

-25
EESTI NSV PEDAGOOGIKA TEADUSLIKU UURIMISE INSTITUUT

SAKSA
KÕNEKEELE
ÕPETAMISE
ALUSTEST

Toim.

25

-23592
-25
A-23592
EESTI NSV PEDAGOOGIKA TEADUSLIKU UURIMISE INSTITUUT

REET SELG

SAKSA KÕNEKEELE ÕPETAMISE ALUSTEST

TRÜ PEDAGOOGIKA JA
METOODIKA KATEEDRI
RAAMATUKOGU
NR. 2346

2346



KIRJASTUS „VALGUS“ · TALLINN 1966

Toimetaja H. Reinop

Kirjastatakse Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku
Uurimise Instituudi Õpetatud Nõukogu otsusel.

2
Tartu Ülikooli
RAAMATUKOGU

188678

2310

SAATEKS

Kõnekeele õpetamine aktiivse meetodi järgi on enamiku võõrkeeleõpetajate töö aluseks. Ometi näitab praktika, et mitte kõik õpetajad pole tunnetanud ega mõistnud selle meetodi olemust niivõrd, et järjekindlalt kinni pidada kõnearenduslikust suunast praeguses olukorras, kus veel puuduvad vajalikud õppevahendid ning vastavad metoodilised juhendid. On tulnud ekselda ja otsida, sest pole olnud päris kindlalt selge, mida, miks ja kuidas õpetada.

Lähtudes saksa kõnekeele õpetamisest püütakse käesolevas töös neid küsimusi jõudumööda valgustada nii teooria kui ka praktika seisukohalt.

I. KÕNEKEELE ÕPPEMATERJALI VALIK

1. Oppematerjali valik võõrkeelte kõnearendusliku suunaga õpetamisel

Võõrkeelse kõne õpetamise kohta kõnemudelite¹ järgi on käesolevaks ajaks laekunud teatud hulk positiivseid kogemusi. Siinjuures vajavad tähelepanu ühelt poolt keelte erinevusest sõltumatud üldistused, teiselt poolt aga keelte spetsiifikast tulenevad järeldused. Esimesse rühma kuuluvad keeleõpetuse eesmärgi, meetodi, psühholoogiliste aluste ja õppematerjali valiku üldiste printsiipidega seotud küsimused, teise rühma — vastava keele uurimustel põhinev õppematerjali valik, doseerimine ja järjestamine ning erimetoodika muud probleemid (õppijate emakeel, tundide sagedus jne.). Lühidalt, kerkib esile võõrkeelte kõnearendusliku suunaga õpetamise nii üld- kui ka erimetoodika.

Võõrkeele õpetamise eesmärk üldhariduslikes koolides on pärast tõsisemaid diskussioone lõplikult fikseeritud. Napisõnaliselt on see sõnastatud programmides [13, lk. 3; 75, lk. 3]², pikemalt ning põhjendustega metoodikute poolt

¹ Käesolevas töös kasutatakse «mudeli» kolme terminit: *struktuurimudel* — kokkuleppelise tähistusega vormel teatud struktuuriüksuse märkimiseks (näiteks SPO); *lausemudel* — leksikaalselt, grammatiliselt ja intonatsiooniliselt konkretiliseeritud struktuurimudel, mis on seega muutunud kommunikatiivseks ühikuks (näiteks: *Ich schreibe einen Brief*). Viimase tähenduses on suulise kõne õpetamisega seotud kontekstis kasutatud ka terminit «*kõnemudel*».

² Arv tähistab viidatud teose järjekorda kasutatud kirjanduse loetelus.

ajakirjanduse veergudel [57, lk. 6; 83, lk. 2; 14, lk. 32 jj.]. Peamiseks eesmärgiks 8-klassilises koolis on võõrkeelse kõnelemisoskuse saavutamine. Seda toetab lugemis- ja kirjutamisoskus. Kõnearendamise üldorientatsiooni võõrkeeles esitab E. Šubin oma raamatus «Основные принципы методики обучения иностранным языкам» [90]. Koolis on kõnelemisoskuse omandamine võimalik ainult teatud ulatuses. Milline on see ulatus, missugust materjali keelest õppida, et keel võiks otstarbekalt ja võimalikult lühikese õppeaja järel täita suhtlemisvahendi osa — need küsimused vajavad objektiivset ja teaduslikku lahendamist. Niisugusele vajadusele on tähelepanu juhtinud paljud silmapaistvad meetodikud [90, lk. 63; 86, lk. 23]. Õppematerjali valik on järelikult kõnearendusliku suunaga võõrkeele õpetamise üheks põhiprobleemiks.

Võõrkeele õppimise eesmärgiga on tihedasti seotud küsimus õppemeetodist. Kui õppimise eesmärgiks oli teadmiste andmine keelest, mitte selle praktiline valdamine, sobis grammatiline tõlkemeetod. Ka materjali valik polnud siis olulise tähtsusega, sest lõppeesmärgiks oli ülevaate saamine õpitava keele kogu süsteemist (teatud traditsiooniline grammatilise materjali järjestus oli siiski välja kujunenud, kuid leksika valik sõltus suuresti õpikute autorite suvast). Keele praktilise valdamise eesmärgist tuleneb ka teistsugune meetod. Sageli kasutatav ütlus, et «kõnelema õpitakse kõneldes», sisaldab omajagu tõtt, kuid asjasse süvenematus võib väärjärel dusteni viia. Kõneldes võõrkeeles lihtsalt kõnelemise enda pärast, stiihiliselt ja süsteemitult, võib kaua oodata laitmatu keeleoskuse omandamist. Vastavaid näiteid on rohkesti võimalik tegelikkusest tuua. Siia kuulub ka E. Šubini näide selle kohta, et lihtsalt viibimine maal, kus õpitavat võõrkeelt kõneldakse emakeelena, polegi kõige efektiivsem ega ratsionaalsem keeleõppimise viis, kui seda ei ühendata spetsiaalse õppimise ja treeninguga [90, lk. 123].

Võõrkeele kõnelemisoskus saavutatakse rohkete suuliste harjutustega tegeliku elu tõelistes või nendele lähedastes situatsioonides. Niisugust kõnelemisoskuse omandamist kindlustavat meetodit nimetatakse aktiivseks meetodiks. See väldib nii otsese kui ka grammatilise tõlkemeetodi äärmusi, kuid võtab mõlemalt üle nende positiivsed põhimõtted: otseselt meetodilt — kuulamise ja

kõneharjutamise nõude otstarbekalt valitud ja süsteemi viidud materjali alusel; grammatiliselt tõlkemeetodilt — grammatika kohta seletuste andmise nõude ja toetumise õppijate emakeelele ulatuses, mis tuleb kasuks kõnelemis- oskuse omandamisele. Niisiis eeldab aktiivne meetod õppematerjali valikut, kusjuures meetodi efektiivsus sõltub valiku ots- tarbekusest.

Võõrkeelte omandamise üldteooria pöörab suurt tähele- panu võõrkeelte õppimise psühholoogilistele alustele. Palju on sel alal korda saatnud B. Beljajev [43, 44, 45], kuid tähelepandavaid seisukohti on avaldanud ka N. Žin- kin [55, lk. 96—99] jt. Mitmelt poolt on kinnitust ja tões- tust leidnud väide, et võõrkeelt võib suhteliselt kergema vaevaga omandada nooremas koolieas [44, lk. 22; 72, lk. 95]. Sellele vastavalt on võõrkeeli hakatud võõrkeele- koolides õpetama alates algklassidest (II ja III kl.), meie vabariigis koguni I klassist peale. Mehhaanilise mälu domineeriv osa selles eas loob soodsa eelduse võõrkeele õppimiseks suulise kursuse kaudu. Väga tugev on selles vanuses ka matkimisvõime, millele saab rajada korrektse häälendamise ja intonatsiooni õpetamise.

Et nooremas koolieas on laste mõtlemine konkreetne, tuleb seda arvestada ka õppematerjali valikul ja esitami- sel. Viimases tuleneb näitlikustamise nõue, mis peab aga tagama õigete seoste tekkimise teatud mõiste ja selle võõrkeelse nimetuse vahel.

Keskmisses koolieas areneb lastel abstraktne mõtlemine. Järelikult on siin võimalik suuremal määral kasutada teadliku õppimise võimalusi — kõrvutada võõrkeelt ema- keelega ning teha järeldusi võõrkeele struktuuri ja gram- matika kohta, sest selleks ajaks on õpilased juba omanda- nud vastavaid eelteadmisi emakeelest. Kõik see tuleb kasuks kõnelemis- oskuse omandamisele. Selles vanuse- astmes peab välja jõudma igapäevases suhtlemises vaja- liku keelematerjali valdamiseni.

Vanemas koolieas on õpilaste abstraktne mõtlemine veel enam arenenud. Kui eelmiste vanuseastmete psühho- loogilised eeldused on õigesti ja otstarbekalt ära kasuta- tud, on sellega loodud alus põhilisele võõrkeele suhtlemis- sfäärile — informatiivsele lugemisele.

Seega dikteerivad võõrkeele õppimise psühholoogilised alused õppematerjali

valiku, mis peab arvestama õpilaste ealisi iseärasusi.

