglite kogu eesmärk pole õigekirja reform, vaid õigekirja korraldamine, peamiselt järjekindluse ja ühtluse saavutamine kirjutamisviisis neil juhtumel, kus täheldatakse ebajärjekindlust.

„Õigekirja erakordse tähtsuse mõistmine,“ ütleb A. N. Gvozdev, „asetab koolile vastutusrikka ülesande valmistada ette täiesti kirja- oskav noorpõlv. Kooli lõpetavate õpilaste ebaküllaldane kirjaoskus seletub suurel määral õigekirja ühiskondliku osa alahindamisega. Just sageli avaldatavad arvamused, et õpilaste kirjalikes töödes on pea- asjaks sisu, ent õigekiri on kaugelt teisejärguline, vaid väline kujun- duslik külg, millel pole elulist tähtsust ja mille võib ohverdada heale sisule, viivadki nõudlikkuse vähendamisele õigekirja suhtes. Iga laadi veidrad arutlused selle üle, et õigekirja süsteem on halb ja et ees sei- sab mitmesuguste õigekirjareeglite muutmine, nõrgendab samuti tähe- lepanu õigekirjale.“

„Õigekirja metoodikale,“ kõneleb edasi A. N. Gvozdev, „on tähtis, et õigekirja õpetamise võtted ja meetodid sõltuvad olulisel määral õigekirja üldisest iseloomust. Seda õigekirja õpetamisvõtete sõltuvust tema süsteemist harilikult ei arvestata, ent selge arusaamine selle süsteemi põhilistest iseärasustest võib palju kaasa aidata õigekirja õpetamise parandamisele.“

Prof. Gvozdev rõhutas, et õpetajale on vajalik vene keele õigekirja- süsteemi tundmine, sest see varustab teda selge arusaamisega sel- lest, mis ülesanded tema ees seisavad.

„Õigekirjasüsteemi mõistmine,“ jätkab prof. Gvozdev, „teeb õpe- tajale selgeks õpilaste vigade iseloomu ja aitab leida vahendeid nende ennetamiseks ja parandamiseks.“

Sõltuvalt meie õigekirja süsteemist tehakse ortograafilist analüüsi. Ühelt poolt seab see ülesandeks õigekirja ja hääldamise vahekorra väljaselgitamise, mispuhul on võrdselt tähtis märkida juhtumeid, millal kiri ja hääldamine langevad kokku ja millal kiri läheb hääldamisest lahku. See peabki arendama arusaamist sellest, millal kirjutamisel võib juhinduda hääldamisest ja millal hääldamine võib tõugata vigadele. Seoses meie õigekirja morfoloogilise iseloomuga on teiselt poolt tähtis teha ortograafilist analüüsi eesmärgil välja selgitada sõnade õigekiri nende morfoloogilise koosseisu suhtes, näiteks, et sõна радостный on tüveks рад-, sufiksiteks -ост- ja -н- ning muute-lõpuks -ый.

Vene keele ortograafia omandamine on võimatu teadliku suhtumiseta sõnade koosseisu, sõnade süntaktilisse osasse. Sõnade koosseisu kindel tundmine on õigekirja omandamise vajalikuks eelduseks. Andmata aru sõnade tähenduse ja koosseisu erinevusest, on raske ära tunda niisuguseid hääldamiselt ühesuguseid sõnu, nagu приемник — преемник, отворить — отварить, четверка — четвертка, подонки — подонник, выжать — выжить.

Samuti on võimatu süntaktiliste suhete ja üksikute sõnade tähenduse tundmiseta kindlaks teha paljusid lahku-, kokkukirjutamise ja sidekriipsuga tarvitamise juhtumeid (по тому — потому, в дали — вдали, не смелый — несмелый, по новому — по-новому) või erinevust enesekohastes verbivormides, mis kirjutatakse ь-га või selleta (случиться — случится, двинуться — двинутся) jne. Seega on vene keele õigekirjaks tingimata vajalik grammatiliste teadmiste kindel alus, ent õigekirja mehaanilise omandamise teooria ei vasta meie õigekirja struktuurile.

Loogiliseks järelduseks vene keele õigekirja üldisest süsteemist, milles määratu suure hulga sõnade õigekirja saab õpilastele arusaadavalt põhjendada, on see, et õigekirja omandamisel peavad etendama põhilist osa õigekirjareeglid. Meie kooli käsutuses on rida hästi läbitöötatud, sõnastuselt lihtsaid ja ülisuurt hulka sõnu hõlmavaid õigekirjareegleid. Niisugune on esijoones rõhutute täishäälikute ja heliliste ning helitute kaashäälikute reegel, ent samuti eesliidete, nimi-, omadus- ja pöördõnade õigekirja reegel.

Aga et reeglid osutaksid niisugust abi, milleks nad on suutelised, on vajalik reeglite endi teadlik ja kindel omandamine, kusjuures tuleb visalt õpetada, missuguseil juhtumeil on reegel rakendatav ja kuidas seda tuleb kasutada, samuti on vajalik küllaldane hulk harjutusi, et muuta saadud oskus hõlpsasti sooritatavaks vilumuseks.

Õigekirjareeglite õppimisel tuleb rõhutada veel ühte külge. Enamik kooligrammatikate reegleid detailiseerib üksikuile õigekirjutamistüüpidele rakendatuna meie ortograafia morfoloogilist põhiprintsiipi. Siia kuulub sõnatüvede, eesliidete, sufiksitate ja lõppude helitute täishäälikute reegel, heliliste ja helitute kaashäälikute reegel, kaashäälikute rühmas peenendusmärgi kasutamise reegel jne. Seoses sellega on vajalik, et ühelt poolt reeglite sõnastus arvestaks üksikute ortogrammide kasutamise morfoloogilisi aluseid. Teiselt poolt on vaja järk-järgult, nooremaist klassidest kuni vanemate klassideni, üksikuid õigekirjutamisjuhtumeid hõlmavaid reegleid viia laiemate üldistus-teni, näiteks ühendada üksikud reeglid rõhutute täishäälikute õigekirjast sõnatüvedes, eesliidetes, sufiksites, lõppudes üldiseks reegliks,

et kõigis morfeemides kirjutatakse rõhutatud täishäälikud nagu vastavad rõhulisedki. Need järk-järgulised üldistused peavad sellele ette valmistama, et vanemais klassides (8.—10. klassis) oleks võimalik anda õigekirjutuspõhimõtete üldine iseloomustus.

Tutvumine meie ortograafia põhimõtetega aitab mõista meie õigekirjutuse põhijooni, annab võimaluse seda tervikuna haarata, kuna paljude üksikreeglite õppimisel õpilased upuvad detailidesse, ühendamata neid sellesse harmoonilisse tervikusse, milleks on vene keele ortograafia."

Lõpuks märkis A. N. Gvozdev rea aktuaalseid probleeme õigekirja meetodikas, mis tuleb viivitamata lahendada.

Vene keele õpetamise meetodikast rahvuskoolides.

Vene keele õpetamise meetodikast rahvuskoolides kõneles prof. V. M. Tšistjakov, Vene NFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia Rahvuskoolide Instituudi vanem teaduslik töötaja.

"Vene keele õpetamine NSV Liidu rahvuskoolides," ütles prof. Tšistjakov, "põhineb leninlik-stalinliku rahvuspoliitika printsiipidel ning on kindlaks määratud NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu ja UK(b)P Keskkomitee määrusega „Vene keele kohustuslikust õppimisest rahvuslike vabariikide ja oblastite koolides“. Stalinlik hoolitsus rahvuskoolide eest ja vene keele õpetamise eest neis koolides on olnud grandioosse õppe-kasvatusliku töö stiimuliks ja aluseks meie suure sotsialistliku kodumaa kõigist rahvustest miljonite nõukogude laste seas. Sel tööol on olnud tähtsaid tulemusi ning edu. Upris lühikeses aja jooksul on vene keel selgeks õpetatud miljoneile nõukogude lastele ja noorukeile, noortele kõigist rahvustest — kogu meie sotsialistlikule põlvkonnale; on ette valmistatud vene keele õpetajate kaader, meetodikud, teaduslikud töötajad, koostatud õppeprogrammid, on välja antud sadu algupäraseid vene keele õpikuid, meetoodilisi ja näitlikke õppevahendeid ning sõnastikke."

Kuid, rõhutas kõneleja, nende saavutustega vene keele õpetamise alal rahvuskoolides ei saa täiesti rahulduda. Sageli kuulduv kaebusi õpilaste ebapiisavate teadmiste ja oskuste kohta. Mittevene koolide õpilaste praktiline vilumus venekeelses kõnes on ebatäielik, sõnavara vaene, fraseoloogia piiratud, õpilased on oskamatud sõnade ühendamisel lauseiks, nad teevad ortoeepilisi ja ortograafilisi vigu. N. J. Marri niinimetatud uue õpetuse vääreisukohtade tungimine ka rahvuskoolidesse kahjustas vene keele õpetamist neis.

Prof. Tšistjakov määras kindlaks vene keele õppimise ülesanded rahvuskoolides. Vene keel pole NSV Liidu rahvastele võõrkeel, vaid teine emakeel, mis olulisel määral täidab emakeele funktsioone. Siit järgneb, et vene keele õppimisel neis koolides peab olema vahetu seos igapäevase kõnepraktikaga vene keeles nagu emakeeleski. See tõttu peab selle aine meetodika tugevdama tähelepanu vene keele õppimise praktilisele küljele, maksimaalselt lähendama õppematerjali

(tekstid, näited analüüsiks ja iseseisvaiks harjutusteks) ümbritsevale elule ja õpilaste huvidele, aktiveerima õppemeetodid ja -võtted, kasutama vene keele õpetamiseks suuremal määral raadiot, helifilme, ekskursioone, kirjavahetust koolide ja asutustega.

„Rahvuskoolide vene keele õpetuse metoodika läbitöötamine,“ jätkas prof. Tšistjakov, „nõuab vene keele ja õpilaste emakeele vastastikuse suhte küsimuse vaatlemist ühe või teise keele õpetamise protsessis. Seltsimees Stalini keeleteaduslikud teosed annavad meile võtme ka nende tähtsate küsimuste lahendamiseks. Rahvuskeelte seisund Nõukogude riigis erineb printsiipsaalselt nende keelte seisundist kodanlikus riigis. Meie maa rahvuslikus vabariigis või oblastis pole tegemist kahe teineteisega võitleva keelega, vaid ühtse sotsialistliku riigi kahe vennaliku rahva vaba ja võrdõigusliku keelega. See rahvuskeelte seisund meil kergendab emakeele ja vene keele õppimist kõigis rahvuslikes koolides.“

Prof. Tšistjakov märkis rea vahendeid, mis parandavad vene keele õppimist. On tarvilik, osutas ta, luua kontakt emakeele ja vene keele õpetamise vahel õppeprogrammis eneses. On vajalik, et emakeele programm, eriti grammatikas, ennetaks vastavad osad vene keele alal. Tuleb luua isiklik kontakt vene keele ja emakeele õpetajate vahel, kooskõlastada õppemeetodid ja -võtted.

„Suur tähtsus,“ ütles prof. Tšistjakov, „on küsimusel vene keele sõnavarast, mida õpitakse rahvuskoolides. Kuidas tuleks korraldada tööd vene keele sõnavara omandamise alal seltsimees Stalini seisukohtade valgusel?“

Õppides vene keelt peavad rahvuskoolide õpilased ennekõike koguma vene keele sõnavara nagu „ehitusmaterjali“ õpitavaks keeleks. Sageli asuvad rahvuskoolide õpilased, eriti maakoolides, õppima vene keelt, tundmata ainsatki selle keele sõna. Vene keele aabits annab rahvuskoolide õpilastele esimesed 600—700 vene keele sõna. Edasi koguvad õpilased vene keele sõnu umbes tuhat igas klassis, nii et neljandas klassis on neil kuni kolm tuhat, seitsmenda klassi lõpuks aga kuni viis-kuus tuhat vene keele sõna. Et vene keel on sõnavaralt väga rikas, siis on tarvilik koolides omandada just need sõnad, mida vajatakse esmajärjekorras selleks, et võimalduks vene keelt kasutada tegelikus elus.

Sageli, eriti rahvuskoolide vanemais klassides, toimub õppetöö vene keele ja kirjanduse alal arvestamata küllaldaselt sõnavara käsitlemise metoodikat. Näiteks on tänini mõnedes kirjandusliku lugemise ja kirjandusprogrammides teoseid, mis vene keele sõnavaralt on ilmselt rasked rahvuskoolide õpilastele.

Sellest tingituna loevad 8.—9. klassi õpilased vahel vene kirjanduse teoseid, milles on igal leheküljel kümneid tundmata sõnu. Õpilased ei saa loetust aru. Siis õpetaja, kes tunneb õpilaste emakeelt, annab teose sisu edasi emakeeles. Nii on tegemist vene kirjanduse „lugemisega“ näiteks tatari keeles, s. t. selle tõlkimise abil vene keelest tatari keelde. Mõningail juhtumeil annab õpetaja kirjandusteose sisu edasi vene keeles, kuid „omade sõnadega“, „lihtsamalt“. Siin on tegemist kirjaniku teose „lugemisega“ „tõlkimise“ abil kirjaniku vene keelest õpetaja vene keelde. Ilma piisava vene keele sõnade tagavarata ei ole võimalik omandada vene keelt ega mõista selles keeles kirjutatud teoseid.

On täiesti selge, et kõik õpingud vene keele ja vene kirjanduse alal peavad kõigis rahvuskoolides toimuma õpilaste poolt omandatud vene keele sõnade alusel. Millised vene keele sõnad tuleb siis rahvuskoolide õpilastel omandada põhialusena vene keele valdamiseks?

Kahtlemata peab õpilaste sõnatagavarasse kuuluma ennekõike teatav osa vene keele sõnavara põhifondist, „kuhu kuuluvad ka kõik juursõnad selle tuumana“, ning mis ühtlasi on aluseks uute sõnade moodustamisel. Tähtsad ja vajalikud on rahvuskoolide õpilastele ka need uued sõnad, millega vene keel on rikastunud nõukogude ajastul.

Sõnavaralise tööga on selle osana otseselt seotud semantika. Rahvuskoolide vene keele õpetamise metoodikas on semantika küsimustel eriline tähtsus, sest need on seotud õpilastele uute, varem tundmata sõnade tähenduse selgitamisega. Seda tööd tuleb rahvuskoolides teha pidevalt kogu vene keele kursuse kestel.“

Edasi peatus prof. Tšistjakov põhjalikult vene keele grammatika käsitlemise metoodikal rahvuskoolides.

„Seltsimees Stalini õpetus keele grammatikast,“ ütles ta, „määrab kindlaks ühelt poolt vastastikuse suhte keele grammatilise ehituse ja sõnavara vahel, teiselt poolt fikseerib morfoloogia ja süntaksi täpse vastastikuse suhte. Morfoloogia on grammatiline õpetus sõnast, sõnade ehitusest ja muutmisest. Süntaks on grammatiline õpetus lausest, sõnade ühendamisest lauseiks. Nii on morfoloogia ja süntaks samaväärsed ning teineteist täiendavad grammatika eri osad. Sellest selgub, et morfoloogia ja süntaksi kui grammatika eri osade käsitlemist ei tule segada, nagu tõukasid õpetajaid selleks N. J. Marri järgijad, ajades näiteks grammatilises analüüsis segi nii morfoloogia kui ka süntaksi. Morfoloogia käsitlemisega tuleb ühendada enamiku õigekirjareeglite õppimine ning omandamine, süntaksi käsitlemisega aga kirjavahemärkide juhiste omandamine.“

Vene keele grammatika osaks rahvuskoolides on ka foneetika — õpetus vene kõnekeele häälikulisest koostisest. Foneetika tuleb siin omandada praktiliselt seoses õige vene häälduse omandamisega. Koos grammatikaga (ja lugemisega) omandatakse rahvuskoolis ka vene ortograafia ja interpunktsioon.

Mida siis tuleb parandada rahvuskoolide vene keele grammatika õpetuses J. V. Stalini keeleteaduslike tööde valgusel?

Esmajoones on vajalik reeglite ja näidete tundmaõppimine, et õpilased nende reeglite ja näidete järgi õpiksid ehitama vene kõnekeelt. Siit järgneb metoodika põhiskeem: näidis, selle analüüs, reegel ja edasi — praktika näidiste ja reeglite alusel.

Oluliseks vahendiks vene keele grammatika õpetamise parandamisel rahvuskoolides peab olema õpilaste emakeele grammatika alal omandatud teadmiste ärakasutamine. See asjaolu, et väga paljud grammatilised mõisted vene keeles ja emakeeles on ühesugused, et neil on vaid erinevad nimetused (laused, nimisõna, pöörd sõna jne.), võimaldab vene keele grammatika õppimisel toetuda õpilastele tuntud emakeele grammatika termineile.

Sama võib öelda ka grammatiliste mõistete defineerimise kohta. Tuleb märkida, et venekeelsete grammatiliste definitsioonide omandamine on rahvuskoolide õpilastele raskeimaks ülesandeks. Olgu näiteks vene asesõna definitsioon: „Часть речи, употребляемая вместо имени существительного, прилагательного и числительного и

изменяющаяся по падежам, числам и родам, называется местоимением." Selle definitsiooni kätteõppimiseks kulub ükskõik millise rahvuskooli 5. või 6. klassi õpilasel palju energiat ja aega, seda enam, et selles tekstis kasutatud partitsiipe pole ta veel õppinud, pole veel õppinud ka lauselühendeid, järelikut ei suuda ta analüüsida õpitavat teksti ei morfoloogiliselt ega süntaktiliselt. Õpilase emakeeles aga on asesõna olemas, ja ainult selle nimetamine päästaks õpilase tohutust ajakulust, kusjuures grammatika õppimine sellest ei kannataks. See ei tähenda muidugi, et rahvuskoolides tuleks alati ja igal juhul vältida venekeelseid grammatilisi definitsioone või reegleid.

Nii seisavad vene keele grammatika käsitluse parandamise ülesanded tähelepanu koondamises sellele, mis grammatikas on põhiline ja oluline: sõnade muutmise ja sõnade lauseiks ühendamise reeglid koos nende reeglite kinnistamisega vastavate näidete abil; vene keele ja õpilaste emakeele grammatika üksikute faktide ja näidete võrdlemine ja kõrvutamise, muutmata seda kahe keele võrdlevaks grammatikaks, mis pole keskkooli ülesanne; emakeele grammatika terminoloogia, definitsioonide ja reeglite kasutamine vene keele grammatika terminite, definitsioonide ja reeglite selgitamisel; praktiliste grammatiliste harjutuste (suuliste ja kirjalike) tähtsuse suurendamine õpitavate teoreetiliste seletuste ja definitsioonide vähendamise arvel; grammatika teooria oskuslik ühendamine kõne praktikaga.

Teaduslikel asutustel (esijoones NSV Liidu Teaduste Akadeemial ja Vene NFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemial) tuleb koostada rahvuskoolidele vene keele normatiivne grammatika, ühtlustada grammatilised definitsioonid ja reeglid. Vene keele grammatika peab olema ühtne kõigile koolidele, ta reeglid peavad olema samased kõigile. On lubamatu, et ühes vabariigis või oblastis mõistetakse grammatilist definitsiooni või reeglit ühte viisi, teises vabariigis või oblastis teist viisi. Tuleb likvideerida säärane nähtus, et sadadest rahvuskoolidele määratud vene keele grammatika õpikute autoreist igauks loob „oma“ vene keele grammatika „omade“ definitsioonide ja reeglitega.

Lõpuks analüüsis prof. Tšistjakov küsimust teooria ja praktika vastastikusest suhtest õpetuses. Marristid, ütles ta, tõid uskumatu segaduse formalismi mõistesse. Nad segasid formalismi keeleteaduses, s. t. teaduses keelest endast, formalismiga kooli õppemetoodikas. Formalism õpetamisel tähendab valmis definitsioonide pinnalist, mehhaanilist jäädvustamist, mõistmata asja olemust ja oskamata kasutada teoreetilisi teadmisi praktiliselt. Säärane formalism koolis on lubamatu. Et grammatika käsitlemises mitte kalduda formalismi, peab õpetaja harjutama õpilasi grammatika reegleid õppima keele omandamiseks ning mitte lubama, et keelt ennast õpitakse grammatiliste reeglite omandamiseks. Õppides juhiseid peab õpilane samal ajal oskama neid teadlikult rakendada praktikas.

„Formalismis olemus õpetamisel,“ konstateeris prof. Tšistjakov, „seisneb niisiis lõhes teooria ja praktika vahel; teooria on omaette ning praktika omaette. Seejuures on rahvuskoolides enamasti nii: teooriaga on lood enamvähem rahuldavad, kuid kõne praktikaga ebarahuldavad. Sageli tunnevad õpilased grammatika reegleid, kuid praktikas ei oska neid kasutada. Rahvuskoolide vene keele käsitlemise metoodika parandamine peab garanteerima, et õpilased omandavad teadlikke, püsivaid teadmisi, kindlat vilumust vene kõnekeeles.“

Võõrkeelte õpetamise ülesanded.

„J. V. Stalini geniaalsetel töödel,“ ütles oma ettekandes Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia kirjavahetajaliige I. V. R a h m a n o v, „on suunav mõju võõrkeelte õpetamise metoodikale, õpetuse ülesandeile, sisule ja meetodeile.“

Võõrkeelte õpetamine koolis peab olema korraldatud nii, et õpilased omandaksid keele kui suhtlemisvahendi funktsiooni. Suhtlemine võib toimuda suuliselt ja raamatu kaudu. Arvestades kooli praktilisi, hariduslikke ja kasvatuslikke ülesandeid, seab meie programm õigesti põhi- ning peaülesandeks oskuse lugeda ja mõista võõrkeelset teksti originaalis.

Nimetatud oskuse omandamise praktiline tulemus seisneb esiteks selles, et õpilane võib keele õppimise kaudu omandada vajalikke teadmisi, teiseks, töötades võõrkeelse teksti sisu kallal, omandab õpilane vilumuse lugeda süvenenumalt emakeelset teksti ja stilistiliselt korralikumalt kirjutada emakeeles.

Oskuse omandamisel lugeda, mõista ja tõlkida teksti on ka suur kasvatuslik ja õpetuslik tähtsus. Tähelepanelikult ning teadlikult lugedes võõrkeelset teksti, tutvudes nende leksikaalsete ja grammatiliste vahenditega, mille abil on väljendatud autori mõte, ning kõrvutades neid analoogiliste vahenditega emakeeles, harjuvad õpilased süvenenult ja kriitiliselt lugema teksti, tungima kõigisse autori mõttevarjundeisse.

Õppides võõrkeelt ei tutvu õpilane üksnes inimõtte väljenduse uute leksikaalsete, grammatiliste ja foneetiliste vahenditega, vaid muutub teadlikuks ka sellest, et on nähtusi, ühiseid kõigile keeltele, ja erinevaid, ainult tema emakeelele omaseid. Nii käsitleb ta tege-likkuses otsest seost keele ja mõtlemise vahel, mille arenemisseadused on ühised kõigile rahvaile, omandab sügavama kujutluse oma emakeele ja õpitava võõrkeele arengu sisemistest seaduspärasustest.

Võõrkeelse teksti lugemise ja mõistmise oskuse eeldusena peavad õpilased põhjalikult omandama õpitava keele grammatilise ehituse ja sõnavara põhifondi, sest „... keele grammatiline ehitus ja tema sõnavara põhifond moodustavad keele põhialuse, tema spetsiifika ole-
muse“.

Võõrkeele grammatika suur hariduslik tähtsus seisneb loogilise mõtlemise arendamises, uute grammatiliste kategooriate omandamises ja emakeele kursuses käsitledavate grammatiliste kategooriate laiendamises ning süvendamises. Sõnavaralise töö hariduslik väärtus peab seisnema esiteks juba omandatud leksikoloogiliste mõistete, sünonüümide, antonüümide, fraseoloogia jne. laiendamises ning süvendamises, teiseks õpitava keele sõnavara põhifondi enamiku ja tarvitavama üldise sõnavara omandamises.

Suur töö on teha õppeaine sisu ümberkorraldamise alal. Kõigepealt tuleb läbi vaadata võõrkeelte programmides ja õpikuis sisalduvate teoreetiliste teadmiste ulatus. On vajalik, et õpilased omandaksid esmajoonest kõige olulisemad, tüüpilisemad ja kõige levinenumad nähtused, mis on iseloomulikud kaasaegsele käsitletavale võõrkeelele.

Samuti tuleb täpsemalt liigitella programmis sisalduv leksikaalne ja grammatiline materjal retseptiivse või reproduktiivse omandamise seisukohalt, kusjuures on võimalik tunduvalt vähendada grammatika ja sõnavara miinimumi, mis vajaneb suulise kõne ja kirja omandamiseks. See soodustab esiteks selle materjali paremat omandamist, mis on tarvilik vilumuste saamiseks suulises kõnes ja kirjas, ning teiseks vabastab aega selle materjali kindlamaks omandamiseks, mis on vajalik loetava teksti mõistmiseks.

Edasi tuleb läbi vaadata ka keskkoolidele määratud sõnade miinimum. On selge, et võõrkeele sõnavara miinimum peab sisaldama õpitava keele sõnavara põhifondi enamiku, ent rõõbiti sellega ta võib ja peab sisaldama ka teatava hulga sõnu, mis kuuluvad üldisse sõnavarara.

Põhiliselt tuleb muuta keskkoolide ja kõrgemate koolide võõrkeele õpikud. Neisse tuleb taas paigutada väliskirjandust, mis kajastab õpitavat keelt kõneleva rahva ühiskonna, ajaloo arengut. Muidugi on siin mõeldud klassikalist ja eesrindlikku kaasaegset kirjandust.

Seltsimees Stalini töödest tuleb järeltada, et võõrkeele õppimisel tuleb meie metoodika ühe peamise komponendina säilitada võrdlev meetod.

Võõrkeele õpetuses on eriline tähtsus tõlkel. Tõlke oluline osa on täiesti selge seltsimees Stalini juhenduste valgusel sellest, et „missugused mõtted inimese peas ka tekiks, nad saavad tekkida ja eksisteerida ainult keelilise materjali alusel, keeleliste terminite ja fraaside alusel. Paljad mõtteid, mis on vabad keelilisest materjalist, vabad keelilisest „looduslikust materjalist“ — ei ole olemas“. Et mõtted eksisteerivad vaid keelilise materjali alusel, ent õpilane mõtleb emakeeles, siis on loetu või kuuldu mõistmise ainsaks vahendiks tõlkimine emakeelde kas valjusti või vaikselt.

Tõlkimine on õpilastele õpitava keele vormidesse ja olemusse, samuti loetavate tekstide loogikasse, mõttesse ja ideelisse suunitluse tungimise keerukaks protsessiks. Seoses sellega on tõlkimine diskursiivse, loogiliselt arendatud mõtlemise heaks kooliks.

Eriti tähtsat osa peab võõrkeelsete tekstide tõlkimisel ja neist arusaamisel etendama tekstide sõnalis-grammatiline analüüs, mis on põhiliseks vahendiks lugeja süvenemisel tekstide mõttesse ja sisusse.

Selleks, et grammatika aitaks tungida võõrkeelse teksti mõttesse, peab ta metoodiliselt võimaldama õpilasel kergesti ja kiiresti leida vastused kerkinud küsimustele.

Sõltuvalt sellest ei tule liialt vara siirduda tööle seotud tekstidega. Tekstid, mis on määratud käsitlemiseks näiteks esimesel poolaastal, peavad olema ennekõike headeks illustratsioonideks käsitletavaile nähtustele (eriti mõeldakse siin morfoloogiat).

Kas tuleb võõrkeele õpetamisel säilitada sisulist ja stiililist analüüsi? Oleme arvamusel, et tuleb tingimata säilitada, sest selleta pole võimalik põhjalikult mõista kirjandusteost. Mis puutub stiili, siis tuleb

piirduda nende põhiliste leksikaalsete ja grammatilis-stilistiliste vahendite vaatlemisega, mida leiame õpikuis esinevate kirjandusteoste katkendeis.

Mis puutub aga sisulisse analüüsi, siis on see tihedas seoses grammatilisega. Vahel on täiesti võimatu analüüsida mingit grammatilist (eriti süntaktilist) nähtust väljaspool lause üldist mõtet.