Kokkuvõtteks võib ütelda, et õppematerjali valiku nõue läbib punase joonena neid võõrkeelte õpetamisele pühendatud kirjutisi, millede autorid peavad silmas probleemi tervikuna ja soovivad võõrkeelte õpetamist rajada kindlale alusele [57, lk. 7 jj.; 66, lk. 54; 85, lk. 65; 55, lk. 99; 71, lk. 39; 76, lk. 1; 83, lk. 2 jt.]. Läbimõeldud harjutuste süsteem ja vajalikud meetodilised võtted tagavad praktilise võõrkeele oskuse seda kindlamini, mida otstarbekamalt on valitud õppematerjal, s. t. mida enam see arvestab vastaval maal kasutatava kõnekeele iseärasusi.

2. Ulevaade saksa keele õppematerjali valiku küsimusest

Õppematerjali valiku küsimus pole võõrkeele õpetuses midagi uut. Ulevaate saksa keele grammatilise materjali ulatuse kindlaksmääramise katsetest mitmesuguste meetodiliste suundade puhul 18. saj. lõpust kuni käesoleva ajani annab F. Rabinovitš oma dissertatsioonis «Активный грамматический минимум для средней школы» [76, lk. 5 jj.]. F. Rabinovitš väidab, et esialgu ei erinenud saksa keele kui võõrkeele õppimiseks määratud grammatikad neist grammatikaist, mis olid ette nähtud saksa keele õppimiseks emakeelena. Kuid alates 19. saj. lõpust ei orienteeruta õppematerjali valikul enam keele süsteemile, vaid arvestatakse praktilisi eesmärke. Peamisteks puudusteks õppematerjali valikul jäävad aga grammatilise ning leksikaalse materjali lahutamine ja keeleliste nähtuste esinemissageduse mitteamistamine. Esinemissagedust kui valiku printsiipi hakati kõigepealt kasutama leksikaalse materjali puhul, millest annavad tunnistust vastavad sagedus- ja miinimumsõnastikud. Sõnade esinemissagedust ja levikut kui valikukriteeriumi rakendas esimesena H. Bakonyi [16, lk. 23]. H. Palmer pidas grammatilise materjali valikul oluliseks printsiibiks grammatika vastavust leksikale [76, lk. 117].

Kõik autorid, kes on tegelnud grammatilise miinimumiga keskkoolile (G. Vorontsova, I. Rahmanov, A. Miroļubov, V. Zetlin, I. Salistra jt.), on püstitanud rea printsiipe. Nende printsiipide alusel on esialgu valitud nn. passiivne grammatiline miinimum ja sellest omakorda

teatud täiendavate printsiipide põhjal nn. aktiivne miinimum [76, lk. 121 jj.]. F. Rabinovitš läheb põhiliselt sedasama teed, kuigi kritiseerib oma eelkäijate mõnd printsiipi. Ta lisab omalt poolt täiendavaid põhimõtteid, nende hulgas juhtivana ka sagedus- ehk levikuprintsiibi [76, lk. 131]. F. Rabinovitši tööd tuleb hinnata käsitluse ülevaatlikkuse, loogilisuse ja printsiipe sünteesiva iseloomu poolest. Selle tulemusena esitab ta õppematerjali niisuguse valiku, millele teaduslikkuse seisukohalt teist samaväärset põle kõrvale seada. Tema töö puuduseks tuleb aga lugeda materjali kooliastmete järgi liigendamata jätmist, kõnekeele iseärasustest riivamisi möödumist ja kõnemudelite põhjal õpetamise iseärasuste mitteametust.

Võõrkeele õpetamise ümberkorraldamiseks väljaantud 1961. aasta määrused tähistavad pööret ka õppematerjali valiku küsimuses, nihutades esiplaanile kõnekeele iseärasuste arvestamise ja kõnemudelite valiku.

Üks esimesi ja põhjanevamaid uurimusi saksa kõnekeele iseärasuste kohta pärineb H. Wunderlichilt [36], keda võibki pidada saksa kõnekeele esimeseks iseloomustajaks. Hilisemaist ülevaattetöödest võib nimetada A. Schirmeri [23], W. Henzeni [11], K. Baumgärtneri [4], G. Bellmanni [5] jt. uurimusi. Nõukogude keeleteadlastest on saksa kõnekeelt uurinud S. Ježevskaja [53], V. Kovin [62], A. Krivonossov [65], N. Karpov [60] jt.

Mitte asjatult ei pöörata võõrkeelte õpetamisel ja selleks vajaliku materjali valikul tähelepanu keele struktuurile. Struktuur on see eriline koostik, mille poolest keeled erinevad üksteisest. Vastava keele struktuuri omandamine ongi keele õppimisel vahest raskeim, sest keeleõppija peab kogu aja ületama oma emakeele struktuuri vastupanu. Vastavate kõrvutatavate uurimuste põhjal võib väita, et emakeele mõju on võõrkeele õppimisele kas soodustav, neutraalne või takistav. Emakeele soodustav mõju ilmneb struktuuri või kategooriate ühtelangelises, neutraalseks jääb emakeel kitsalt morfoloogiliste või struktuuriliste võõrkeelsete elementide omandamisel. Emakeel aga on takistuseks, kui on tegemist mõlema keele sisuliste ja mõistelistega [28, lk. 12 jj.].

Saksa keele struktuuri kohta on kindlaks tehtud rida seaduspärasusi, kuigi lähtealus ja interpretatsioon on erinevad. Põhiliselt on niisugused uurimused puudutanud

lihtlauset kui põhilist struktuuriühikut. W. Admoni [1] toob ära lause 12 põhitüüpi, nimetades neid loogilis-grammatilisteks lausetüüpideks (*logisch-grammatische Satztypen*). Need on:

1. *Arbeiter arbeiten.*
2. *Arbeiter fällen Bäume.*
3. *Die Rose ist eine Blume.*
4. *Die Rose ist schön.*
5. *Er ist guter Laune.*
6. *Er ist im Garten.*
7. *Der Junge muß baden und schwimmen.*
8. *Ich habe Angst.*
9. *Es war (einmal) ein Mädchen.*
10. *Es schneit.*
11. *Der Gäste waren viele.*
12. *Laue Wärme, kühle, tiefschwarze Nacht und helles Licht.*

Need lause põhitüübid haaravad olulise osa saksa keelest, kuid õppeotstarbeliseks kasutamiseks vajavad nad täiendavat iseloomustamist esinemissageduse ja kõnekeeles kasutatavuse seisukohalt.

H. Brinkmann [8] eristab saksa keeles lause 4 põhimudelit (*Grundmodelle des Satzes*):

1. *Du kommst.*
2. *Du retttest mich.*
3. *Du bist mächtig.*
4. *Du bist mein Trost.*

Arvestamata psühholoogilist interpretatsiooni, on siin tegelikult tegemist struktuurilt samade mudelitega, mis esinevad W. Admonil 1., 2., 4. ja 3. punkti all. Järelikult võib neid kindlalt pidada põhimudeliteks, kuid vajalik karakteristika esinemissageduse ja kõnekeeles kasutatavuse kohta puudub siiski. Hüpooteetiliselt võiks väita, et põhimudelid on keeles ühtlasi ka kõige sagedasemad ning et neid kasutatakse nii kõne- kui ka kirja-keeles.

Kõige detailsem struktuurianalüüs on antud Dudeni [9] grammatikas, kus on ära toodud saksa lause 29 põhivormi (*Grundformen der deutschen Sätze*). Neid iseloomustavad ühelt poolt konkreetseid näitelauseid ja teiselt poolt vajalik lauseliikmete loetelu.

Dudeni grammatikas jaotatakse lause põhivormid kahte suurde rühma: 1) olukorra- ja tegevuslauseid (*Zustands-*,

Vorgangs- und Tätigkeitssätze); 2) toimimislausel (*Handlungssätze*). Õppeotstarbelise materjali valikul ei ole niisugune jaotusalus oluline, pealegi pole kahe rühmituse vahelised erinevused küllalt ilmekad, näiteks: *Der Sohn dankt dem Vater* ja *Er verriet ihn an seine Feinde*. Samuti jäävad teatud erivormid antud rühmitusest välja. Sellest hoolimata on Dudeni grammatikas toodud seisukohtadel oluline tähtsus õppeotstarbelise materjali lõpliku valiku jaoks. Dudeni mudelite kohta on olemas ka statistiline karakteristik, mis on tehtud küll ühe ilukirjandusliku allika põhjal, kuid on teiste vastavate andmetega võrdlemiseks ülimalt vajalik. Seega on Dudeni grammatikas antud menetlus kahtlemata usaldusväärseks aluseks ka õppeotstarbelise materjali kindlaksmääramisel.

Kõnemudelite järgi õpetamise eesmärgil on saksa keele õppematerjali valikuga tegelnud eelkõige I. Bim [7], J. Shurawljowa [27], I. Berman ja W. Buchbinder [6], G. Kulikov ja V. Martinevski [84], S. Šatilov [86] jt.

Minski Võõrkeelte Pedagoogilise Instituudi õppejõud G. Kulikov ja V. Martinevski on koostanud asendustabelid, mis sisaldavad 32 küsimus- ja vastusmudelit. Kuigi need autorid väidavad, et seega on esitatud kõige iseloomulikumat dialoogilise kõne mudelid, ei too nad oma väite kinnitamiseks mingisuguseid täiendavaid argumente. Seletavast alltekstist võib aga järeldada, et toetutakse pigem kogemustele ja praktikale kui kõnekeele teaduslike uurimisele. Sellest hoolimata tuleb Minski kolleegide tööd hinnata järgmistel põhjustel:

- 1) antakse mudelite kujul õppematerjali konkreetne jaotus klasside kaupa;
- 2) näidatakse võimalused asendusvõtte praktiliseks rakendamiseks õppetunnis;
- 3) õpetatakse ajavorme järjekorras, mis vastab nende kasutamisele kõnekeeles.