Järelikult selleks, et mõista rasket tundmatut võõrkeelset teksti, tuleb seda kõigepealt analüüsida grammatiliselt, kusjuures vormi analüüs peab toimuma tihedas seoses ta tähendusega ja tarvitamisega lauses. Ja alles pärast seda, kui on määratud lause struktuur ja ta pealiikmed, peab õpilane siirduma leksikaalsele analüüsile, lause tähenduslikele elementidele.

Kui aga grammatilise analüüsi eesmärgiks on ainult harjutamine või kui selle ülesandeks on kontrollida teatavate grammatiliste nähtuste omandamist, siis võib analüüs toimuda ilma järgneva leksikaalse analüüsita. Harjutamise eesmärgil analüüsitav tekst peab olema õpilastele tuntud.

Võõrkeelte õpetamise metoodika edasiseks edukaks arendamiseks on vaja:

Võõrkeelte õpetamise metoodikat arendada loovalt, J. V. Stalini keeleteaduslike teoste valgusel. Muuta vajalikul määral programmi selleks, et kooskõlastada see täielikult J. V. Stalini põhiliste seisukohtadega keele alal. Teha materjali teaduslik valik. Luua pedagoogiliste instituutide õppejõudude ja üliõpilaste jaoks uued õppevahendid koolides käsitledavate võõrkeelte ja nende õpetamise metoodika alal, samuti uued sõnatähenduste sõnastikud kahes keeles. Täiustada õppemeetodeid.

„Seltsimees Stalini tööd keeleteaduse alal,“ ütles kõneleja lõpuks, „loovad uued avarad perspektiivid keeleteaduses ja keele õpetamise metoodikas. Tuleb suunata kõik pingutused selleks, et täielikult likvideerida N. J. Marri ja ta järglaste lingvistliku teooria kahjulikud tagajärjed ning kiireimini teostada seltsimees Stalini juhendused võõrkeelte õpetamise metoodikas.“

NSV LIIDU TEADUSTE AKADEEMIA KIRJANDUSE JA KEELE
OSAKONNA JA VNFSV PEDAGOOGILISTE TEADUSTE
AKADEEMIA UHENDATUD SESSIOONI

OTSUS

KEELTE ÕPETAMISE KUSIMUSTEST KOOLIS.

1. J. V. Stalini geniaalsed tööd keeleteaduse põhiküsimustes, mis määrasid kindlaks põhjaliku ümberkorralduse kogu keelte uurimistöö alal, kindlustasid uue loomingulise tõusu teaduse kõigil aladel ja osutasid määratu suurt kaasabi kõigi teaduste arengule. Ei ole ühtki teadust, ühtki teadusliku uurimise ala, kus poleks tunda Stalini geniaalsete ideede õilsat viljastavat mõju.

Täiesti erakordne tähtsus on seltsimees Stalini töödel nõukogude koolile. Kasvatada noorsugu, kes on kutsutud lõpule viima kommunismi ülesehitamise meie maal, on määratu suur ja vastutav üritus, mis saab J. V. Stalini töödes uued marksistlikud teoreetilised alused. See puudutab eriti keele õppimist keskkoolis, sest „...keel, olles suhtlemise tööriist, on ühtlasi ühiskonna võitluse ja arenemise tööriist“ (Stalin).

Seltsimees Stalini geniaalsete tööde valguses on keskkoolide keeleõpetuse programmides ja metoodikas ilmnenuid suuri puudusi. Seisak ja teoreetiline segadus keeleteaduses kui N. J. Marri ja tema „õpilaste“ ebateaduslike, mittemarksistlike seisukohtade ja eesrindlikule nõukogude teadusele võõra araktšejevliku režiimi resultaat, mõjus kõige negatiivsemalt keeleõpetamise metoodikale ja praktikale koolis. Selle asemel, et anda õpilastele teaduslikke aluseid õpitava keele grammatilisest ehitusest ja sõnavarast, juurutasid N. J. Marri järglased keelte uurimise alal (J. N. Petrova, V. I. Lebedev jt.) fanaatilise visadusega keelte õpetamisse ebateaduslikke fantastilisi teostatuid „ideid“, mis viisid grammatika ja eelkõige morfoloogia osatähtsuse alandamisele keele õpetamisel. Marri järglased tegid keeleõpetamise metoodikas kõige jämedamaid vigu: nad püüdsid kehtestada vahetut sidet teksti grammatiliste vormide ja ideelise sisu vahel, eraldasid töö sõnavaraga grammatikast ja ilukirjanduslikust lugemisest, tegelesid sõnade „pesastamisega“, nihutades esiplaanile süntaksi morfoloogia kahjuks ja seoses sellega jätsid tähele panemata kindlate ortograafiliste harjumuste loomise.

Tehti katseid N. J. Marri õpetuse vaimus ümber korraldada ka võõrkeelte õpetamist koolis. Alahinnati grammatika osatähtsust; õpitavad grammatilised faktid ei saanud küllaldast kinnistust lugemiseks ja analüüsimiseks antud tekstides; tähelepanu keskuses ei olnud niivõrd keel ise, kui tekstide sisu.

Seltsimees Stalini tööd keeleteaduse küsimustes näitavad teed tehtud vigade likvideerimiseks ja annavad nimetatud õppeainete õpetamise kõige tähtsamatele küsimustele lahenduse.

Läbi arutanud kuulatud ettekanded, NSV Liidu Teaduste Akadeemia Kirjanduse ja Keele Osakonna ja VNFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia ühendatud sessioon peab koolis keelte õpetamise parandamise eesmärgil vajalikuks juhendada järgmistest seisukohtadest:

1. Grammatika peab jääma vene keele koolikursuse õpetamise aluseks, kuna „just tänu grammatikale saab keel võimaluse rüütada inim-mõtet materiaalsesse keelelisse kesta“ (Stalin). Morfoloogia ja süntaks on grammatika kaks võrdõiguslikku osa. Nad on omavahel seotud, kuid neil on oma spetsiifika. Nende osade vahekorra küsimus tuleb lahendada konkreetselt, kohaldades seda õpetamise eri astmetele ja kursuse eri osadele. Morfoloogia käsitlemisel 5.—7. klassides tuleb õpilastele näidata, et sõnade muutmise oleneb sõnade seosest lauses. Koos sellega peavad õpilased saama selge ettekujutuse ka sõnade muutmise vormide süsteemist, mis on omane sõnaliikidele. Selleks on vajalik koondada õpilaste tähelepanu vormidele enestele, mis on võetud väljastpoolt lauset, kasutades selleks käänamis- ja pööramistabeleid. Morfoloogia õppimisel tuleb peamist tähelepanu osutada morfoloogilisele analüüsile, aga süntaksiline analüüs peab esimese suhte etendama alluvat osa (süntaksi õppimisel — vastupidi).

2. Vene keele kursusse tuleb sisse viia ka elementaarne foneetika, mille tundmine on vajalik morfoloogia õppimisel, kirjakeele hääldamise põhinormide omandamisel, hääldamise ja õigekirjutuse vahelise suhte mõistmisel, millel on suur tähtsus ortograafia omandamisel.

3. Kooligrammatika, esitades reegleid sõnade muutmise ja sõnade ühendamise lauseteks, on ühtlasi ka ortograafiliste ja punktuatsiooniliste oskuste loomise aluseks. Grammatika teooria õppimine on samuti õpilaste keele rikastamise ja korrastamise vahendiks. Nii seotakse keele õppetundides teooria lahutamatu praktikaga. Et kindlustada küllaldast arvu harjutusi oskuste arendamiseks, on vaja vene keele teoreetiline kursus vabastada kõigest, millel ei ole olulist hariduslikku või praktilist tähtsust.

4. „Sõnavara peegeldab,“ ütleb seltsimees Stalin, „keele seisundi pilti: mida rikkam ja mitmekülgsem on sõnavara, seda rikkam ja arenenum on keel.“

Märkides grammatika juhtivat osa vene keele kursuses, tuleb rõhutada keele sõnavara õppimise vajadust koolis. Õpilastele tuleb esitada andmeid ja näidata vene keele sõnavara rikkust ja vene keele sõnavara täiendamise allikaid. On vaja vene keele 5.—7. klasside õpikutesse sisse viia osa, mis on pühendatud vene keele sõnavarale. Ühtlasi tuleb koolis organiseerida sõnavara-alane töö, pidades silmas vene kirjanduskeele sõnavara omandamist õpilaste poolt. Seda tööd tuleb teha peamiselt selgitava ja kirjandusliku lugemise tundides. Õpilaste sõnavara laiendamisele tuleb osutada küllaldast tähelepanu ka teiste õppeainete õpetajatel. Tuleb kindlaks määrata sõnavara maht, mida õpilased peavad omandama, eriti ortograafilise sõnavara miinimum klasside järgi. Peale selle tuleb välja anda sõnade tähendust seletav sõnaraamat (толковый словарь) koolidele.

Sõnavara-alasesse töösse kuuluvad: õpilastele mittearusaadavate sõnade selgitamine, antud sõnale sugulassõnade valik, „raskete“ sõnade temaatiliste sõnastikkude koostamine jms. Kuid sõnavara-alane töö ei tohi kulgeda omaette, lahus grammatika ja ortograafia, kirjanduse ja teiste õppeainete õppimisest, see peab olema allutatud õppe-

materjali, lugemise, kõne, õigekirjutuse parema omandamise ülesannetele.

5. Keeleõpetuse tundides peab õpilastele selgeks saama õpitavate keeleteaduste tähendus. Käsitelles üldisi grammatilisi tähendusi suunab õpetaja õpilaste tähelepanu sellistele grammatilistele eritähendustele, mille analüüs aitab kaasa väljendatud mõtte täpsemaks mõistmiseks või on tähtis keeleoskuse arendamise ja õigekirjutuse juurutamise eesmärgil. Grammatikatundides tuleb käsitleda ka grammatilise sünonüümika küsimusi, kuid mitte laskuda sünonüümide vahel esinevate väga peente ja õpilastele vähe arusaadavate mõtteliste erinevuste selgitamiseni.

6. Grammatilise analüüsi teostamisel peab kõne reaalse (tegeliku) sisu analüüs etendama abistavat osa grammatika põhialuste õppimise ülesannete suhtes ja harjumuste arendamise suhtes: kui mõte on õpilastele arusaamatu, tuleb saavutada, et nad seda mõistaksid. Sõnade tuletuse elemente analüüsitakse mõttelisest küljest sel juhul, kui see aitab arusaamatute sõnade tähendust paremini selgitada või omandada nende õigekirjutust. Analüüsimisel näidatakse ka üksikute grammatiliste vormide tähendust.

Grammatiline analüüs tuleb vabastada õigustamatust keerukusest ja allutada see tervikuna teadmiste ja oskuste kindla ja teadliku omandamise ülesannetele.

Süntaksilise analüüsi juures jagatakse lause lauseliikmeteks, mis võivad olla väljendatud nii üksikute sõnade kui ka sõnaühenditega (idioomid, pärisnimed ja mõned teised, mis on õpikutes märgitud). Õpilased peavad oskama näidata süntaksilisi konstruktsioone (оформы) (lause laiendatud kõrvalliikmeid), mille õppimine on seotud kirjavahemärkide reeglite omandamisega. Ei tule koondada õpilaste tähelepanu lause kõrvalliikmete — sihitiste ja määruste, sihitiste ja täiendite või vabade ja püsivate sõnaühendite piiritlemise rasketele juhtudele.

7. Keelenähtusi tuleb vaadelda võimaluse piires ajaloolises perspektiivis. Vene keele õpetamisel koolis peab ajaloolisus avalduma eelkõige elavate ja väljasurevate elementide piiritlemises keeles. On tähtis näidata õpilastele keele järk-järgulist täiustumist, keele grammatilise ehituse ja sõnavara põhifondi püsivust, keele arengu seost rahva ajaloo, kellele keel kuulub.

Mis puutub ajaloolistesse tõestustesse, siis on otstarbekohane kasutada peamiselt neid, mis selgitavad kaasaegses vene keeles eksisteerivaid fakte, mis järsult erinevad keele põhinormidest, ja samal ajal sageli esinevad, aga samuti neid, mis on abiks õigekirjutuse omandamisel.

8. Õpetades õpilastele vene keelt, tuleb neile anda mõningaid teatmeid keelest kui ühiskondlikust nähtusest seltsimees Stalini tööde alusel keeleteaduse küsimuste kohta. Eriti tähtis on näidata õpilastele keele osatähtsust ühiskonna elus. Õpilased peavad saama ka ettekujutuse vene keele suurusest ja võimsusest. Armastuse äratamine vene rahva vastu etendab suurt osa meie õpilastes nõukogude patriotsismi kasvatamisel ja loob soodsad tingimused keele paremaks omandamiseks.

Tuleb organiseerida kogu tööd keele õpetamisel selliselt, et õpilased tunnetaksid inimkõne võimsat, efektiivset jõudu. Selles suhtes

etendab suurt osa eredate ja väljendusrikaste näidete valik vene keele tundides.

9. Vene keele õppimisel mittevene koolides tuleb pöörata erilist tähelepanu vene keele praktilisele omandamisele, kuna vene keel on Nõukogude Liidu rahvaste rahvustevahelise suhtlemise vahendiks. Selleks on õpilastele vaja anda teadmisi nii vene keele grammatilisest ehitusest kui ka sõnavarast.

Vene keele õppimine mittevene koolides peab tuginema emakeele tundmisele. Vene keele õppimisega mittevene koolides peab kaasnema ühe ja teise keele grammatiliste nähtuste vajalik kõrvutamine.

Erilist tähelepanu tuleb osutada faktide õppimisele, mis on omased ainult vene keelele ja emakeeles puuduvad. Sellepärast peab vene keele õpetaja mittevene koolis hästi tundma emakeele grammatika teoreetilisi aluseid.

10. Eespoolloeteldud seisukohad on põhiliselt kehtivad ka emakeele õpetamise kohta NSV Liidu rahvaste koolides. Kuid on vaja arvestada iga keele spetsiifilisi erinevusi, võttes arvesse näiteks keelte grammatika küsimuste mitteküllaldast väljatöötamist nende rahvaste juures, kes said alles pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobri-revolutsiooni oma kirjakeele.

11. Võõrkeelte õpetamise põhiülesandeks on õpetada õpilasi võõrkeelset teksti lugema, mõistma ja adekvaatselt tõlkima, samuti tugevdada neis võõrkeele suulise ja kirjaliku kasutamise aluseid.