Teise ulatuslikuma katse fikseerida ja doseerida kõnekeele õpetamiseks vajalikku materjali on teinud Lenigradi A. I. Herzeni nimelise Pedagoogilise Instituudi õppejõud S. Šatilov [86]. Selgusele jõudnud kasutusel olevate õpikute puudustest, on S. Šatilov välja töötanud vajalikud lisamaterjalid [87]. Seoses tema spetsiaalse uurimusega kõnearenduse kohta V klassis, on selle klassi lisamaterjal kõige detailsem, kuid üldjoontes viitab

S. Šatilov materjali valikul programmide ja õpikute nõuetele. Kuigi puuduvad vastavad andmed selle kohta, kas autor on kasutanud ka kõnekeele statistilise uurimise tulemusi, on S. Šatilovi kontseptsioon hinnatav juba selle poolest, et ta on rakendanud kõnekeele kohta olemasolevaid üldkehtivaid seisukohti, rääkimata materjali esitamise süsteemipärasusest ja loogikast. Seega on S. Šatilovi töö, kuigi see on mõeldud eeskätt õppematerjaliks üliõpilastele, üks õnnestunumaid katseid kõnekeele õpetamiseks vajaliku materjali valikul, doseerimisel ja järjestamisel, mille juurde antakse ka mitmeid õppemetoodilisi lahendusi.

Seega on lisaks olemasolevaile materjalidele vaja statistilist uurimust kõnekeele struktuuri kohta õppeotstarbelise modelleerimise eesmärgil. Viimane eeldab uurimismeetodina substitutsioonipõhimõtte rakendamist, et valiku alus viia vastavusse õpetamisvõttega. Kõnemudelite järgi õpetamine tähendab ju tegelikult üksikelementide asendamist vastavas mudelis. Järelikult on vaja, et õpilased selgesti tajusid mudelit kui tervikut ning oskaksid samal ajal eraldada selle üksikuid elemente. Näiteks peavad õpilased mudeli SPO (alus+öeldis+sihitis) puhul tajuma selle kolmeosalisust, kuid samuti aluse, öeldise ja sihitise iseseisvat, substitutsioonile alluvat olemust. Niisiis tuleb kõnekeele struktuuri modelleerimisel aluseks võtta õppetstarbeline substitutsioon.

Niisugustest kaalutlustest ja põhimõtetest lähtudes tehti Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis saksa kõnekeele statistiline analüüs, mille käiku ja tulemusi on osaliselt kirjeldatud kogumikus «Võõrkeelte õpetamise küsimusi» [25, 26].

II. STATISTILINE UURIMISMENETLUS KÕNEKEELE ÕPPEMATERJALI VALIKUL

1. Üldalused ja menetlus esimesel etapil

Loogiliselt võttes peab kõnekeele õpetamiseks vajaliku õppematerjali valikul uurimisobjektiks olema kõnekeel. Et saksa kõnekeel esineb nii suulises kui ka kirjalikus vormis, võib suuliste allikate kõrval (dialoogid igapäevases elus) kasutada ka kirjalikke (dialooge näidenditest, romaanidest). Dialoogi uuritakse seepärast, et see on kõnekeele põhiline eksisteerimisvorm. Et dialoog on ka kõnekeele õpetamisel peamine vahend, siis valitseb õppeobjekti ja -vormi vahel ühtsus, s. t. dialoogilise kõne (resp. kõnekeele) valdamisele jõutakse dialoogi kaudu.

Kõnesoleva uurimuse allikmaterjalideks on dialoogid A. Seghersi romaanist «*Das siebte Kreuz*» [24], H. Lange näidendist «*Senftenberger Erzählungen 1947*» [20], H. Artemjuki raamatust «*Deutsche Umgangssprache*» [2], perekond Egerti ja Worbise linna keskkooli VIII klassi õpilaste igapäevasest suhtlemiskeelest.¹ Kokku on analüüsitud 6919 suulist ja kirjalikku lauset suhtega 1 : 5 kirjalike allikate kasuks.

Lausete liigitamisel on esialgu aluseks võetud nende vorm. Kogu materjal on seega jaotatud viide rühma:

¹ Abielupaar Else ja Ernst Egerti dialoogid on helilindistatud 1963. a. mais ja Worbise (Saksa DV) kooli õpilaste dialoogid 1965. a. aprillis.

1) segaliitlaused; 2) põimlaused; 3) rindlaused; 4) väljajättelised ja ühe pealiikmega laused; 5) lihtlaused. Et selgitada ja võrrelda jaotumistendentsi, vaadeldi lausevorme allikate kaupa (vt. tabel 1).

Tabel 1

Lausevormide jaotus

Allikad Lause- vormid	A. Seghers «Das siebte Kreuz»	H. Lange «Senftenber- ger Erzählun- gen 1947»	H. Artemjuk «Deutsche Umgangs- sprache»	Gespräche	Kinder- gespräche
Segaliit- laused	8,2%	12,7%	5,6%	6,3%	3,3%
Põimlaused	9,9%	15,8%	4,0%	5,6%	4,0%
Rindlaused	7,9%	6,1%	6,3%	2,4%	2,7%
Väljajättelised ja ühe pealiik- mega laused	29,7%	19,6%	15,1%	43,2%	30,2%
Lihtlaused	44,3%	45,8%	69,0%	42,5%	59,8%

Toodud tabelist selgub ilmne tendents: lihtlauseid kasutatakse kõnekeeles kõige rohkem. Nende abil väljendatakse ca 45% mõtetest. Üksikuis allikais esinevad kõrvalekaldumised sellest määrast on kergesti seletatavad. Ülekaalukas lihtlausete esinemine H. Artemjuki teoses seletub selle konstruktiivse iseloomuga: raamat on mõeldud käsiraamatuks kõnekeele õppimisel ja sisaldab seepärast lihtsamaid konstruktsioone. Tähelepanndav on ka lihtlausete eelistamine laste kõnes, mis seletub veel väljakujunemata oskusega kasutada kogu keeleliste vahendite arsenalit. Seda tõestab ka kõige keerukama lausevormi — segaliitlause suhteliselt vähene kasutamine.

Teise ilmse tendentsina tuleb märkida väljajätteliste ja ühe pealiikmega lausete rohkest kasutamist kõnekeeles. Eriti ilmneb see elava kõne üleskirjutustes, kus nende protsent on

suurem mitmesuguste emotsionaalsete hüüdlause, kin- nituste jne. arvel. Kirjalikud allikad väldivad neid kui tarbetuid.

Lihthlausetega protsentuaalne ülekaal kõnes viib loogili- sele järeldusele, et õpetamise alustamine mainitud lau- seist õigustab end seepärast, et lihtlauseid on oma konst- ruktsioonilt lihtsaimad ja ühtlasi aluseks teiste lausevori- mude moodustamisel.

Lausevormide protsentuaalse jagunemise vahekorra kindlakstegemine on aga alles esimene etapp kõnekeele õpetamiseks vajaliku materjali valikul. Järgmiseks eta- piks on lihtlause vaatlamine lauseliikide järgi. Siin ilmnevad tendentsid on toodud tabelis 2.

Tabel 2

Lauseliikide jaotus

Allikad	A. Seghers «Das siebte Kreuz»	H. Lange «Senftenberger Erzählun- gen 1947»	H. Artemjuk «Deutsche Umgang- sprache»	Gespräche	Kinder- gespräche
Jutustavad laused	27,0%	27,5%	39,3%	23,2%	34,2%
Küsilauseid	11,6%	8,9%	24,5%	9,4%	16,0%
Käsk- ja hüüdlauseid	5,7%	9,4%	5,2%	9,9%	9,6%

Tabelist on näha jutustavate lausete ülekaal lauseliikide hulgas. Dialoogi kohta tehtud uurimustes on selgunud, et jutustavad ja küsilauseid ongi dialoogi põhielemendid. Kui arvestada seda, et hüüdlauseid ja osaliselt ka käsk- lauseid sarnanevad struktuurilt jutustavate lausete, eri- nevad neist ainult intonatsioonilt, siis suureneb jutusta- vate lausete struktuuriline osatähtsus veelgi. Järelikult on õigustatud õppeotstarbelise materjali valikul tungida just nimelt jutustava lause struktuuri iseärasustesse.

Esialgse vaatluse alla võeti vormilt täielikud jutusta- vad laused. Selle põhjuseks oli saksa keelele omase täie- likkuse tendentsi arvestamine (W. Admoni nimetab seda

tendentsiks kaheliikmelisuse poole), mis peab olema lähteprintsipiibiks ka võõrkeele algkursuse õpetamisel.