Võõrkeelte õpetamisel peab laialdaselt rakendama võrdlevat meetodit. Võõrkeele grammatilise ehituse kõrvutamine vene keele (rahvuslikes koolides — emakeele) grammatilise ehitusega aitab paremini mõista võõrkeele erinevusi ja koos sellega süvendada emakeele tundmist.

Selleks, et saavutada vene keele, emakeele ja võõrkeelte õpetamise põhjalikku parandamist, on vaja läbi vaadata nende õppeainete meetodika, likvideerida vead, mis on tehtud N. J. Marri vulgaarse teooria mõjul, ja luua meetodika, aluseks võttes seltsimees Stalini geniaalsed tööd keeleteaduse küsimuste alal.

Eespoolnäidatud ülesannete lahendamiseks peab ühendatud sessioon vajalikuks organiseerida teaduslikku uurimistööd rea aktuaalsete probleemide alal:

1. Vene keele meetodika alal.

1. Esmajärjekorras peavad saama konkreetse lahenduse probleemid, mis kerkivad vahetult esile seltsimees Stalini töödest keele alal:

a) morfoloogia ja süntaksi vahetult vene keele õpetamisel (eriti grammatilises analüüsis) üldharidusliku kooli kursuse kogu ulatuses;

b) keele sõnavara õppimine, eriti aga õpilastele kohustusliku sõnavara ulatuse kindlaksmääramine;

c) sõnade, väljenduste, grammatiliste kategooriate tähenduse analüüs ja selle osa grammatika õppimisel ja oskuste arendamisel;

d) ajaloolisuse printsiibi teostamine vene keele õpetamisel;

e) õpilaste mõtlemise ja kõne arendamine ja selle kasutamine lahutatus seoses mitmesuguste õppeainetega.

2. Seltsimees Stalini tööde ja UK(b)P Keskkomitee otsuste alusel, mis käsitlevad alg- ja keskkooli, peavad olema lahendatud ka küsi-

mused, mis puutuvad vene keele kursuse struktuuri ja sisusse üldhariduslikus koolis, ja nimelt:

a) teadmiste ja oskuste mahu täpne kindlaksmääramine vene keele alal;

b) vene keele kursuse ülesehitamine (mida peab andma õpilastele algklassides; missugust tööd keele alal tuleb teha 5.—7. klassides).

Nende küsimuste lahendamine peab kaasa tooma vene keele uute programmide koostamise üldhariduslikele koolidele.

3. Seltsimees Stalini tööde alusel tuleb lahendada ka teised tähtsad probleemid vene keele metoodika alal:

a) teadmiste ja oskuste juurutamise mitmesuguste võtete efektiivsuse kindlaksmääramine;

b) grammatilise analüüsi selliste meetodite väljatöötamine, mis annaksid võimaluse muuta seda õpilaste kindlate ja teadlike teadmiste ning harjumuste (oskuste) omandamise efektiivseks vahendiks;

c) näitlikkuse printsiibi realiseerimine vene keele õpetamisel.

2. Vene keele metoodika alal mittevene koolis ja emakeele metoodika alal.

1. Vene keele ja emakeele võrdlev õppimine õigete vahekordade kindlaksmääramise eesmärgil vene keele ja emakeele grammatika vahel õpetamise eri astmel.

2. Vene keele sõnavara, eriti ortograafilise sõnavara miinimumi kehtestamine, mis kuulub õppimisele kooli eri klassides.

3. Emakeelte õpetamise metoodika väljatöötamine, arvestades nende spetsiifikat. Emakeele õpetamise võtete kooskõlastamine vene keele õpetamise võtetega.

4. Kooskõlastatud teadusliku grammatilise terminoloogia kehtestamine mittevene koolides.

5. Teadmiste ja oskuste mahu täpne kindlaksmääramine emakeelte ja vene keele alal mittevene koolis.

3. Võõrkeelte metoodika alal.

1. Teadmiste ja oskuste mahu täpne kindlaksmääramine võõrkeelte alal retseptiivseks ja ka reproduktiivseks õppimiseks.

2. Sõnavara miinimumi läbivaatamine ja fraseoloogilise miinimumi kehtestamine seltsimees Stalini õpetuse valguses keele sõnavara põhifondist ja sõnavarast.

3. Koolis õpitava vene-inglise, vene-prantsuse ja vene-saksa keele võrdleva grammatika, foneetika ja leksikoloogia väljatöötamine.

4. Tõlkimise õpetamise metoodika väljatöötamine.

4.

NSV Liidu Teaduste Akadeemia Kirjanduse ja Keele Osakonna ja VNFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia ühendatud sessioon peab vajalikuks luua tihe side Õpetamise Meetodite Instituudi, Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia Rahvuslike Koolide Instituudi ja NSV Liidu Teaduste Akadeemia Keeleteaduse Instituudi vahel. Rida keelte õpe-

tamise metoodika küsimusi, nimelt morfoloogia ja süntaksi vaheline suhe (vastastikune seos), keele sõnavara tundmaõppimine, ajaloolisuse printsiibi jms. teostamine ei ole lahendatavad eelneva teoreetilise uurimistöötä.

5.

NSV Liidu Teaduste Akadeemia Kirjanduse ja Keele Osakonna ja VNFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia ühendatud sessioon otsustab:

Teha ülesandeks VNFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia Preisiidumile ja NSV Liidu Teaduste Akadeemia Kirjanduse ja Keele Osakonnale koostada kooskõlastatult VNFSV Haridusministeeriumiga plaan teaduslikeks uurimistöötädeks, mis on suunatud vene keele, emakeelte ja võõrkeelte õpetamise põhjalikuks parandamiseks alg- ja keskkoolides, nähes ette selles:

a) tööd programmade ja õpikute läbivaatamiseks;

b) õpikute koostamist õpetajaile keele ja keeleõpetamise metoodika küsimustes, eriti sõnatähtenduste, etümoloogia-, ortograafia- ja sünonüümia-sõnastiku väljaandmist;

c) tööd metoodilise pärandi läbivaatamiseks ja kõige parema kriitiline ärakasutamine, mida on andnud revolutsioonieelne ja nõukogude metoodika keelte õpetamisel koolis;

d) eksperimentaalse töö laialdane organiseerimine vene keele, võõrkeelte ja emakeelte uute õpikute kontrollimiseks koolide kogemuste alusel;

e) nõukogude kooli keelte õpetamise kogemuste süstemaatiline uurimine, parimate õpetajate kogemuste üldistamine ja levitamine.

Ühendatud sessioon kutsub üles kõiki kõrgemate õppeasutuste teaduslike töötajaid ja õpetajaid vene keele, rahvuslike keelte ja võõrkeelte alal loovalt rakendama oma töös seltsimees Stalini suurt õpetust keelest.

Ühendatud teaduslik sessioon, rajades teaduse alal töötajate ja õpetajate-praktikute loomingulise koostöö keeleteaduse ja koolis keelte õpetamise küsimuste läbitöötamiseks, on veendunud selles, et see koostöö kasvab ja tugevneb.

Ühendatud sessioon kutsub üles loovalt rakendama seltsimees Stalini õpetust keelte õpetamisel koolis ja rõhutab õpetajate eesrindlike kogemuste üldistamise erilist tähtsust keelte õpetamise metoodika arendamisel.

KIRJANDUST

J. V. Stalini tööde „Marksismist keeleteaduses“, „Mõningaist keeleteaduse küsimustest“ ja „Vastus seltsimeestele“ lähemaks tundmaõppimiseks:

Аванесов, Р. И. И. В. Сталин о развитии языков и диалектов. Известия АН СССР, Отделение литературы и языка, 1950, т. IX, вып. 3, с. 161—176.

Борковский, В. И. Учение товарища Сталина о языке и задачи языкознания. Русский язык в школе, 1950, № 5, с. 18—27.

Булаховский, Л. А. О некоторых вопросах и задачах сравнительно-исторического изучения славянских языков. Известия АН СССР, Отделение литературы и языка, 1950, т. IX, вып. 2, с. 99—107.

Виноградов, В. В. Гениальная программа марксистского языкознания. Вестник АН СССР, 1950, № 7, с. 20—52.

Виноградов, В. В. Значение дискуссии в газете «Правда» по языкознанию для дальнейшего развития советской науки о языке. Вестник высшей школы, 1950, № 9, с. 29—48.

Виноградов, В. В. Труды И. В. Сталина по вопросам языкознания и новые пути развития советской науки о языке в связи с итогами лингвистической дискуссии. Известия АН СССР, Отделение литературы и языка, 1950, т. IX, вып. 1, с. 35—60.

Изучение новых трудов И. В. Сталина в Институте философии АН СССР. — Изложение доклада и выступлений по докладу акад. Г. Ф. Александрова «Дальнейшее развитие диалектического и исторического материализма в трудах И. В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания». Вопросы философии, 1950, № 2, с. 350—371.

Каиров, И. А. О состоянии и задачах преподавания русского языка в школах в свете работ товарища Сталина по вопросам языкознания. Русский язык в школе, 1950, № 5, с. 7—17.

Каммари, М. Д. И. В. Сталин о марксизме в языкознании. Вопросы философии, 1950, № 2, с. 9—30.

Ломтев, Т. П. Некоторые вопросы марксистско-ленинского учения о национальных языках. Вопросы философии, 1950, № 2, с. 31—50.

Никифоров, С. Д. Основные вопросы языкознания и школа. Русский язык в школе, 1950, № 5, с. 28—36.

Отклики. — Ряд откликов на статьи И. В. Сталина по вопросам языкознания. Высказывания акад. Г. Ф. Александрова, И. И. Толстого, В. Ф. Шишмарева, чл. корр. С. Г. Бархударова, Л. А. Булаховского, А. М. Еголина, С. И. Соболевского и чл. корр. АПН А. Н. Гвоздева. Известия АН СССР, Отделение литературы и языка, 1950, т. IX, вып. I, с. 61—79.

Серебrenников, Б. А. К вопросу о недостатках сравнительно-исторического метода в языкознании. Известия АН СССР, Отделение литературы и языка, 1950, т. IX, вып. 3, с. 177—185.

Статьи товарища Сталина по вопросам языкознания и задачи в области исторических и философских наук. — Изложение докладов и выступлений на открытых партийных собраниях в июле мес. 1950 г. в Институтах истории, философии, истории и материальной культуры, этнографии и славяноведения АН СССР. Известия АН СССР, Серия истории и философии, 1950, т. VII, № 4, с. 322—359.

Чикобава, А. С. Состояние и задачи советской науки о языке в свете указаний И. В. Сталина. Известия АН СССР. Отделение литературы и языка, 1950, т. IX, вып. 2, с. 89—98.

Kõiki nimetatud töid saab laenutada Vabariikliku Õpetajate Täien-
dusinstituudi raamatukogust.

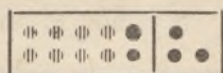
Matemaatika õpetamisest algklassides.

E. KOOVISTE, Laane Algkooli juhataja.

Matemaatika on eesti ja vene keele kõrval õppeaine, milles lubamatult palju õpilasi jõuab edasi ebarahuldavalt. Väga kaaluvat osa matemaatika õpetamisel omab töö 1. ja 2. klassis, kuna see moodustab aluse matemaatika edukale õppimisele järgmistes klassides. Seejärel on tarvis pöörata suurimat tähelepanu matemaatika õpetamisele esimestes klassides.

Matemaatika õpetamine, eriti algkoolis, pole kujuteldav konkreetiseerimata. Sellele vaatamata leidub üksikuid õpetajaid, kes peavad võimalikuks õpetada matemaatikat isegi algklassides näitlikustamisvahendeid kasutamata. Paremal juhul on nad õpetajalaual demonstreerimiseks kogu klassile. Vähe on koole, kus on olemas vajalikud ja mitmesugused näitlikustamisvahendid matemaatika õpetamiseks 1. ja 2. klassis, nagu: arvkujundid (1—10-ni) liitmiseks-lahutamiseks 20 piires, arvutuskaardid, liitmis- ja lahutamistabel 20 piires (arv-

kujundite abil) tüüpi



, sõõride (ruutude, ristkülikute)

$$8 + 5 = 13$$

kogud, mängurahad, käsiaabak, arvelaud, arvtabelid, arvkujundid korrutustabeli õppimiseks, mõõtpaelad ja joonlauad mahutamise selgitamiseks 2. klassis, ristkülikud samaks otstarbeks 1. klassis, tikukeste kimbud (kümnelised) ja üksikud tikud (ühelised) liitmise-lahutamise õppimiseks 100 piires jne. Viimatimainitud õppeabinõu on väga tarvilik 2. klassis ja lihtne valmistada, kuid ometigi puudub see paljudes koolides.

Näitlikustamise alahindamine on üks põhjustest, miks tulemused matemaatikas 1. ja 2. klassis on sageli nõrgad. Esineb juhtumeid, kus algkooli vanemate klasside õpilastel (2. klassist rääkimata!) puuduvad kindlad teadmised matemaatika 1. klassi kursusest. Aasta algul, korrates 2. klassis 1. klassi kursust, avastab õpetaja küll sageli lüngad õpilaste teadmistes, kuid ei tööta individuaalselt üksikute õpilastega. Kui kooli juhatus ei ilmuta küllaldaselt valvsust, siis need lüngad jäävadki täitmata. Vanemais klassides ei piisa aga loomulikult aega 1. klassi kursuse õppimiseks. Arusaadavalt avaldavad need lüngad mõju õpilase kogu edasisele õppetööle matemaatikas.

Matemaatika ülesandeid on loogilise mõtlemise arendamine. Selle eesmärgi saavutamiseks peab olema võimalik, kui ülesannete lahendamisel alati õpi-

laselt küsime, miks siin nimelt see, aga mitte mõni teine tehe tuleb teha, kuidas ta antud tehte sooritab ja mispärast nii.

Mõned õpetajad lepivad sellega, kui õpilane vihikust lahenduskaigu ette loeb, nõudmata põhjendamist. Niisugune moodus soodustab spikerdamist. Tuleb otstarbekohaseks pidada kogenud õpetajate poolt praktiseeritavat viisi, et õpilane, andnud vihiku õpetajale, seletab lahenduskaigu ühes põhjendusega raamatu järgi, kuna samal ajal 1—2 õpilast lahendavad teisi ülesandeid — ka raamatu järgi — tahvli juures. Niiviisi toimides säästame ka aega.