Võimalikult lihtsate põhimudelite saamise eesmärgil tuli elimineerida mittekohustuslikud lauseliikmed — täiend ja «modaalliige»¹ (Modalglied). Täiendit tema asendi ja olemuse tõttu (kuuluvus nimisõna juurde, kasutatavus teatud objekti omaduste näitajana, esinemise fakultatiivsus) tuleb vaadelda eri mudelis, tema ärajätmine ei muuda struktuurimudeli põhiolemust. Elimineerimine toimus kindla lingvistilise meetodi — distributsioonimeetodi alusel. Näiteks:

Vielleicht ist	die alte Frau neben mir	ihre Mutter.
ist	die Frau	Mutter
P	← ——— → S	P _(N)
SPP _(N)		Seghers
		202

Arvestatavate lauseliikmetena jäid seega püsima alus (*Subjekt*), öeldis (*Prädikat*), sihtis (*Objekt*), kohamäärus (*Lokalbestimmung*), ajamäärus (*Temporalbestimmung*), viisimäärus (*Modalbestimmung*) ja põhjusemäärus (*Kausalbestimmung*). Märkidena kasutati terminite algustähti: S, P, O, L, T, M, K. Märk P tähistab sealjuures öeldisena esineva tegusõna finiitset vormi, olenemata öeldise liigist. Öeldiste osade tähistamiseks tuli kasutada täiendavaid märke: P_(N) (nimisõnaline öeldistäide), P_(A) (omadusõnaline öeldistäide), P_(inf) (infinitiiv öeldise osana). Kokku kasutati seega mudeli elementide tähistamiseks kümmet märki. Eri mudelid on seega tegelikult nende elementide (resp. märkide) kombinatsioonid, milles kohustuslike elementidena esinevad alati S ja P. Lisades järkjärgult uusi elemente ja kombineerides neid eelnevatega, saame iga nelja öeldise rühmaga 32 erinevat mudelit, seega antud elementidest kokku 128 teoreetiliselt võimalikku mudelit. Olemasoleva keelelise materjali modelleerimine andis vastuse mudelite tegeliku esinemise kohta.

¹ Viimane on lauseliikme seisundisse tõstetud alles hiljaaegu, peamiselt W. Admoni ja tema koolkonna uurimuste põhjal [vt. 38].

2. Substitutsioonimeetodi kasutamine keele modelleerimisel

Substitutsioonimeetodi olemuseks on teatud sarnaste tunnustega seotud suuruste asendatavus üksteisega. Süntaksi nähtustele ülekantult tähendab see ühesuguste süntaktiliste tunnustega seotud suuruste, s. o. ühenimeliste lauseliikmete omavahelist asendamist, kusjuures need suurused võivad morfoloogiliste tunnuste poolest erineda. Nii asendatakse alus alusega, olenemata sellest, kas alusena esineb nimisõna, asesõna või muu sõnaliik, ja kohamäärus kohamäärusega, olenemata tema määrsõnalisest, eessõnalise konstruktsiooni või obliikvakäände juurde kuuluvusest.

Oluliseks vahendiks lauseelementide määramisel substitutsiooni kaudu on küsimus, mille kategooriat tähistav olemus on välja kujunenud lingvistilise kogemusena sajandite jooksul. Seega on otsustuse aluseks lauseelementide kindlaksmääramisel üldkogemuslikud *wer?*, *was?* (isiku, olendi, eseme, resp. tegija või olija, s. t. aluse puhul), *was macht?*, *was machen?* (tegevuse, s. t. öeldise puhul), *wen?*, *was?*, *wem?*, *wessen?*, *wofür?* jt. (tegevuse või mõju objekti, s. t. sihitise puhul), *wann?*, *wie lange?*, *wie oft?*, *seit wann?* jne. (tegevuse aja, s. t. ajamääruse puhul), *wo?*, *wohin?*, *woher?* (tegevuse koha või suuna, s. t. kohamääruse puhul), *wie?* (viisimääruse või määrsõnalise täiendi puhul), *warum?*, *wozu?* jne. (tegevuse põhjuse, s. t. põhjusemääruse puhul), $\begin{matrix} (wer?) \\ (was?) \end{matrix} > ist wer?$ alusega identse lauseliikme, s. t. nimisõnalise öeldistäite puhul), $\begin{matrix} (wer?) \\ (was?) \end{matrix} > ist wie?$ (aluse teatud tunnust tähistava lauseliikme, s. t. omadussõnalise öeldistäite puhul).

Töö käigus selgus, et küsimuste alusel lauseelementide jaotamine kategooriatesse haarab valdava enamiku neist, kuid ei hõlma neid kõiki. Nii sattusid passiivsete lausete puhul loogika seisukohalt vastuollu tegevuse alus, s. t. tegija ja objekt (sihitis). Niisugusel puhul kasutati transformatsioonimeetodit, elimineerides vajaduse korral grammatilise, s. t. fiktiivse aluse (tegija)¹.

Jutustavate lausete modelleerimine ülaltoodud meeto-

¹ Passiivi esinemise kohta peeti siiski arvestust, et saada tege-
likkusele vastavaid andmeid.

dite ja võtete alusel andis järgmise sagedusrea (vt. tabel 3)¹.

Üldsagedustabel on koostatud viie allika 15 mudeli kahaneva sagedusrea alusel. Sealjuures on huvitav märkida, et üldsagedusreas esinevad kõik 1. allika mudelid, 2. ja 5. allikast puudub üldsagedusrea üks mudel, 3. allikast kaks ja 4. allikast kolm mudelit. Nende asemele ilmuvad tabelisse teised, ilmselt juhusliku sagedusega mudelid SPLM, SPOTL ja SPOK, sest nad esinevad ainult ühes allikas. Ebakindla sagedustendentsiga on ka

Tabel 3

Jutustava lause struktuurimudelite sagedusjärjestus

Struktuuri- mudelid	Allikad	A. Seghers «Das siebte Kreuz»	H. Lange «Senftenber- ger Erzählun- gen 1947»	H. Artemjuk «Deutsche Umgangs- sprache»	Gespräche	Kinder- gespräche
1. SPO		146 (I)	54 (I)	87 (I)	27 (I)	28 (I)
2. SPOT		85 (II)	13 (VI)	25 (VII)	18 (II)	17 (II)
3. SPL		58 (V)	10 (VII)	60 (II)	—	10 (III)
4. SP		67 (III)	19 (II)	32 (III)	10 (V)	8 (VI)
5. SPOP (inf)		52 (VI)	10 (VIII)	31 (IV)	9 (VII)	4 (XII)
6. SPP (A)		61 (IV)	17 (III)	13 (XIII)	9 (VIII)	6 (IX)
7. SPOL		37 (X)	6 (XI)	29 (V)	10 (VI)	9 (IV)
8. SPOM		26 (XII)	14 (V)	26 (VI)	16 (III)	9 (V)
9. SPP (N)		45 (VIII)	16 (IV)	18 (X)	6 (XIII)	3 (XIV)
10. SPT		39 (IX)	4 (XIV)	23 (VIII)	12 (IV)	7 (VII)
11. SPTL		47 (VII)	7 (IX)	17 (XI)	7 (X)	5 (XI)
12. SPM		22 (XIII)	7 (X)	19 (IX)	7 (XI)	—
13. SPOTP (inf)		31 (XI)	5 (XIII)	13 (XII)	—	6 (X)
14. SPTP (inf)		18 (XIV)	3 (XV)	—	—	4 (XIII)
15. SPTM		14 (XV)	—	—	6 (XIV)	3 (XV)
16. SPOMP (inf)		—	—	10 (XV)	6 (XV)	—
17. SPOTM		—	—	—	7 (XII)	7 (VIII)
18. SPLM		—	—	11 (XIV)	—	—
19. SPOTL		—	—	—	8 (IX)	—
20. SPOK		—	5 (XII)	—	—	—

¹ Tabelites 3 ja 7 on araabia numbriga tähistatud mudeli esinemissagedus, rooma numbriga — mudeli järjekord antud allikas.

muldelid SPTP_(inf), SPTM, SPOTM ja SPOMP_(inf), kuigi nad esinevad kahes või koguni kolmes allikas. Kindlast sagedustendentsist võib seega rääkida esimese 13 mudeli puhul. Antud 13 jutustava lause mudelit katavad keskmiselt 76,4% (1548 lauset 2024-st) jutustava lause väljendusvõimalustest; üksikute allikate järgi eraldi vastavalt 75,4% (716 lauset 949-st), 79,1% (182 lauset 230-st), 80,4% (393 lauset 489-st), 64,9% (131 lauset 202-st) ja 81,8% (126 lauset 154-st). Kogu analüüsitud materjali suhtes oleks see 22,3% (1548 lauset 6919-st). Üksikuis allikais ilmneb ligilähedaselt samasugune protsentuaalne suhe (21,8% e. 716 lauset 3520-st, 21,8% e. 182 lauset 836-st, 31,6%¹ e. 393 lauset 1245-st, 15,1% e. 131 lauset 869-st ja 28,0% e. 126 lauset 450-st.).

Seega on fikseeritud struktuurimudelite esinemissagedus, kusjuures on arvestatud nende esinemist kõigis viies allikas.

Kahtlematult pakub huvi see fakt, et mudelite sagedusrea alguses asuvad ka kõik H. Brinkmanni lausepõhimudelid ja enamik W. Admoni lausetüüpidest.²

Sagedusrea eesotsas seisab mudel SPO, ületades arvukuselt tublisti teisi. Tema vastavad suhted sageduselt järgmise mudeliga on üksikute allikate järgi absoluutarvudes ja protsentuaalselt järgmised (vt. tabel 4).