Järgnevalt peatuksin mõne meetoodilise küsimuse juures. Matemaatika õpetamist 1. klassis alustame arvude rea tutvustamisega 1—10-ni. Seda teeme loendamise teel. Pealegi on enamik lapsi juba kodus loendanud asju, mõned isegi kuni 100-ni ja kaugemale. Loendamiseks peab aga olema põhjus. Mitu poissi on klassis? Mitu tüdrukut? Mitu pioneeri? Mitu pinki? Mitu pliiatsit on õpetajalaual? jne. Loendamiskäigus tutvustame õpilasi mõistetega: palju, rohkem, vähem. Loendame konkreetseid asju (nööbid kuubedel, puulehed, vihikud jne.) ja asipilte (jooniseid): a) sõrmega edasi lükates, b) sõrmega ainult puudutades, d) sõrmega näidates ja e) ilma näitamata — algul liikumata, pärast liikuvaid asju. Laseme õpilasi leida soovitav arv asju. Arvude selgitamiseks laseme õpilasi ka marssida, kusjuures nad loendavad oma samme, rõhutades kord iga esimest, siis aga iga teist sammu. Loendamise mitmekesistamiseks plaksutame käsi, koputame vastu lauda. Õpetaja küsib: „Mitu korda plaksutasime? Mitu korda koputasime?“ Loendame 1—10-ni edaspidi ja tagaspidi. Loendame ka üle ühe: 2, 4, 6, 8, 10 ja 1, 3, 5, 7, 9. Loendamine toimub algul konkreetsete asjade abil.

Hiljem, kui õpilased on tutvunud numbritega, millega liitklassis kaunis varakult tuleb tegelda, võivad nad arvurea 1—10-ni üles joonistada, näiteks:

● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nüüd asume 1. klassi kursuse olulise osa — arvude koostise tundmaõppimisele. On tingimata tarvilik, et igal õpilasel oleks selge kujutus iga esimese kümne arvu koostisest selle mitmesugustes kombinatsioonides. Õpilane peab teadma, et näiteks:

4=1+1+1+1 4=1+1+2 6=1+1+1+1+1+1 6=4+2
 4=2+2 4=1+2+1 6=2+2+2 6=3+1+2
 4=3+1 6=3+3 jne.

Arvude koostise kindel tundmine soodustab tehete omandamist õpilaste poolt teadlikult. Selgitame tegelikku töökäiku paari näitega:

1. Arvu 4 koostise tundmaõppimine. Lähtume konkreetsest ülesandest: Enn sai kolhoosis töötamise eest 4 kotti kartuleid. Tema õde Helle aga 2 kotti. Mitu kotti kartuleid on veel vaja, et mõlemal lapsel oleks kartuleid võrdselt?

Õpetajal on laual demonstreerimiseks 8 kartulikoti joonist, õpilastel aga 8 riskülikut (papist). Seame ritta 4 „kotti“ — Ennu omad. Nende alla 2 „kotti“ — Helle omad. Selgub, et on veel vaja 2 kotti kartuleid, et mõlemal lapsel oleks võrdselt. Asetame alla veel 2 rist-

külikut (teisevärvilist). Muudame kottide arvu: Helle sai 3 kotti, 1 koti. Kolm last sai kokku 4 kotti kartuleid. Kui palju sai iga laps? Leitakse (ristkülikute abil) vastavad kombinatsioonid: $4=2+1+1$; $4=1+1+2$; $4=1+2+1$. Järeldus: neljas on 4 ühte, 2 kahte, kolm ja üks (kott) jne. Nüüd lahendame veel mõningaid ülesandeid liitmiseks-lahutamiseks 4 piiris. Tunni lõpul joonistame 4 asjakest gruppides ja maalime number 4 sinna juurde.

2. Arvu 8 koostise tundmaõppimine (loomulikult pärast arvu 4). Õpilased marsivad üksteise järel ($1+1+1+1\dots$). Kuidas veel võib marssida? — Kahekaupa ($2+2+2+2$). Mitu kahte (e. paari) marsib? Võime aga marssida ka neljakaupa ($4+4$). Mitu nelja marsib? Marssides õpilased plaksutavad käsi, loendades seejuures 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8; $1,2 - 3,4 - 5,6 - 7,8$; 1, 2, 3, 4 — 1, 2, 3, 4. Järeldus: kaheksas on 8 ühte, 4 kahte ja 2 nelja. Õpetaja kutsub tahvli juurde 5 poissi. Mitu õpilast peab veel tulema, et oleks kokku 8? — Tuleb 3 tüdrukut. Õpilased seisavad kahes grupis: $5+3$. Moodustame kolm gruppi: $3t.+3t.+2p$. Järeldus: $5+3=8$ või kaheksas on $5+3$ (õpil.); $3+3+2=8$ või kaheksas on $3+3+2$ (õpil.).

Igale õpilasele antakse 8 pulgakest. Õpetaja laseb need õpilastel lauale gruppidesse (hunnikuisse) panna, nagu keegi soovib. Tekivad mitmesugused kombinatsioonid. Õpilased seletavad, kuidas nad on asetanud pulgakased. Lõpuks joonistavad õpilased vihikuisse 8 lihtsat eset (näiteks punast lipukest) mitmesugustes tundmaõpitud grupikes-tes: 8 üksikut lippu, nende alla 4 paari lippe ja veel allapoole lipuke- sed neljakaupa. Edasi $5+3$, $3+5$, $6+2$ jne. lipukest. Iga „rea“ lõpule maalivad õpilased võrdlemisi suure number 8 (soovitav värviliselt). Lahendame ka ülesandeid liitmiseks-lahutamiseks 8 piiris. Mõistagi on võimalik ja soovitatav kasutada siin ka teisi töövõtteid.

Nii töötame läbi ka ülejäänud arvud, püüdes seejuures hoiduda šabloonist, leida uusi võtteid. Arvu 10 mõiste selgitamiseks kasutame näiteks sõrmi (inimesel 10 sõrmel), seitsme selgitamiseks tabelkalend-rit (nädalas 7 päeval) jne. Seejärel siirdume liitmise-lahutamise juurde 10 piiris. Lähtume alati konkreetseist, elulisist ülesandest, milleks kasutame ära kolhooside saavutusi ja meie sotsialistliku tööstuse edu- samme. Niiviisi saavad õpilased hõlpsasti aru, milleks nad arvatumist vajavad. Endastmõistetavalt kasutame siin laialdaselt näitlikustamis- vahendeid, milleks võivad olla muuseas ka õpilased ise. Olgu näiteks tahvli juures 4 õpilast. Õpetaja: „Üks juurde!“ (Üks õpilane tuleb teiste juurde, kuid nende vahele jääb väike vahe.) Õpilased kooris: „ $4+1=5$.“ Samal viisil leitakse $5+1=6$ jne. kuni $9+1=10$. Õpetaja: „Üks ära!“ (Üks õpilane lahkub). Õpilased kooris: „ $10-1=9$.“ Samal viisil leitakse $9-1=8$ jne. Õpetaja: „Kaks juurde!“ ($4+2=6$), „Kaks ära!“ ($6-2=4$), „Kolm juurde!“ ($4+3=7$), „Kolm ära!“ ($7-3=4$) jne.

Kirjaliku liitmise-lahutamise ühendame algul arvkujundite joonista- misega. Näide:

☉	☉ ☉
☉	☉
2	3

$$2+3=5$$

$$3+1=4$$

$$4-1=3$$

$$3+ =4$$

$$2+2=4$$

$$4-2=2$$

$$2+ =4$$

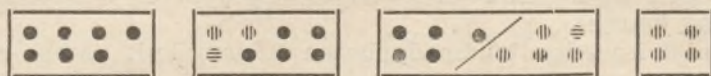
$$1+3=4$$

$$4-3=1$$

$$1+ =4$$

On soovitatav vastav tabel valmistada ja seinale riputada. Muidu võivad õpilased värvide järjekorras eksida (☉ võiks olla punane, ● — roheline).

Liitmise-lahutamise õpetamisel 20 piiris kasutame muuseum arvukundeid 1–10-ni. Näide: 7+8; 14–9.



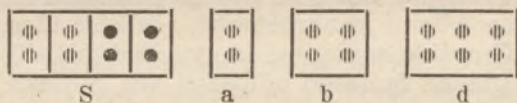
Õpilased arvutavad: $7+3=10$; $10+4=14$; $14-4=10$; $10-5=5$ (katame 5 kinni). Näitlikustamisvahendina võime kasutada siin ka arvelauda. Kui lapsed on teadlikult omandanud arvude koostise, ei valmista korrutamise 10 piiris neile raskusi, kuna see tugineb liitmisele. Seepärast küsime algul näiteks 5×2 asemel, kui palju on 5 kahte? Nii mõni aeg. Kirjaliku korrutamise ühendame jälle arvukundidega:

☉ ☉	☉ ☉	☉ ☉	☉ ☉	☉ ☉
2	+2	+2	+2	+2
	4	6	8	10
	2.2	3.2	4.2	5.2

Loeme: a) $2+2=4$ b) 1 kaks on 2
 $4+2=6$ 2 kaht on 4
 $6+2=8$ 3 kaht on 6
 $8+2=10$ 4 kaht on 8
 5 kaht on 10

d) 5 kaht on 10	2 kaht on 4	e) $10-2=8$	$4-2=2$
4 kaht on 8	1 kaks on 2	$8-2=6$	$2-2=0$
3 kaht on 6		$6-2=4$	

Lugemisel liigutavad õpilased arvukundeid edasi. (Kas panevad juurde või võtavad juurest ära.) Lõpuks küsib õpetaja: „Mitu kaht saame lahutada 10-st?“, varieerides seda hiljem küsimusega: „Mitu kaht mahub 10-sse?“. Nii oleme jõudnud ka mahutamismõiste juurde. Selgitame seda õpilastele näitlikult:



Asetades risküliku a riskülikule S, mahub esimene viimasele täpselt 4 korda; b mahub 2 korda ja d 1 kord (jääb jääk 2). Arvu jagamine on teatavasti kõige raskemaks „pähkliks“ 1. klassi õpilasele. Näide: $8:2=?$ Kui õpilased teavad, et $8-2-2-2-2=0$, siis ei tee tulemuseni jõudmine neile suuri raskusi.

Korrutamist-jagamist 20 piiris võime käsitleda ka nii:

$$\begin{array}{cccc} 8:2=? & 5.2=10; & 3.2=6; & 10+6=16. \\ 15:3=? & 9:3=3; & 6:3=2; & 3+2=5. \end{array}$$

2. klassis on oluliseks osaks korrutustabeli omandamine. On tarvis kasutada mitmesuguseid võtteid ja näitlikke vahendeid, et õpilased omandaksid selle tabeli mitte mehaaniliselt tuupides, vaid teadlikult.

Kuidas töötame läbi korrutustabeli? Näide: korrutustabel 8-ga. Läheme siingi konkreetsest ülesandest. Valmistame arvukundeid 8 (10

tükki) vähemalt igale pingile ühe komplekti. Sooritame arvkujundite abil, neid paigalt liigutades, järgmist: a) liidame $8+8=16$; $16+8=24$ kuni $72+8=80$; b) lahutame $80-8=72$; $72-8=64$ kuni $8-8=0$; d) loeme: 1 kaheksa on 8, 2 kaheksat on 16 kuni 10 kaheksat on 80; e) 80 on 10 kaheksat, 72 on 9 kaheksat kuni 8 on 1 kaheksa; g) $1\cdot8=8$; $2\cdot8=16$ kuni $10\cdot8=80$. Nüüd loeme: 8, 16, 24... 80; 80, 72, 64... 8.

Seejärel lahendame vastavaid ülesandeid. Kirjutame tahvlile tulpada järgmised arvud:

a) 8	b) 64	Õpilane tuleb tahvli juurde ja näitab mingile arvule, näiteks 56-le tulbas a. Teine õpilane vastab: $7\cdot8=56$ või 56 on 7 kaheksat. Vastaja tuleb näitab uuele arvule jne. Pärast töötatakse samuti läbi tulp b ja lõpuks näidatakse arvused mõlemast tulpast segamini.
16	40	
24	16	
32	80	
40	48	
48	72	
56 jne.	32 jne.	

Kirjutame tahvlile (parem muidugi valmistada vastav tabel kõigi arvude 2—9 kohta) arvud:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$8+8+8+8+8+8+8+8+8+8$									
16	24	32	40	48	56	64	72	80	

Üks õpilane näitab 8-le 6. viirus. Teine õpilane vastab: $6\cdot8=48$. Õpilased ise küsivad ja vastavad õpetaja juhtimisel, kuni korrutamistabel 8-ga on selge. Edasi näidatakse alumistele arvudele, näiteks 56-le. Vastatakse: 56-s on 7 kaheksat. Lõpuks näidatakse arvused mõlemast reast segamini.

Kasulik on õpetada lapsi leidma korrutisi ka järgmiselt:

$8\cdot8=?$	$9\cdot8=?$
$2\cdot8=16$	$3\cdot8=24$
$4\cdot8=16+16=32$	$6\cdot8=24+24=48$
$8\cdot8=32+32=64$	$9\cdot8=48+24=72$

Mõistagi tuleb seda teha näitlikult. On veel teisigi võtteid, mida saab ja tuleb kasutada korrutustabeli õppimisel, mille läbitöötamiseks kulub keskmiselt 25—30 tundi.

Kahekohalise arvu jagamine kahekohalisega tekitab ka suurele osale õpilasist raskusi, kui seda käsitleda abstraktselt. Olgu näiteks: 98:14; 87:29. Anname igale pingile mõõtpaela (võib ka ise paberist valmistada, pikkus 1 m) ja joonlaua, pikkus vähemalt 30 cm. Õpilane leiab joonlaual 14 (29) cm ja asetab vastava pikkuse korduvalt mõõt-paelale. Selgub, et 14 mahub 98-sse 7 korda ja 29 87-sse 3 korda. Siit jõuame tulemusele vastava vestluse teel, et $98:14=7$ ja $87:29=3$.

Lõpuks tahaksin märkida, et matemaatika õpetamisel algklassides olen saanud palju abi Ptšolko raamatust „Algkooli aritmeetika õpetamise meetodika“, mida soovitan kõigil õpetajail lugeda, kes õpetavad matemaatikat algkoolis.

Füüsika ja astronoomia õpetaja kalender 1951. aastaks.

A. JENOHHOVITŠ.

10 aastat. 1941. aastal leiutas nõukogude teadlane D. D. Maksutov meniskteleskoobi, milles on kõrvaldatud reflektori ja refraktori puudused. Kujutuste ülim selgus, mis saavutatakse uute teleskoopidega, viimaste erakordne kompaktsus ja valmistamise lihtsus avasid uued suurepärased väljavaated teleskoobiehitusele. Stalini preemia vääriliseks hinnatud menisksüsteemide loomine on suureks saavutuseks kaasaegses optikas.

20 aastat. 1. okt. 1951. a. täitub 20 aastat kahe nõukogude hiigeltehase, Stalini-nimelise Autotehase ja Harkovi Traktoritehase käikulaskmisest. Mõlemad tehased on seadistatud tehnika viimase sõna järgi ja kuuluvad maailma suurimate hulka. Sõja ajal purustatud, on XT3 nüüd täielikult taastatud ja etendab ühes ЗИС-га märkimisväärset osa NSV Liidu rahvamajanduse mehhaniseerimisel.

25 aastat. 19. dets. 1926. a. astus tegevusse meie maa esimene suur hüdroelektrijaam, Volhovi hüdroelektrijaam, ehitatud COELRO plaani järgi. Jaama ehitust alustati 1921. aastal V. I. Lenini algatusel, kes oli pidevalt huvitatud jaama ehitusest ja aitas selleks kaasa.

30 aastat. 30 aasta eest, 17. märtsil 1921. a. suri suur vene teadlane N. E. Žukovski, vene aviatsiooni isa. Teadlase geenius avaldus võimsaimini aerodünaamika valdkonnas, mille rajajaks ta oli. Ta töötas välja teooria, mis seletab lennuki tõstejõu tekke ja võimaldab kindlaks määrata ta ulatuse ja suuna. Žukovski valemid on praegugi aluseks lennukite konstrueerimisel. Tema arvatud on kujult kõige ratsionaalsemad tiiva- ja propelleriprofiilid. Suured on ta teened ka kodumaise, maailma parima teadusliku aviatsioonikoolkonna loomisel. Ta organiseeris maailma esimese aerodünaamika instituudi ЦАГИ ja Õhujõudude Akadeemia.

40 aastat. 1911. aastal konstrueeris vene leidur G. E. Kotelnikov maailma esimese ranits-langevarju, mis hiilgavalt lahendas usaldusväärse päästeseadise küsimuse lendureile. Kõigi tänapäeva langevarjude konstruktsioonis on säilinud Kotelnikovi väljatöötatud põhimõtteline skeem.

45 aastat. 13. jaanuaril 1906. a. suri geniaalne vene leidur A. S. Попов (sünd. 1859. a.). 7. mail 1895. a. demonstreeris Popov avalikult oma suurt leiutust — esimest raadiovastuvõtjat tegevuses. Meie päevil on raadio saanud nõukogude rahvale kultuuri lahutamatuks osaks ja leidnud laialdasimat rakendamist teaduses ja tehnikas.

1945. a. Nõukogude valitsus, märkides geniaalse leiutuse 50-aastast juubelit, võttis vastu otsuse tähistada iga aasta 7. maid „raadiopäevana“.

55 aastat. 27. mail 1951. a. täitub 55 aastat silmapaistva vene füüsiku A. G. Stoletovi surmast (sünd. 1839). Ulemaailmse kuulsuse omandas Stoletov avastuste ja uurimustega fotoelektriliste efektide alal. Need tööd tõid endaga kaasa uue, kvantide füüsika loomise ja osutusid kaasaja elektron-tehnika arengu aluseks. Uurimus raua magnetiseerimisest omas määratud tähtsust elektrotehnikas, andes teaduslikud alused elektrimasinate arvutusteks. Tähtis osa oli teadlase töödel elektrilahenduse alal gaasides. Stoletovi suureks teeneks on esimese teaduslik-uurimusliku laboratooriumi organiseerimine Venemaal.

60 aastat. 24. märtsil 1891. a. sündis suurim nõukogude füüsik, NSV Liidu Teaduste Akadeemia president S. I. Vavilov. Vavilov tegi väljapaistvat tööd füüsikalise optika valdkonnas. Teadlase teostatud luminesentsi-uurimused võimaldasid luua printsiipiaalselt uued valguseallikad — luminesentslambid ja töötada välja uue luminesentsse analüüsimeetodi. S. I. Vavilovile kuulub kiirgusenergia kvandilise iseloomu lõpliku tõestuse teene kõige otsesemate meetoditega. Arvukad on Vavilovi tööd teaduse ajaloo valdkonnas. Ta teaduslike tööde tulemusi hinnati kaks korda Stalini preemia vääriliseks. Uheaegselt teadusliku tööga Vavilov teeb suurt organisatsioonilist ja ühiskondlikku tööd.

70 aastat. 15. novembril 1881. a. sai vene leidur A. F. Možaiski patendi maailma esimesele lennukile. 20. juulil 1882. a. Možaiski lennuk tõusis õhku ja lendas üle 200 m kõrgusel lendur N. I. Golubevi juhtimisel.

85 aastat. 8. märtsil 1866. a. sündis tuntud vene füüsik P. N. Lebedev. Peamise koha tema teaduslikus tegevuses võtavad endale tööd, mis kinnitavad valguse elektromagnetilise teooria tähtsaimaid teoreetilisi järeldusi. Oma meisterlikkusest hoopis erakordsete katsetega Lebedev mitte ainult ei avastanud valguse rõhu olemasolu, vaid määras ka kindlaks selle suuruse. Lebedevi katsetel oli määratu tähtsus ka astronoomias, selgitades päikese tõuketoime olemust komeetide sabadele. Suur tähtsus oli ka teadlase töödel ülilühikeste elektromagnetiliste võngete (kuni 3 mm) saamisel. Lebedev on kasvatanud esimese suure koolkonna kodumaisi füüsikuid.

120 aastat. I. 8. dets. 1831. a. sündis 19. sajandi suurimaid astronome F. A. Bredihhin (surn. 1904). Bredihhini tähtsamaks teeneks on komeetide kujude teooria ja meteoroidide tekkimise teooria loomine, mis on säilitanud oma tähtsuse tänapäevani. Bredihhin oli Moskva, hiljem Pulkovo observatooriumi direktoriks ja kasvatas üles terve põlvkonna suurepäraseid vene astronome.

II. 120 aastat tagasi (25. juunil) sündis D. Maxwell, elektri ja magnetismi teooria rajaja (surn. 1879. a.). Maxwell töötas välja valguse elektromagnetilise teooria alused, näitas, et elektromagnetilised võnkumised peavad levima kindla kiirusega, mis on võrdne valguse kiirusega ja peavad avaldama survet vastujuhtuvalle kehadele. G. Hertzi ja P. N. Lebedevi katsed kinnitasid hiilgavalt neid teoreetilisi järeldusi, Maxwellile kuulub ka rida teisi tähtsaid teaduslikke töid. (Gaaside kineetilise teooria väljatöötamine jt.).

150 aastat. 21. septembril täitub 150 aastat B. S. Jakobi, tuntud elektrotehnika ja leiduri sünnist (surn. 1874. a.). Jakobi tähtsamaks leiutusteks, mis jäädvustavad ta nime, on elektrimootor ja galvanoplastika. Ta leiutas ja konstrueeris mitu telegraafiaparaati, leiutas galvaanilised miinid, organiseeris maailmas esimese elektrotehnilise õppeasutuse.

185 aastat. 1766. a. 27. mail suri suur vene leidur I. I. Polzunov (sünd. 1728. a.). 21 aastat enne J. Watti töötas Polzunov välja projekti ja ehitas maailmas esimese pidevalt töötava universaal-aurumasina. Ule jõu käiv töö aurumasina konstrueerimisel ja toetuse puudumine tsaarivalitsuselt kurnasid leiduri jõu. Ta suri mõni päev enne masina käikulaskmist.

190 aastat. 19. juulil 1761. a. sündis V. V. Petrov, elektrotehnika rajajaid (surn. 1834. a.). Petrovi väljapaistvaimaks leiutuseks on elektrikaar. Põhjalikult uurides selle omadusi ta näitas esimesena elektrikaare rakendamise võimalusi valgustuse otstarbeks ning metallide sulatamiseks ja keevitamiseks. Petrov oli pioneer luminesentsinähtuste ja gaaside elektrilahenduse nähtuste uurimisel; ta lagundas esimesena vett elektrivooluga, leiutas juhtmete isolatsiooni. Petrovi suur teene seisnes Venemaal eeskujulike füüsikakabinetide organiseerimises.

240 aastat. I. 19. nov. 1711. a. sündis vene teaduse rajaja M. V. Lomonossov (surn. 1765. a.). Raske on määratella ta teadusliku tegevuse piire. Oma geniaalsete

töödega ta andis põhilise panuse kõigi teadusalade — füüsika, astronoomia, keemia, ajaloo, kirjanduse jt. — arendamiseks. Lomonosovi elu ja teaduslik tegevus avaldasid määratut mõju vene ja maailma teaduse ja tehnika arenemisele.

Füüsika alal avaldas Lomonossov esimesena üldise mateeria jäävuse seaduse, formuleeris energia jäävuse seaduse ja massi jäävuse seaduse. Ta on soojuse kineetilise teooria ja gaaside kineetilise teooria rajajaks. Ta teostas suuri ja tõhusaid uurimusi optika, elektri ja astronoomia valdkonnas. Geniaalsuse pitsert kannab ta leiduri tegevus. Tuleb märkida, et Lomonossov seisis oma teaduslikus tegevuses materialismi seisukohtadel.

Suured on Lomonosovi teened samuti ka vajalike tingimuste loomisel teaduste arenemiseks Venemaal. (Moskva Ülikooli rajamine, teaduslike laboratooriumide organiseerimine ja füüsika katseriistade valmistamise organiseerimine).

II. Samal 1711. a. sündis akadeemik G. V. Richman. Tema uurimused kuuluvad peamiselt soojuse ja elektri valdkonda. Richman pani aluse kalorimeetria, töötades välja segamismeetodi. Tegeldes õhuelekttri uurimisega ehitas ta esimese elektrometri ja leiutas koos Lomonosoviga piksevarda (samaaegselt ehitas piksevarda ka Franklin).

KRIITIKA JA BIBLIOGRAAFIA.

Tõsised vead NSV Liidu ajaloo õpikus.

ENDEL SÕGEL.

Prof. Bazilevitši, Bahrušini, Pankratova ja dots. Fohti „NSV Liidu ajalugu“ on laialdaselt saadaval meie raamatukogudes, seda kasutavad kümned miljonid nõukogude inimesed, kes õpivad meie suure kodumaa ajalugu. Seda õpikut kasutavad kõik meie keskkoolid.

Nimetatud õpik sisaldab palju väärtuslikku, annab oma eri osades õige, põhjaliku materjalikäsitluse, kasvatab nõukogude patriotismitunnet. Samal ajal aga kerib küsimus: kas õpiku autorid on suutnud kõigis küsimustes selgelt, tõepäraselt kirjeldada meie kangelaslikku ajastut, moonutamata ja vähendamata nõukogude rahva poolt sotsialismi eest peetud kangelasliku võitluse tegelikkust, kas nimetatud õpik osutub võitlusrelvaks kodanliku ideoloogia vastu, kas ta vastab UK(b)P Keskkomitee otsustele ideoloogilise töö küsimuste alal?

Nimetatud õpiku III osä 10. klassile², 8. ümbertöötatud ja täiendatud trükk (1949. aasta)³, oleks võinud olla tunduvalt parem, sisukam. Õpik oleks võinud olla koostatud palju kõrgemal ideelis-poliitilisel tasemel.

Nõukogude Liidu rahvaste ajaloo õppimine mitte ainult selgitab mineviku sündmusi, vaid annab võtme ka tänapäeva sündmuste õigeks mõistmiseks, on võimsaks relvaks uhkustunde kasvatamiseks edusammude üle, mida nõukogude rahvas on saavutanud bolševike partei juhtimisel, Lenini ja Stalini juhtimisel.

Kahtlematult oleneb ajaloo õpiku väärtus sellest, kuidas ta valgustab Lenini-Stalini partei, kõigi meie võitude innustaja ja organiseerija osa võitluses rahvaste vabastamise eest kapitalismist, sotsialismi ja kommunismi ülesehitamise eest. Ses suhtes ei saa vaikides mööda minna reast puudustest, mis esinevad NSV Liidu ajaloo õpiku III osas.

¹ Ajakirjast „Преподавание истории в школе“, Moskva, 1950, nr. 6, lk-d 81—85.

² Eesti NSV-s 11. klassile. — E. S.

³ Kõik artiklis esitatu on kehtiv ka järgmise, 1950. a. trüki kohta. — E. S.

Parteikonverents, mis toimus Prahast 1912. a., etendas määratu suurt osa rahvusvahelise töölisliikumise ajaloo. Kuid õpiku koostajad on suhtunud sellesse küsimusse pealiskaudselt. Kirjeldust bolševike formeerumisest iseseisvaks marksistlikuks parteiks (lk. 117—118)⁴ ei läbi mõte, et „Prahast konverents pani aluse uut tüüpi parteile, leninismi parteile, bolševistlikule parteile“.⁵

1912. a. juhtisid bolševikud töölisliikumist Venemaal ja võitsid proletariaadi määratu suure enamuse usalduse ja toetuse. Seda tõendasid selgesti IV Riigiduumavalimiste tulemused. Selle sündmuse käsitlus õpikus ei näita bolševike mõju kasvu tööliklassi enamusele. Lk. 142—143 loeme, et tööliste poolt valiti IV Riigiduumasse viis saadikut-bolševikku (ja et kuues saadik osutus provokaatoriks), kuid seitse menševikku valiti kubermangudest, kus töölikuuriaid ei olnud. Autorid ei ole millegipärast osutanud sellele, et bolševistlikud saadikud valiti suurimate tööstuskeskuste poolt, kus oli mitte vähem kui $\frac{4}{5}$ proletariaadist, ja et bolševistlike nimekirjade alusel valitud kuus saadikut said üle miljoni hääle, samal ajal kui seitse menševikku said ainult 214 000 häält.