Tabel 4

Võrdlusandmed esimeste mudelite sageduse kohta

Mudel	Allikas				
	A. Seghers «Das siebte Kreuz»	H. Lange «Senftenber- ger Erzählun- gen 1947»	H. Artemjuk «Deutsche Umgangs- sprache»	Gespräche	Kinder- gespräche
SPO	146 (15,4%)	54 (23,5%)	87 (17,8%)	27 (13,4%)	28 (18,1%)
Sageduselt järgmine mudel	85 (9,0%)	19 (8,3%)	60 (12,3%)	18 (8,9%)	17 (11,0%)

¹ Tunduv erinevus 3. allika puhul on eelnevalt seletatud (vt. lk. 14).

² Substitutsioonimeetodi järgi on W. Admoni 5. lausetüüp haaratud mudelisse SPP_(A) ja 8. lausetüüp mudelisse SP, samuti nagu formaalselt võttes 10. lausetüüp.

Sihitis kui lauseelement esineb peale mudeli SPO veel viies mudelis (arvestatud on 13 kõige sagedamat mudelit). Ka statistiline analüüs kinnitab sihitise kui obligatoorse elemendi vajalikkust lauses.

3. Lauseelementide morfoloogiline analüüs elektronarvuti abil

Substitutsioonimeetodi abil korraldatud modelleerimine võimaldas välja selgitada õpetamiseks vajalikud põhilised struktuurimudelid ja nende sagedusrea, kuid jättis lahiseks palju konkreetseid küsimusi. Esimesena oli tarvis vastus leida sihitise liikide küsimusele, sest märgiga O olid haaratud kõik liigid. Lühidalt, tuli teha jutustava lause morfoloogiline analüüs. Et materjali oli palju, tuli kasutada elektronarvutit, sest käsitsi oleks töö maht paisunud liiga suureks.

Et meie elektronarvutid veel tähest informatsiooni vastu ei võta, tuli see muuta numbriliseks. Koodis sai iga lauseliige oma kindla kohta.

I rida

Jutus- tav või küsi- lause	Alus	Õeldise pööratav osa	Õeldise mitte- pööratav osa	Sihi- tiste arv lauses	Mää- ruse arv lauses
II rida					
Informatsioon sihitise kohta	Informatsioon määruste kohta		1		

Iga lauseliikme morfoloogilist karakteristikat oli samuti tarvis kodeerida. Et igale lauseliikmele oli koodis fikseeritud kindel koht, võis erinevate lauseliikmete morfoloogiliste tunnuste tähistamiseks kasutada ühesuguseid märke. Nii tähistas

- 01: 1) nimisõnalist alust;
2) õeldise pööratavat osa verbi finiitses vormis;
3) II partitsiipi õeldise mittepööratava osana;

¹ Kui lauses on rohkem sihitisi, võtavad nad enda alla II reast kahekaupa järgmised kohad. Määruste informatsioon kantakse seejuures vastavalt edasi, kasutades vajaduse korral ka III rida.

- 4) sihitist akusatiivis;
 - 5) määrsõna koha-, aja- või viisimäärusena;
- 02: 1) isikulist asesõna alusena;
- 2) abiverbi *haben* öeldise pööratava osana;
 - 3) infinitiivi öeldise pööratava osana;
 - 4) kaht sihitist akusatiivis;
 - 5) eessõnalist ühendit koha-, aja- või viisimäärusena.
- Analoogiliselt olid märgitud lauseliikmete kõik morfoloogilised tunnused.

Näide. Perfokaart jutustava lausega, kus vajalik informatsioon on elektronarvuti jaoks lõplikult kodeeritud:

<i>Von diesem Einsatz spreche ich jetzt nicht.</i>	
002010011	<u>Seghers</u>
05 2401	166

Esialgne elektronarvuti ülesanne oli järgmine: 1) anda analüüsitavate nähtuste karakteristikaks absoluutarvudes ja protsentides; 2) leida võimalikud kombinatsioonid öeldise pööratava ja mittepööratava osa, öeldise ja sihitiste, samuti öeldise, sihitiste ning määruste vahel, esitades neid absoluutarvudes ja protsentides.

Vastavad andmed saadi elektronarvutist jällegi numbrites, mida aitas dešifreerida vastav võti.

Üksikute lauseliikmete järgi kujunes informatsioon järgmiseks:

1. Kõnekeele jutustavas lauses esineb aluse funktsioonis peamiselt isikuline asesõna, haarates keskmiselt 60% aluse väljendusvõimalustest (vastavad näitajad üksikute allikate järgi 57,9%, 60,6%, 54,8% ja 60,0%).¹

Teisel kohal seisab alusena nimisõna, haarates vastavalt ca 15% (üksiknäitajad 12,9%, 17,7%, 32,1% ja 12,0%).

Teise ja kolmanda koha vahe on äärmiselt suur, sest kolmandal kohal oleva näitava asesõna *das* esinemissagedus on alla 1% (üksiknäitajad vastavalt 0,8%, 0,3%, 0,5% ja 0,9%). Teisi sõnaliike esines aluse funktsioonis veelgi vähem. Seega tulevad kõnekeeles jutustava lause alusena praktiliselt kõne alla vaid isikuline asesõna ja nimisõna.

¹ Elektronarvuti abil on analüüsitud nelja allika jutustavad ja küsilauseid.

2. Kõnekeele jutustava lause öeldiseks on ca 50% kõigist juhtumeist tegusõna finiitsed vormid (vastavad näitajad üksikute allikate järgi 46,4%, 54,5%, 62,2% ja 53,5%). Ligikaudu 20% öeldiskonstruktsioonidest on moodustatud abiverbiga *sein* (üksikud allikad vastavalt 26,0%, 21,2%, 16,2% ja 19,5%). Öeldistäitena esinevad sel puhul peamiselt omadussõna ja nimisõna, kusjuures esimest on rohkem (vastav üldprotsent 7 ja 5; üksikuis allikais 7,6% ja 6,5%, 7,8% ja 6,9%, 5,5% ja 3,3%, 8,5% ja 3,5%).

Teise suurema osa öeldiskonstruktsioonidest moodustavad modaalverbid I infinitiiviga. Neid esineb ca 18% kõigist juhtumeist (üksiknäitajad 19,3%, 14,7%, 18,8%, 20,0%).

Seega on modaalverbide kasutamise sagedus kõnekeele jutustavas lauses üllatavalt suur, kuigi ühe või teise modaalverbi eelistamise suhtes kindlat tendentsi ei ilmne.

Kolmanda arvestatava öeldisrühma moodustavad konstruktsioonid abiverbiga *haben*, mida esineb ca 1,8% (üksiknäitajad 2,4%, 1,7%, 0,6%, 2,5%). Tavaliselt on need *Angst haben* tüüpi idiomaatilised väljendid, kus abiverbi *haben* otsene tähendus on kaduma läinud, või konstruktsioonid *haben* + infinitiiv + *zu* tähenduses *müssen*.

Ülejäänud konstruktsioonid verbidega *werden*, *brauchen*, *machen*, *scheinen* jt. haaravad enda alla kokku ca 10% öeldise väljendusvõimalustest, kuid üksikult moodustavad nad tähtsusetu osa tervikust (keskmiselt alla 1%).

Verbiga seotud nähtuste uurimisel ei saa arvestamata jätta aja kategooriat. Kuigi saksa kõnekeeles on täheldatud teatud ajavormide eelistatavat kasutamist, puudusid selle kohta statistilised näitajad, et kindlalt ja eksimatult järjestada ning põhjendada ajavormide õpetamist koolis. Vastavad andmed ajavormide kohta jutustavais lausetes on toodud tabelis 5.

Niisiis on kõnekeele peamised ajavormid ootuspäraselt indikaatiivi *presens* ja *perfekt*, kusjuures *presens* domineerib üllatava kindlusega. Üheks antud nähtuse põhjuseks on kahtlemata ka see, et paljudel juhtumitel kasutatakse tuleviku väljendamiseks *futuuri* asemel *presensit*.

Preteeritumi kasutatakse tegelikult ainult teatud verbidest, eelkõige abiverbidest *sein* ja *haben*, kus nende

Allikad Aja- vormid	A. Seghers «Das siebte Kreuz»	H. Lange «Senftenber- ger Erzählun- gen 1947»	H. Artemjuk «Deutsche Umgangs- sprache»	Gespräche	Kinder- gespräche
	Indikativ				
Präsens	60,2%	69,6%	64,8%	71,8%	70,2%
Präteritum	7,6%	5,7%	2,7%	3,5%	5,9%
Perfekt	19,5%	12,2%	8,6%	8,4%	15,6%
Plusquam- perfekt	0,4%	—	0,2%	—	0,6%
Futurum	4,8%	4,3%	1,4%	3,5%	0,6%
Konjunktiv					
Präsens	—	0,4%	—	1,0%	—
Präteritum	1,7%	2,5%	14,5%	7,4%	5,9%
Perfekt	—	—	—	—	—
Plusquam- perfekt	1,3%	0,4%	—	1,9%	—
Futurum	—	—	—	—	—

perfektiivne tähendus väljendubki õieti preteeritumi vormiga.

Pluskvamperfekt on oma tähtsuse kõnekeele jaoks peaaegu täiesti kaotanud.

Konjunktiivi ajavormidest on praktilise tähtsusega preteeritum, kuid jällegi ainult väheste verbide, peamiselt vormide *möchte*, *hätte* arvel.