Lenin ja Stalin on revolutsioonilise rahvusvahelise töölisorganisatsiooni — Kommunistliku Internatsionaali — loojad. Kommunistlikul Internatsionaalil on määratu suur tähtsus rahvusvahelises töölisliikumises. Õpikus on juttu sellest, et Lenin juba 1914.—1918. a. sõja esimestest päevadest peale püstitas ülesande luua III Internatsionaal häbitava krahhi osaliseks saanud II Internatsionaali asemele. Kuid meie ei leia õpikus sõnagi selle kohta, et 1919. a. Lenini ja Stalini poolt „... asutati uutüübiline proletariaadi rahvusvaheline revolutsiooniline organisatsioon — Kommunistlik Internatsionaal, marksistlik-leninlik Internatsionaal“⁶. Ei ole arusaadav, miks õpiku autorid vaikivad šurnuks bolševike sellise suure teene rahvusvahelise töölisliikumise ees.

Peatükkides, mis on pühendatud hilisema perioodi käsitlusele, lugeja ei leia sõnagi UK(b)P XVIII üleliidulise konverentsi tööst (1941. a.) ning selle määratu suurest tähtsusest. Teatavasti toimus see konverents seltsimees Stalini juhtnõudel Nõukogudemaa kaitsevõime edasise kindlustamise tähe all. Konverentsi otsuste ellurakendamine oli ülisuure tähtsusega meie maa võidu kindlustamiseks Suures Isamaasõjas. Samal ajal me teame, et seltsimees Malenkovi poolt konverentsil peetud kõne on tänase päevani tähtsaks ja hädavajalikuks dokumendiks meie tööstuse ja transpordi töö juhtimiseks, eriti aga selleks, kuidas ära kasutada ettevõtete sise-misi ressursse tööviljakuse tõusu organiseerimiseks teel kommunismile. Miks pole õpikus omistatud ühtegi sõna sellisele tähtsale sündmusele meie partei, kogu meie maa elus?

Nõrgalt on käsiteldud ka Lenini-Stalini partei tohtu suurt organisatsioonilist ja ideelis-poliitilist tööd nii rindel kui ka tagalas Suure Isamaasõja ajal (välja arvatud võib-olla osa, mis käsitleb partisanivõitlust).

Nõukogude ajalooteaduse ülesandeks on näidata Leninit ja Stalinit töörahva revolutsioonilise teenimise eeskujuna. Ei või öelda, et õpikus sellele poleks osutatud tõsiselt tähelepanu. Kuid kohati piirduvad autorid üksikute sündmuste kirjeldamisega Lenini ja Stalini revolutsioonilises tegevuses ja ei tee vajalikke järeldusi, üldistusi.

Mõned näited:

Rääkides seltsimees Stalini tööst Bakuus ja Peterburis, jutustades tema vastu suunatud repressioonidest, ei tee autorid äärmiselt tähtsat järeldust seltsimees Stalini juhtivast osast parteitöös Venemaal reaktsiooni ajal ning tema vastu suu-

⁴ Leheküljenumbrid retsensiooni eestikeelses tõlkes on antud õpiku eestikeelsele tõlkele 1950. a. trüki järqi. — E. S.

⁵ „UK(b)P ajalugu. Lühikursus“, Tallinn, 1946, lk. 143.

⁶ „UK(b)P ajalugu. Lühikursus“, Tallinn, 1946, lk. 229.

natud repressioonide erilisest aktiivsusest, kuna „tsarism tundis, et Stalini isikus on tal tegemist suurima revolutsioonilise tegelasega, ja püüdis kõigiti võtta Stalinilt võimalust revolutsioonilise töö tegemiseks.“⁷

Ajalooõpik ei või piirduda sündmuste lihtsa loetlemisega. Ta peab tingimata näitama sündmuste ja saavutuste tähtsust. Retsenseeritavas õpikus seda ei tehta.

Vene proletariaat murdis Lenini ja Stalini juhtimisel esimesena läbi imperialismirinde ja avas sotsialistlike revolutsioonide ajastu. Õpikus antakse ulatuslik kirjeldus Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistamisest ja läbiviimisest ning selgitatakse Oktoobrirevolutsiooni tähtsust, kuid minnakse vaikides mööda stalinlikust järel-
dusest, et „... sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon avas inimsoo ajaloos uue ajastu — proletaarsete revolutsioonide ajastu.“⁸

Sündmused pärast teist maailmasõda — rahvademokraatia maade loomine, kes on asunud sotsialismi ülesehitamise teele — rõhutasid erilise jõuga Oktoobrirevolutsiooni maailma-ajaloolist osa. Kuid õpikus on juttu ainult sellest, et Nõukogude Liidu võit aitas Euroopa rahvastel vabaneda fašistlike orjastajate ikkest (lk-d 542—544).

Oktoobrirevolutsioon tõestas leninismi kõikevõitvat jõudu ja õigsust. Leninism on saanud kogu maailma töölisklassi relvaks võitluses sotsialismi eest. Õpikus räägitakse paljudel lehekülgedel kultuurisaavutustest ja kultuurirevolutsioonist, kuid ei juhitu tähelepanu sellele, et Venemaa on leninismi sünnimaa, et Lenin ja Stalin on vene ja maailma teaduse korifeed.

Palju halba on tekitanud Venemaale ta valitsevate klasside lõmitamine välismaise ees. See oli tingitud vana Venemaa mahajäävusest ja tema sõltuvusest lääne imperialismist. Õpikus on juttu tsaari-Venemaa mahajäävusest ja sõltuvusest, kuid ei ole näidatud välismaise ees lõmitamise juuri (millele osutas seltsimees Malenkov oma kõnes mõnede kommunistlike parteide esindajate nõupidamisel Poolas 1947. a.). Vene rahva eesrindliku osa käsitlus õpikus on mitteküllaldane. Pärast Oktoobrirevolutsiooni võitu ja välismaise interventsiooni ning sisemise kontrevolutsiooni ühendatud jõudude purustamist asus Nõukogude Venemaa sotsialistliku ülesehitustöö teostamisele rahuja ja tingimustes. Vene rahva abi meie maa teistele rahvastele etendas erakordselt suurt osa nende majanduslikus ja kultuurilises tõus. Sellele küsimusele pühendatakse õpikus (perioodil kuni NSV Liidu moodustamiseni) vähe tähelepanu. Nii järgneb 54. paragrahvis „Nõukogude võimu ülesehitustöö VNFSV rahvuslikes rajoonides“ (lk-d 413—416) nõukogude vabariikide moodustamise lootelule mõte: „Kõigi nõukogude vabariikide rahvad nägid Venemaa Föderatsioonis ja vene töölisklassis oma loomulikk juhti. Vastastikused suhted VNFSV ja teiste nõukogude vabariikide vahel rajanesid vennaliku solidaarsuse ja vastastikuse abistamise alusele“ (lk. 416). Teises kohas loeme: „Tatari vabariik sai 1921. a. näljast raskesti kannatada. VNFSV valitsus abistas teda seepärast põllumajanduse taastamisel“ (lk. 414).

Suure vene rahva osatähtsuse selline ebatäielik näitamine ei rahulda inimesi, kes õpivad NSV Liidu ajalugu.

Rida kultuurialasid ei leia õpikus üldse mainimist, mõned seisukohad vajavad täpsustamist. Nii näit. osas, mis käsitleb kultuurirevolutsiooni NSV Liidus, ei räägita midagi nõukogude maalikunstist ja arhitektuurist, just nagu poleks neid olemaski. Aga lk. 499 loeme: „Nõukogude teatrid asuvad oma kunstiliselt saavutusilt esimesel kohal Euroopas“. Tõenäoliselt arvestavad autorid, et Ameerika ei tule kõne alla. Kuid seda oleks vaja olnud siis märkida.

Nõukogude rahvas kinnistas sotsialistliku ülesehitustöö saavutused Stalinalikus Konstitutsioonis. Rääkides NSV Liidu Konstitutsiooni tähtsusest (lk-d 483—486),

⁷ „Jossif Vissarionovitš Stalin. Lühike elulugu“, Tallinn, 1947, lk. 37—38.

⁸ „UK(b)P ajalugu. Lühikursus“, Tallinn, 1946, lk. 221.

autorid lähevad vaikides mööda Stalinliku Konstitutsiooni rahvusvahelisest ja maailma-ajaloolisest tähtsusest.

Esitatud näidetest nähtub, et autorid ei tulnud toime ülesandega anda õiges esituses meie rahva kangelaslik võitlus sotsialismi võidu eest. Selletõttu väheneb aga tunduvalt käsitledava õpiku kui kasvatusvahendi osa, sest ajalooõpik on kutsutud kasvatama sotsialismimaa inimestes elustavat nõukogude patriotismi, uhkusetunnet oma suure kodumaa üle.

Esimest sotsialistlikku riiki ründasid imperialistid raevukalt juba tema sündimisest alates. Selle võitluse ajaloo tundmaõppimine on võimsaks relvaks tänapäeva imperialistide-sõjaõhutamajate alatute meetodite ja tõelise palge paljastamisel.

Maailma imperialism, eesotsas Ameerika Ühendriikide ja Inglismaaga, seadis kohe pärast Oktoobrirevolutsiooni endale ülesandeks taastada Venemaal kapitalistide ja mõisnike võim, jaotada Venemaa ja muuta ta asumaaks. Silmapaistvat kohta omasid ja omavad selles alatus tegevuses Ameerika Ühendriikide imperialistid. Kuid Ameerika Ühendriikide osa nõukogudevastases võitluses ja sõjalise interventsiooni organiseerimises on õpikus käsitledud mitteküllaldaselt. Ei ole näidatud Ameerika Ühendriikide osa Entente'i peamise materiaalse baasina, kelle kogu poliitika oli maskeeritud erilise silmakirjalikkusega, kellele oli omane äärmine sõnamurdlikkus, kelle nõukogudevastase võitluse arsenalil kuulusid sellised vahendid, nagu blokaad, teiste riikide ässitamine Nõukogudema kallale, nende relvastamine kõige vajalikuga, võõraste jõudude organiseerimine oma sõjajõudude mitteusaldamise tõttu ning maskeerimise eesmärgil.

Õpik ei paljasta kogu teravusega Ameerika Ühendriikide imperialistlikku osa, vaid jätab selle üldise nimetuse Entente'i varju. Ameerika Ühendriigid olid vandenõu eesotsas, mis oli suunatud kodusõja süütamiseks Nõukogudemaal. Teatavasti vastasid Ameerika Ühendriigid Oktoobrirevolutsioonile 19. nov. 1917. a. otsusega, millega kehtestati embargo toiduainete sisseveo kohta seni, „kuni bolševikud teostavad kontrolli Venemaa üle“. Seda õpikus ei näe. Õpikus räägitakse, et Kaledinit abistas Ukraina Keskraada (lk. 268), kuid minnakse vaikides mööda Wilsoni teatest igakülgse abi osutamiseks Kaledinile, Ameerika Ühendriikide telegrammist Inglismaale ja Prantsusmaale ülesande andmise kohta Kaledini finantseerimiseks.

Õpikus on juttu sellest, et „1917. a. detsembris leppisid Prantsuse ja Inglise imperialistid omavahel kokku Venemaa lõunaosa jagamise suhtes „tegevustsoonideks““ (lk. 308), et oli „Inglise-Prantsuse-Jaapani-Ameerika interventsioon“ (lk. 309). Kuid midagi ei ole öeldud Ameerika Ühendriikide erilisest huvist Kaug-Ida ja Siberi vastu, Jaapani kui löögijõu kasutamise plaanidest selleks, et muuta Siber Ameerika Ühendriikide asumaaks. Õpik vaikib samuti Ameerika Ühendriikide poolt ette pandud plaanist Venemaa täieliku jaotamise kohta (okt. 1918. a.).

Tšehhoslovakkide korpuse mässu kirjelduses (lk-d 310—312, 320—321) ei ole näidatud Ameerika Ühendriikide tegevusplaan (Valge Maja nõupidamise otsus 6. juunist 1918. a. selle kohta, et Jaapan annab tšehhoslovakkidele relvi ja varustust, millest osa tasuvad Ameerika Ühendriigid; Ameerika Ühendriikide ja Jaapani plaan saata Vladivostokki kumbki 7000 sõdurit). Veel rohkem. Õpikus ei ole näidatud Ameerika Ühendriikide imperialistide erakordselt suurt silmakirjalikkust selles küsimuses. Teatavasti deklareeris Ameerika Ühendriikide valitsus 6. augustil 1918. a. silmakirjalikult, et ta on interventsiooni vastu, kuid peab interventsiooni lubatavaks eesmärgil, et „osutada abi tšehhoslovakkidele, kellele tungivad kallale saksa-austria sõjavangid ning kindlustada nende venelaste pingutusi, mis on suunatud omavalitsuse ja endakaitse organiseerimiseks.“⁹

Autorid unustasid suurepäraselt tabava iseloomustuse, mille andis V. I. Lenin ameerika imperialismi tegevusele tollel perioodil:

⁹ „Foreign Relations, 1918, Russia“, v. II, p. 328—329.

„Just nüüd ameerika miljardärid, need tänapäeva orjapidajad, avasid eriti traagilise lehekülje verise imperialismi verises ajaloos, andes — ükskõik kas otsese või kaudse, avaliku või silmakirjalikult varjatud — nõusoleku inglise-jaapani kiskjate relvastatud sõjaretkeks esimese sotsialistliku vabariigi kägistamise eesmärgil.“¹⁰

Teatavasti oli tollal Ameerika Ühendriikide presidendiks Wilson — üks suurimaid ameerika imperialismi äärmise demagoogia esindajaid, ameerika miljardäride peamees, kes „rahu nimel“ pakkus ja organiseeris kõige verisemat sõjalist vägivaldat. Wilsoni maskeerimispoliitika suurepärase paljastus on antud Nõukogude Välisasjade Rahvakomissariaadi noodis 24. okt. 1918, a. Wilsoni nimele.¹¹ Kuid õpiku koostajad ei ole millegipärast vajalikuks pidanud seda kasutada.

Õpikus pole leidnud käsitlemist Pariisis toimunud konverents, mida nimetatakse rahukonverentsiks. Imperialistide poolt võeti sellel „rahukonverentsil“ vastu sõja-programm VNFSV vastu.