Nägu tabelist selgub, ei esinenud üldse kasutatud algmaterjalis konjunktiivi perfekti ega futuurumit.

Minimaalne on ka passiivi kasutamine, moodustades keskmiselt vaid 2%.

Jutustava lause kohta tehtud tähelepanekud leidsid kinnitust ka küsilause analüüsis, kus ilmnesid samsugused nähtused.

Preesensi eelistatav kasutamine on iseloomulik ka liitlausetes.

Eespool toodu lubab teha järelduse, et tegusõna ajavormide õppimisel ei tuleks kinni pidada nende traditsioonilisest järjekorrast, vaid lähtuda ajavormide vajalikkusest kõnes, nagu sellele mõnedel juhtumitel ongi juba viidatud.

3. Sihitise liikide esinemissageduse kohta kõnekeele jutustavas lauses selgus järgmist:

a) kõige sagedamini kasutatakse sihitist akusatiivis — ca 65% (üksiknäitajad 62,7%, 66,3%, 82,3%, 73,7%). Statistilised andmed kinnitavad ilmekalt, et saksa keeles tugevneb tendents akusativiseerimise suunas;

b) sihitist daativis ja eessõnalist sihitist kasutatakse peaaegu võrdselt, s. o. vastavalt 16,8% ja 17,0%, 17,6% ja 12,8%, 8,1% ja 8,1%, 12,8% ja 12,0%;

c) ülejäänud sihitiskonstruktsioone esines ca 2,5% (üksiknäitajad vastavalt 3,5%, 3,3%, 1,5%, 1,5%).

4. Määruste kohta kõnekeele jutustavas lauses ilmnesisid tendentsid:

a) ajamäärust kasutatakse rohkem kui kohamäärust — vastavalt 40% ja 30% (üksiknäitajad 48,4% ja 31,2%, 35,7% ja 23,6%, 32,6% ja 42,2%, 44,3% ja 25,1%). Kõik 3 arvestatavat allikat näitavad ühesugust tendentsi;¹

b) viisimääruse keskmine kasutamisprotsent on 24, kuid üksikuis allikais ületab ta kohamääruse kasutamisprotsendi (üksiknäitajad vastavalt 17,7%, 29,3%, 23,1%, 29,1%). Järelikult pole see tendents kindel.

4. Kõnekeele küsilauseste statistiline analüüs

Kuigi jutustavad laused moodustavad kõnekeeles väga suure osa (vt. tabel lk. 15), puudub neil üksikult ilma küsilausesteta esinedes siiski vajalik kandvus, et moodustada dialoogilist tervikut. Sel põhjusel on kindlasti tarvis uurida ka küsilauseste struktuuri ja nende iseloomulike näitajate sagedusjaotust.

Küsilausest jagunevad saksa keeles kolme alaliiki:

- 1) üldküsimused (*Entscheidungsfragen*);
- 2) eriküsimused (*Ergänzungsfragen*);
- 3) kinnitavad küsimused (*Bestätigungsfragen*).

Üksikute alaliikide jaotus on näha tabelis 6.

¹ Seletust erinevuse kohta 3. allikas vt. lk. 14.

Küsilause liigid

Küsi- lause liigid	Allikas					
	A. Seghers «Das siebte Kreuz»	H. Lange «Senftenber- ger Erzählun- gen 1947»	H. Artemjuk «Deutsche Umgangs- sprache»	Gespräche	Kinder- gespräche	
Üldküsimused	164	29	159	43	31	
Eriküsimused	207	34	139	33	36	
Kinnitavad küsimused	38	11	7	5	5	

Struktuuri analüüsiks võeti kõigepealt üldküsimused kui kõige lähedasemad jutustavaile lausetele,¹ sest nendevaheline erinevus seisneb peamiselt komponentide järjekorras ja intonatsioonis.

Sagedusrida iga allika 10 esimese mudeli järgi kujunes järgmiseks (vt. tabel 7).

Nagu tabelist selgub, on ka üldküsimustes domineerivaks struktuurimudeliks PSO. See asjaolu on loogilises vastavuses jutustava lause sama tendentsiga. Kõigis allikais esinevad ka mudelid PS ja PSOP_(inf), kuid põhimudel PSP_(N) puudub kahes ja PSP_(A) kolmes allikas. Viimane asjaolu on seletatav materjali vähesusega, sest suurema hulga materjali puhul juhuslikud diferentsid kaovad. Mainitud mudelite kuuluvus põhimudelite hulka on eespool siiski küllalt veenvalt tõestatud.

Võrreldes jutustava lause ja üldküsimuse struktuurimudeleid, tuleb konstateerida järgmist:

1) jutustava lause ja üldküsimuse struktuurimudelid on põhiliselt samad. Üldse kattusid 13 mudelit;

2) küsilause struktuurimudelitest tulid juurde PSP_(inf) ja PSOLP_(inf); võrreldes jutustava lause mudelitega puudusid PSM, PSTM, PSOMP_(inf), PSLM, PSOK, PSOTL, PSOTM;

3) võrreldes jutustava lause ja üldküsimuse struktuurimudelite esinemissagedust ja allikais esinemist (*Rang*),

¹ Struktuurilt veel lähedasemad jutustavaile lausetele on kinnitavad küsimused, mis esimestest erinevad ainult intonatsiooni poolest. Kuid kinnitavad küsimused on arvuliselt kõige väiksem küsilause liik, mistõttu nad tulevad vaatluse alla kõige viimasena.

Küsilause struktuurimudelite sagedusjärjestus

Struktuuri- mudelid	Allikad	A. Seghers «Das siebte Kreuz»	H. Lange «Senftenber- ger Erzählun- gen 1947»	H. Artemjuk «Deutsche Umgangs- sprache»	Gespräche	Kinder- gespräche
1. PSO		33 (I)	10 (I)	29 (II)	16 (I)	9 (I)
2. PS		19 (II)	4 (II)	15 (IV)	10 (II)	2 (IV)
3. PSOP (inf)		10 (VII)	2 (III)	31 (I)	2 (V)	3 (III)
4. PSL		13 (IV)	1 (VI)	18 (III)	—	1 (VI)
5. PSOT		14 (III)	4 (II)	5 (VIII)	2 (IV)	4 (II)
6. PST		11 (VI)	—	14 (V)	1 (VII)	1 (VII)
7. PSTL		12 (V)	1 (VII)	—	1 (VIII)	1 (VIII)
8. PSP (A)		7 (VIII)	2 (V)	—	—	—
9. PSP (N)		7 (IX)	—	—	1 (IX)	1 (IX)
10. PSOL		5 (X)	—	—	3 (III)	1 (X)
11. PSOTP (inf)		—	1 (X)	6 (VII)	—	2 (V)
12. PSOLP (inf)		—	—	7 (VI)	—	—
13. PSP (inf)		—	1 (VIII)	4 (IX)	1 (X)	—
14. PSOM		—	—	4 (X)	—	2 (VI)
15. PSTP (inf)		—	1 (IX)	—	2 (VI)	—

võib juhuslikeks pidada järgmisi mudeleid: SPOK, SPLM, SPOTL, SPOLP_(inf) (esinesid kümnest võimalikust ainult ühel korral), SPOTM, SPOMP_(inf) (esinesid kümnest võimalikust kahel korral), SPTM ja SPP_(inf) (esinesid kümnest võimalikust kolmel korral). Kõikide mainitud mudelite esinemissagedus on samuti väike.

Üldküsimuse lauseliikmete morfoloogiline analüüs kinnitas paljus jutustava lause kohta tehtud tähelepanekuid, nimelt:

1) aluse funktsioonis esineb peamiselt isikuline asesõna (vastavad näitajad üksikute allikate järgi 70,7%, 82,8%, 58,5%, 81,4%).

Võrreldes nimisõnalist alust jutustavas lauses ja üldküsimuses on selle esinemissagedus viimases tunduvalt vähenenud (vastavad näitajad 3,7%, 3,4%, 26,4%, —).

Suurenenud on protsent umbisikulise asesõna es kasuks (4,9%, 6,9%, 6,3%, 7,0%), mis seletub ilmselt saksa keelele omase tendentsiga kahe-pealiikmelisuse poole;

2) öeldiskonstruktsioonides esinevad tendentsid ühtivad jutustava lause puhul märgitud tendentsidega (vt. lk. 22);

3) sihitise liikide sagedusjaotus jutustavais lausetes ja üldküsimumustes on üllatavalt lähedane (vrd. tabel 8 ja p. 3 lk. 24);

Tabel 8

Sihitise liigid

Allikad	A. Seghers «Das siebte Kreuz»	H. Lange «Senftenber- ger Erzählun- gen 1947»	H. Artemjuk «Deutsche Umgangs- sprache»	Gespräche
Sihitise liigid				
Sihitis akusatiivis	73,4%	69,4%	78,5%	60,0%
Sihitis daativis	4,9%	13,0%	10,8%	20,0%
Eessõnaline sihitis	17,3%	13,0%	10,7%	12,0%
Muud sihitised	4,4%	4,6%	—	8,0%

4) ka määruste kasutamises ilmnevad samad tendentsid, ainult selle vahega, et viisimääruste kasutamisprotsent on jutustavate lausete vastava protsendiga võrreldes vähem (vrd. tabel 9 ja p. 4 lk. 24).

Tabel 9

Määruse liigid

Allikad	A. Seghers «Das siebte Kreuz»	H. Lange «Senftenber- ger Erzählun- gen 1947»	H. Artemjuk «Deutsche Umgangs- sprache»	Gespräche
Määruse liigid				
Ajamäärus	50,4%	57,1%	37,8%	53,3%
Kohamäärus	35,7%	21,4%	43,9%	40,0%
Viisimäärus	13,0%	14,4%	15,3%	6,7%
Põhjusmäärus	0,9%	7,1%	3,0%	—

Eriküsimumuste analüüsimisel on liigitusaluseks küsisõna.

Siin köidab tähelepanu kaks asjaolu:

1) kõige rohkem eriküsimusi on suunatud mingi tegevuse või nähtuse põhjuse selgitamisele. Arvatavasti tuleneb see vastavate väljendusvahendite vaesusest, mistõttu põhjust seletatakse kas eraldi lihtlausega või siis põhjusemääruslausega;

2) peaaegu võrdselt küsimustega põhjuse kohta esineb küsimusi tegevuse objekti kohta. Tegelikult on see ootuspärane, sest siin avaldab mõju aktiivsete konstruktsioonide ülekaal.

Kinnitavate küsimuste osatähtsus küsimuste üldhulgas on tähtsusetu. Nende struktuurimudelites kehtivad samad tendentsid, millest eespool on korduvalt juttu olnud.

Seega on selgitatud saksa kõnekeele peamise eksisteesvormi — dialoogi ja selle põhielementide (s. t. jutustavate ja küsilause) iseloomulikud tunnused, struktuurimudelid ja lauseliikmete morfoloogiline karakteristik. Kõik need on varustatud statistiliste näitajatega, mis on oluliseks aluseks õppeotstarbelise keelematerjali lõplikul valikul.

III. KOMBINATOORNE MENETLUS KÕNEKEELE ÕPPE- MATERJALI LÕPLIKUL VALIKUL

1. Valikuprintsiibid

Kõnekeele õppematerjali lõplikul valikul jääb juhtivaks statistiline printsiip, mis muudab mittevajalikuks paljud muidu üsna loogilisena näivad printsiibid, nagu sagedus, üldkasutatavus, levik, näidislikkus (образцовость). Statistika kasutamine keelealase materjali valikul välistab järelikult paljud intuitiivsel teel konstrueeritud printsiibid.

Kuid materjali lõplikuks valikuks ei piisa ainult statistilisest printsiibist. Ja seda põhjusel, et statistika ei suuda korraga haarata kõnekeele kui lõpmatult eripalgelise nähtuse kõiki külgi [38, lk. 17], vaid uurib põhjalikkuse huvides leksikat ja grammatikat eraldi. Kõnekeele õpetamisel on aga vaja mõlema ühtsus. Siit tulebki leksika ja grammatika ühtsuse printsiip. Sellele vastavalt valitakse põhiline õppeleksika sagedus- ja miinimumsõnastikest, mille koostamisel on arvestatud uurimismaterjali piisavust ja žanrilist ammendatust. Et sagedussõnastikud [37] annavad tavaliselt ka sõnavara grammatilise karakteristika, siis näitab see leksika ja grammatika lahutamatumust ning annab täiendava kriteeriumi keele struktuuri uurimise tulemuste võrdlemiseks.

Leksika ja grammatika ühtsus avaldub kõnemudelites, mille küsimus- ja vastusmudelid oma rohkete variantidega on võõrkeelse kõne õpetamisel lähteüksusteks. Kõnemudel on seega komplektne nähtus, mis haarab enesesse leksikaalsed, grammatilised ja intonatsioonilised tunnused [6, lk. 183; 27, lk. 187 jt.]. Kaks esimest tunnuste rühma on määratletud teoreetiliste uurimustega, kolmanda lahendab õpetaja praktilises õppeprotsessis oma keelevaistu ja vastavate abimaterjalide [70 jt.] alusel, toetudes intonatsiooni õpetamisel õpilaste imiteerimisvõimele.

Kolmandaks põhimõtteks on temaatilisuse printsiip, mille järgi valitakse õppematerjaliks statistilises analüüsis substituutsioonimeetodile mittealustuvad kliševäljendid ehk keelestambid, mis kuuluvad teatud teema ulatusse, näiteks tervitused, tänu, palve, imestus, kahtlus, kahetsus, kaastunne jne. Temaatilisuse printsiibi järgi valitakse ka sisuliselt kokkukuuluvad sõnarühmad, nagu kuude, nädalapäevade nimetused jne.¹

Neljandaks tuleb oluliselt arvestada ea- ja jõukohasuse printsiipi. See nõue puudutab eelkõige sõnavara valikut, sest struktuurimudelite kasutamine kannab rohkem universaalset iseloomu. Antud printsiibi järgi valitakse näiteks I klassi jaoks lastepärasem sõnavara kui V klassi jaoks.

2. Lähtetööd

Saksa kõnekeele õppematerjali üldmahu kindlaksmääramisel on aluseks võetud järgmised dokumendid:

1. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid. Saksa keel. Tallinn, 1965.
2. Программы средней школы. Немецкий язык. Проект. Москва, 1965.

Esimene dokument fikseerib õppematerjali iga klassi jaoks kolme alajaotusega: sõnavara, näidistemaatika vestlusteks ja grammatika. Sõnavara üldmahuks on 8-klassilises koolis 1300 sõna ja fraseoloogilist väljendit (V klassis 350, VI klassis 350, VII klassis 300 ja VIII klassis 300

¹ E. Steinfeldt peab viimast omaette kriteeriumiks, eraldi temaatilisusest [79, lk. 11].

sõna). Näidistemaatika haarab õpilase põhilised suhtlemis- ja tegevussfäärid: kooli, kodu, sõbrad, töö, mängu, puhkuse jne. Grammatiline materjal fikseeritakse igas klassis omaette sõnaliikide järgi. Antakse ülevaade saksa keele üldisest süsteemist, välja jättes passiivi, konjunktiiv ja süvendava kursuse süntaksist. Niisugune materjali jaotus ei kajasta ega suuna kõnearenduslikku tööd. Seepärast tuleb programm ümber teha lingvistika uurimise uusimate tulemuste ja praktikast laekunud üldistuste alusel.

Viimaseid asjaolusid on arvestatud Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia poolt hiljuti koostatud programmi projektis [75, lk. 5]. Selle põhiliseks erinevuseks senistest programmidest on lausemudelite kasutamine õppematerjali fikseerimisel V—VII klassis. Nende juurde antakse transformidena küsi-, käsk- ning hüüdlauseid ja klišeeväljendite loetelu. Grammatiline materjal (põhiliselt morfoloogia osa, kuna süntaks esitatakse peamiselt mudelite abil) on loetletud V—VII klassis lausemudelite grammatiliste variantide koostamise eesmärgil, VIII klassist alates kuulmise järgi ja lugemisel arusaamiseks. VIII klassi õppematerjali hulka kuuluvad ka passiivi kolm esimest ajavormi.

Sõnavara maht on nimetatud programmis vähem kui eelmainitus — kokku 1000 leksikaalset ühikut (V klassis 300, VI klassis 250, VII klassis 250 ja VIII klassis 200 sõna). Arvuliste näitajatega rööbiti antakse leksikast ka tähtsamad sõnaühendid ja vormid.

Teemad vestlusteks on antud arendatavana, eelkõige niisuguste kontsentriilselt laiendatavate teemade arvel, nagu «Endast ja oma perekonnast», «Tegevusest koolis ja väljaspool seda». Uueks momendiks programmis on kõne-situatsioonide kirjeldamine.

Struktuuri- ja lausemudelite lõplikul valikul on aluseks võetud järgmised tööd:

1. С. Ф. Шатилов, Методика обучения немецкой устной речи в восьмилетней школе. Москва-Ленинград, 1964.
2. М. А. Хозяева и др., Подстановочные таблицы по английскому и немецкому языкам для V—VIII классов. Сборник «Обучение иностранным языкам

¹ S. Šatilovi ja G. Kulikov—V. Martinevski tööde kohta vt. lk. 11—12.

по речевым образцам и языковым моделям». Минск, 1964.

3. R. Selg, Saksa kõnekeele jutustava ja küsilause struktuurimudelid ja verbaalsed konstruktsioonid. Tallinn, 1964 (käsikirjas).
4. Программы средней школы. Немецкий язык. Проект. Москва, 1965.

Leksika valikul on lähtutud põhiliselt kahest tööst:

1. H.-H. Wängler, Rangwörterbuch hochdeutscher Umgangssprache. Marburg, 1963.
2. Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков. Под общей редакцией проф. И. В. Рахманова. Москва, 1960.

Peale nende on võrdlemise eesmärgil kasutatud

J. Langi «Saksa keele sõnavara algkoolidele»¹.

H. Wängleri sagedussõnastiku aluseks on 160 532 sõna, millest 80 266 pärinevad elava kõne üleskirjutustest (tavaliselt kõneleja teadmata) ja teist niisama palju ajakirjandusest. Arvestatud on ka kooliõpilaste kõnet. Sõnastik sisaldab 1022 kahanevas sagedusjärjestuses antud sõna, kusjuures sõnaks või sõnaliseks ühikuks loetakse ilmselt kõik erinevad grammatilised vormid, nagu *des, hat, hatte, gehabt* jne.