Kirjeldades Entente'i riikide tegevust 1919. a. sügisel, õpiku autorid ainult mainivad, et Entente valmistas „Nõukogude Venemaa vastu „14 riigi sõjaretke““ (lk. 351) ja loetlevad sõjaretkest osavõtuks arvestatud riigid. On imelik, miks vaikitakse Churchillist kui selle 14 riigi sõjaretke peaorganisaatorist. V. I. Lenin kirjutas juba tollal: „Churchill, kes ajab samasugust poliitikat nagu Nikolai Romanov, tahab sõidida ja sõidib... Ta hooples, et viib Venemaa vastu 14 riiki — see oli 1919. a. — ja et septembris vallutatakse Petrograd, aga detsembriks — Moskva. Vähe üleliia hooplemishoogu sattus.“¹²

Nõukogudemaa purustas selle imperialistide üldise sõjaretke, kuid Churchill ei loobunud siis ega ole loobunud ka praegu uute sõjaretkede organiseerimisest NSV Liidu vastu. Intervjuus „Pravda“ kirjasaatjale (1946. a.) Churchilli kõne kohta paljastas seltsimees Stalin seda elukutselist sõjaõhutajat, kellele ei meeldi sündmuste arenemine sotsialismi kasuks, ja kes „organiseeris „14 riigi“ sõjaretke Venemaa vastu, seades endale eesmärgiks pöörata tagasi ajalooratas. Kuid ajalugu osutus Churchilli interventsiioonist tugevamaks ja hr. Churchilli donkihhotlikud võtted viisid selleni, et ta sai täielikult lüüa. Ma ei tea, kas läheb hr. Churchillil ja tema sõpradel korda organiseerida pärast teist maailmasõda uus sõjaretk „Ida-Euroopa“ vastu. Ent kui see neil korda läheb, mis on väheusutav, sest miljonid „lihtsad inimesed“ seisavad valvel rahu eest, siis võib kindlasti öelda, et nad saavad samuti lüüa...“ Nii paljastas seltsimees Stalin Churchilli. Miks õpiku autorid lähevad sellest vaikides mööda?

Entente'i kolmanda sõjaretke kirjelduses pole näha, et Ameerika Ühendriigid olid panide Poola ja parun Wrangelli kallaletungi aktiivseks innustajaks, et Ameerika Ühendriigid andsid selle eesmärgi teostamiseks kümneid miljoneid dollareid, sadu vaguneid varustust, et Ameerika Ühendriikide sõjamaterjal saadeti Prantsusmaalt Poolasse, et Ameerika Ühendriikide-Prantsuse-Inglise sõjaväelised. esindused juhtisid Poola sõjaväe operatsioone.

Õpiku autorid on vaikides mööda läinud Lenini iseloomustusest olukorra kohta Poolas sel ajal: „Poola ostetakse üles Ameerika agentide poolt. Pole ühtegi vabrikut, ühtegi tehast, mitte ühtegi tööstusharu, mis poleks ameeriklaste taskus. Ameerika muutus nii jultunuks, et hakkab orjastama „suurt vaba võitjat“ Prantsusmaad, kes oli enne liigkasuvõtjate maaks, aga nüüd on muutunud Ameerika täielikuks võlgla-seks, kuna tal ei jäänud majanduslikku jõudu ja ta ei saa läbi oma leivaga ega oma sõega, ei saa laialdases ulatuses arendada oma materiaalseid jõude. Ameerika nõuab, et kogu andam oleks ilmingimata kinni makstud.“¹³

¹⁰ В. И. Ленин, Соч., т. XXIII, стр. 176.

¹¹ «Советско-американские отношения 1919—1923», М. 1934, стр. 28—32.

¹² В. И. Ленин, Соч., т. XXV, стр. 53.

¹³ Там же, т. XXIV, стр. 546—547.

Seega: õpikus pole näidatud Ameerika Ühendriikide tõelist nägu, kes üritasid Oktoobrirevolutsiooni võidu hävitamist, pole näidatud Ameerika Ühendriikide kui rahvusvahelise sandarmi, rahvusvahelise revolutsioonilise liikumise lämmataja osa. Üle 30 aasta tagasi andis V. I. Lenin suurepäraselt tabava iseloomustuse ameerika imperialistidele, iseloomustuse, mis pole vananenud tänase päevani:

„Osutus, et inglased ja ameeriklased esinevad vene vabaduse timukate ja sandarmitena, nagu seda osa täideti vene timuka Nikolai I poolt, mitte halvemini kuningatega, kes täitsid timukate osa, kui nad kägistasid Ungari revolutsiooni. Nüüd on selle osa võtnud endale Wilsoni agendid. Nad kägistavad revolutsiooni Austrias; nad täidavad sandarmite osa; nad esitavad ultimaatumid Sveitsile; kui te ei hakka võitlusse bolševistliku valitsusega, leiba ei anna. Nad teatavad Hollandile: ärge julgege lasta enda juurde Nõukogude saadikuid või muidu — blokaad. Relv on neil lihtne — näljasilmus. Sellega nad kägistavad rahvast.“*

Osas, mis käsitleb võitlust rahu eest teise maailmasõja tingimustes (lk-d 502—515), loetellakse ja kirjeldatakse sündmusi, mis kindlustasid „idarinde“ loomist. Kuid „idarinde“ loomise määratu suurt rahvusvahelist tähtsust võidu saavutamiseks fašismi üle ning sõja kiiremaks lõpuleviimiseks (nagu sellele juhitakse tähelepanu Nõukogude Informbüroo ajaloolises teates „Ajaloo võltsijad“, lk-d 64—66)¹⁴ ignoreeritakse. Kuidas võib vaikida faktist, mis on NSV Liidu tohutu suureks teeneks inimkonna ees?

NSV Liidu ajaloo õpikutelt nõutakse, et nad selgesti näitaksid, et NSV Liidu poliitiliseks aluseks on nõukogud, et õpikud sisaldaksid nõukogude konstitutsiooni „kõige tähtsamaid punkte, mida õpilased on kohustatud teadma ja mille omandamiseks nad peavad olema ette valmistatud kogu NSV Liidu ajaloo esitamiseks...“¹⁵

Hoolimata sellest, et käsitledavas õpikus on pühendatud võrdlemisi palju tähelepanu sellele nõudele, ei saa mööda minna järgmisest: NSV Liidu esimese Konstitutsiooni käsitluses antakse seletus NSV Liidu kõrgemate riigivõimu ja -valitsemisorganite kohta. Kuid liiduvabariikide kohta piirduvad autorid lausega: „Liidu- ja autonoomsed vabariigid moodustasid oma rahvakomissaride nõukogud“ (lk. 420), mis võib viia järeldusele, nagu oleksid liiduvabariigid 1924. a. Konstitutsiooni alusel omanud ainult täidesaatva võimu organeid. Tegelikult aga selle Konstitutsiooni alusel oli liiduvabariikides vabariigi nõukogude kongress, kesktäitevkomitee, selle presiidium ja rahvakomissaride nõukogu.

Stalinliku Konstitutsiooni ja NSV Liidu Ülemnõukogu esimese koosseisu valimiste (1937. a.) käsitluses minnakse õpikus vaikides mööda valimistest liiduvabariikide ülemnõukogudesse. Üldse ei leia õpikus nimetamist NSV Liidu nõukogude V ja VI kongress ning NSV Liidu Ülemnõukogu esimese koosseisu X istungjärgu töö. Viimane omas teatavasti määratu suurt tähtsust meie maa elus. Kas ei vii selline väljajätmine mõningal määral nõukogude kui meie riigi poliitilise aluse varjujätmisele, mille eest hoiatas valitsuse komisjoni žürii 1937. a. otsuses?

Autorid on korduvalt toonud õpikusse täiendusi. Kuid vaatamata sellele on sõjajärgse perioodi käsitlus väga pealiskaudne.

Eelkõige paistab silma, et, käsitelles sõjajärgse viisaastakuplaani ülesandeid ja kasutades selleks J. V. Stalini 9. veebr. 1946. a. ajaloolise esinemise materjale, vaikivad autorid täielikult sellest, et sõjajärgne viisaastak on suure ülesande, kommunismi programmi osaks. „Mis puutub plaanidesse pikema ajajärgu kohta, siis kavatseb partei organiseerida rahvamajanduse uut võimsat tõusu, mis annaks meie võimaluse tõsta meie tööstuse taseme näiteks kolmekordseks, võrreldes sõjaeelse tasemega. Meil on vaja saavutada, et meie tööstus võiks toota iga aasta kuni

* В. И. Ленин, Соч., т. XXIII, стр. 315.

¹⁴ Väljaanne „Ajaloo võltsijad“ (Ajalooline ülevaade), Tallinn, 1948.

¹⁵ Kogumik „Ajaloo õppimisest“, Tallinn, 1949, lk. 36.

50 miljonit tonni malmi, kuni 60 miljonit tonni terast, kuni 500 miljonit tonni sütt, kuni 60 miljonit tonni naftat,¹⁶ räägib seltsimees Stalin.

Õpikus ei ole sõnagi niisugusest maailma-ajaloolise tähtsusega sündmusest nagu J. V. Stalini teoste väljaandmine. Mitte midagi pole öeldud UK(b)P Keskkomitee veebruaripleenumi otsusest (1947. a.) „Põllumajanduse taseme tõstmise abinõudest sõjajärgsel perioodil“, rahareformist ja kaardisüsteemi kaotamisest NSV Liidu, nõukogude teaduse võitudest filosoofia ja bioloogia alal jne.

Bolševike partei esitab suured nõuded sõnastuse täpsusele õpikutes. Meie õpikutelt nõutakse, et „iga sõna ja iga definitsioon peab olema kaalutud...“¹⁷

Ka selles osas pole kõik korras retsenseeritavas õpikus. Lk-l 130 loeme: „Paljude „Prodamet'i“ kuuluvate metallurgia-ettevõtete tuntud omanik Putilov oli hiigelse suure Vene-Aasia Panga juhatuse esimees ja ühtlasi juhataja „Prodametis“, millesse kuulusid tema ettevõtted.“ Milleks selline tautoloogia? Lk-l 182¹⁸ loeme: „Soldatid-rindemehed saatsid Petrogradi nõukogusse oma deputaadid (retsenseerija sõrendus — E. S.), tehes neile ülesandeks sündmuste kohta tõtt teada saada Niipea kui soldatid kuulsid tagasijõudnud delegaatidelt (retsenseerija sõrendus — E. S.), et Petrogradis on loodud nõukogude võim, tervitasid nad seda tuliselt.“

Peale selle ei osutata õpiku lõpus parandamata jäänud trükivigadele.¹⁹ Lk-l 321 J. V. Stalini teoste 10. köitest toodud tsitaadis sõna „faktid“ asemel peab olema „faktor“; lk-l 191 on „Peterburi“, peab olema „Petrograd“; lk-del 190, 262—263 ei tsiteerita täpselt J. V. Stalini sõnu ja ei märgita tsitaadi allikat.

Esitatust järeldub, et NSV Liidu ajaloo õpik peab olema põhjalikumalt ja hoolikamalt koostatud, kui seda on retsenseeritav. Võib-olla väidavad õpiku autorid, et õpiku maht (ja ka õppeprogrammid) ei võimalda täielikult käsitleda kõiki küsimusi, kuid õpikus on vaja põhjalikult ja täpselt ette tuua kõik põhiseisukohad. Küsimus ei seisa ju pikkades seletustes, vaid koondatult, kokkusurutult kõigi tähtsamate juhtmõtete edasiandmises, juhiste kättenäitamises õpiku kasutajatele, et nad hiljem täiendava materjali alusel võiksid laiendada oma teadmisi. Seda võib ja tuleb teha.

¹⁶ J. V. Stalin, Kõne Moskva linna Stalini valimisringkonna valijate valimiseelset koosolekul 9. veebruaril 1946. Teosest „Propaganda ja agitatsioon UK(b)P otsustes ja dokumentides“, Tallinn, 1949, lk. 547.

¹⁷ J. V. Stalin, A. Ždanov, S. Kirov „Märkused NSV Liidu ajaloo õpiku konspekti kohta“. Kogumik „Ajaloo õppimisest“, Tallinn, 1949, lk. 26.

¹⁸ Venekeelse originaali lk. number, eestikeelses tõlkes on see parandatud (vt lk. 254). — E. S.

¹⁹ Kõik allpooltoodud leheküljenumbriid on kehtivad venekeelse originaali kohta, eestikeelses tõlkes on trükivead parandatud. — E. S.

Toimetuse kolleegium: L. Hallop (toimetaja kt.), E. Murdmaa, A. Pint, A. Raud, S. Vapper. Toimetus: Tallinn, Tõnismägi 11. Ladumisele antud 23. XII 1950. Trükkimisele antud 12. I 1951. Paber 70×108 cm ¹/₁₆. MB-01112. Trükiarv 2495. Trükitahti trükipoognas 42 745. Trükipoognaid 6,5. Arvutuspoognaid 6,58. Tellimise nr. 2324. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk t. 54/58.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 5 rubla. Tellimishind: 6 kuud — 30 rubla.

Väljaandja: Eesti NSV Ministrite Nõukogu j. a. Polügraafia-ööstuse, Kirjastuste ja Raamatukaubanduse Valitsuse Ajalohete-Ajakirjade Kirjastus, Tallinn.

На эстонском языке. «Ньюкоуде Коол» (Советская школа)
Орган Мин. Просв. ЭССР.

СОДЕРЖАНИЕ

Проф. П. Н. Шимбирев, В. И. Леинн о школе и просвещении трудящихся	1
Великий русский педагог (80 лет со дня смерти К. Д. Ушинского)	15
Научная сессия по вопросам языкознания и преподавания языков в школе:	
Академик В. В. Виноградов. Значение работ товарища Сталина для развития советского языкознания	25
Член-корреспондент Академии Наук СССР С. Г. Бархударов. Основы преподавания русского языка	35
Член-корреспондент Академии Педагогических Наук В. А. Добромыслов. О методике преподавания русского языка	40
Член-корреспондент Академии Педагогических Наук А. Н. Гвоздев. Вопросы современной орфографии и методика ее преподавания	43
Старший научный сотрудник Академии Педагогических Наук проф. В. М. Чистяков. О методике преподавания русского языка в национальной школе	45
Член-корреспондент Академии Педагогических Наук И. В. Рахманов. Задачи преподавания иностранных языков	49
Постановление объединенной сессии Отделения литературы и языка Академии Наук СССР и Академии Педагогических Наук РСФСР по вопросам преподавания языков в школе	52
Д. Селедз. В помощь изучающим труды И. В. Сталина по вопросам языкознания	57
Э. Коовисте. О преподавании математики в начальных классах.	59
А. Евохович. Календарь учителя физики и астрономии на 1951 год	64
Критика и библиография	
Э. Сыгедь. Серьезные ошибки в учебнике истории СССР	66