I. Rahmanovi sõnastik sisaldab 3000 sõna, millest 1000 kuulub nr. aktiivsesse miinimumi. Passiivne sõnavara on valitud järgmise 7 printsiibi alusel:

- 1) ühendatavus teiste sõnadega (сочетаемость);
- 2) stiililine piiramatus (стилистическая неограниченность), s. t. kasutatavus nii kirja- kui ka kõnekeeles;
- 3) semantiline väärtus (семантическая ценность), s. t. kasutatavus eelkõige ilu- ja poliitilis-majanduslikus kirjanduses;
- 4) sõnatuletuslik väärtus (словообразовательная ценность);
- 5) mitmetähenduslikkus (многозначность);
- 6) konstrueerimisomadus (строевая способность), s. t. kasutatavus fraseoloogilistes ühendites;

¹ Mainitud väljaande tegelikuks koostajaks on saksa keele õpetajate komisjon E. Jaanvärgi juhendamisel. Töö kujutab enesest katset ühtlustada kodanlikus algkoolis 30-ndatel aastatel õpetatavat saksa keele sõnavara. Kuigi sissejuhatuses puudutatakse statistilist valikuprintsiipi, on sõnavara valik toimunud põhiliselt praktikale toetuva intuitsiooni alusel (18, lk. 3 jj.).

7) sagedus (частотность), mille all mõeldakse nii teatud üldesinemissagedust kui ka esinemissagedust erinevais allikais.

Kahjuks asetavad autorid sagedusprintsibi juhtivalt positsioonilt teisejärgulisele, arvestamata seda, et küllaldase materjalihulga ja mitmesuguste allikate kasutamisel toob sagedus esile kõik eespool loetletud iseärasused.

Täiendatuna sagedussõnastiku andmetega on miinimumsõnastik siiski usaldatavaks allikaks õppeotstarbelise leksika valikul.

3. Kasutusel olevaist õpikuist

Saksa keele õppematerjali valikul üldhariduslike koolide jaoks tuleb võtta aluseks kasutusel olevad õpikud ja kontrollida nende vastavust eespool püstitatud ja põhjendatud nõuetele.

Niisugusest aspektist on analüüsitud H. Toomi ja E. Vihmani õpikuid «*Deutsch V*» [32] ning «*Deutsch VI*» [33].

Kõigepealt peab ütleva, et nimetatud õpikud on koostatud enne kõnearendusliku suunaga võõrkeele õpetamise läbimurret meie metoodikas (esitrukid ilmusid vastavalt 1959. ja 1960. a.). Seepärast ei saagi nad vastata kõigile kõnearenduse nõuetele.

V klassi õpiku analüüs näitas, et lausevormidest on kõige rohkem kasutatud lihtlauset (81,4%), mis üldiselt ühtib tegeliku keelekasutamise näitajatega. Kuid see liiga kõrge protsent antud juhtumil (vrd. tabeliga 1 lk. 14) viitab mingile disproportsioonile materjali esitamisel. Teisel kohal on esinemissageduselt rindlause (12,1%), mida võib õpetuse algastmel pidada siiski õigustatuks. Minimaalselt on aga kasutatud väljajättelisi ja ühe pealiikmega lauseid (4,1%), mis tuleneb õpiku monoloogilise eepilisest laadist (dialoogifragmentidega tekste esineb 46-st 21). Küsilauseid esineb õpikus tegelikult küllaldasel hulgal (16,2%), kuid neid ei kasutata niivõrd dialoogis kui drillharjutusteks materjali esitamise võttena (eriti algustekstid 1—4 ja 10). Põhiline disproportsioon on seega väljajätteliste (elliptiliste) ja lihtlausete kasutamise vahel. See on aga kergesti kõrvaldatav eluliste dialoogide sissetoomisega.

Jutustava lause struktuuri analüüsis selgub suur

koguseline erinevus mudelite $SPP_{(N)}$, $SPP_{(A)}$ ja $SPOP_{(ini)}$ kasutamise vahel: esimest kaht on liiga palju, viimast aga üleliia vähe. See kvantitatiivne erinevus tekib kursuse algul kasutatavate konstruktsioonide *Das ist ein(e)...* ja *Der (die, das)...* ist... arvel. Selle disproportsiooni likvideerimiseks on vaja need praktilises keelekasutuses väheproduktiivsed konstruktsioonid asendada produktiivsematega. Modaalverbide varasem sissetoomine ja kasutamine dialoogides kõrvaldaks ka teise puuduse, s. o. $SPOP_{(inf)}$ vähese kasutamise. Rohkem tuleks tähelepanu pöörata mudelite SPO ja SP aktiveerimisele. See võimaldaks kasutada verbe suuremal hulgal ja muudaks õpiku keele paindlikumaks ning elulähedasemaks.

Sõnavara valik on õpiku autoritel täiesti õnnestunud [vt. ka 12, lk. 159]. Eriti suur on sõnavara ühtelangevus I. Rahmanovi miinimumsõnastikuga (ca 89%), vähem E. Jaanvärgi poolt juhutatud komisjoni miinimumsõnastikuga (ca 68%) ja kõige vähem H. Wängleri sagedussõnastikuga (ca 52%). Küsimus seisneb järelikult ainult antud sõnavara aktiveerimises. Seda võib saavutada kõneharjutustega elulises kõnesituatsioonis õigesti järjestatud ja doseeritud õppematerjali alusel.

Temaatilisel on õpik võrdlemisi piiratud, kuid antud tundide arvu juures õnnestub seda vaevalt laiendada. Täiesti võimalik on aga dialoogide kaudu teemat varieerida ja detailiseerida, mis peaks olema kooskõlas autorite püüdega luua «rõõmus kliima» [12, lk. 157].

Kõnearendust toetab vähe ka õpiku harjutustik, mis on eelkõige mõeldud grammatiliste vormide treenimiseks. Kõnearendusliku väärtusega (küsimustele vastamine, küsimuste moodustamine) on ainult ca 8% harjutustest. Domineerivad lünk- ja muundusharjutused (ca 42%). Kui neile lisada veel šabloonilised pööramis- (ca 9%) ja tõlkeharjutused (ca 13%), siis ilmneb, et grammatiliste harjutuste osa haarab harjutustikust ca $\frac{2}{3}$. Kõnearendusliku suunaga keeleõpetuses kaotavad erilise tähtsuse ka spetsiaalsed häädamisharjutused, mis praegu moodustavad harjutustikust ca 20%.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kasutusel olev V klassi saksa keele õpik vastab kõnearenduse nõuetele ainult leksika valiku osas. Lausemudelite valikul tuleb esiplaanile nihutada kõnes ja kogu keeles kasutatavad produktiivsed mudelid ja muuta õpik kõnearenduslikuks.

VI klassi saksa keele õpik on üles ehitatud traditsioonilise ajavormide järjestuse alusel. Selles püütakse anda võimalikult ammendav ülevaade imperfekti (preteeritumi) moodustamisest, kaasa haarates ka eesliidetega tegusõnad, ning süstematiseerida nimisõnade käänamist. Autorid on kaheldamatu leidlikkuse ja osavusega ühendanud teoreetilise väärtusega grammatika enam-vähem elulise leksikaga, kuid on pidanud siiski ka otstarbetusele lõivu maksma. Nii on õpikusse kuhjunud vähekasutatavaid eesliidetega tegusõnu (*ablösen, aufpumpen, aufsammeln, hinabschauen, hinausziehen, vorspielen, wegfegen, zerschneiden, zerspringen* jt.), mille õppimine nõuab suurt aja- ja jõukulu, kasutegur osutub aga väikeseks.

Et VI klassi saksa keele õpik on «raske», «liiga tihe» ja «äärmiselt üle koormatud», seda tunnistasid oma vastustes Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi võõrkeelte sektori poolt 1962. aastal korraldatud ankeedile peaaegu kõik mainitud õpikuga töötanud keeleõpetajad. Erilisi raskusi teeb õpilastele eesliidetega tegusõnade pööramine. Leksika valik on V klassi õpikuga võrreldes vähem õnnestunud. I. Rahmanovi miinimumsõnastikuga kattub siiski ca 75% (koos nn. passiivse sõnavaraga), E. Jaanvärgi poolt juhutatud komisjoni miinimumsõnastikuga ca 45% ja H. Wängleri sagedussõnastikuga ainult ca 26%. Ka õpetajate sooviks on, et õpikus oleks rohkem «elava kõnekeele sõnavara» ning vähem «raskeid ja pikki sõnu».

Temaatiliselt on VI klassi õpik mitmekesisem kui V klassi oma. Siin on juttu koolist, sisseostudest, spordist ja maaelust. Õpikus on ka populaarteaduslikke andmeid («*Wie schnell schlägt das Herz?*»), killukesi ajalooliste isikute elust (Lenin, Mozart), samuti muinasjutt «*Die Bremer Stadtmusikanten*». Kahjuks on aga teemad antud kirjeldavas laadis ja mõeldud seega eelkõige monoloogilise kõne arendamiseks. Üle poolte tekstidest on dialoogi elementidega, kuid dialoog esineb neis enam materjali esitamise võttena kui kommunikatsioonivahendina. Kõnearendust toetavad vähe ka pikad seeriatekstid («*Die Bremer Stadtmusikanten*», «*Der neue Sportplatz*» jt.), mis on nädalate kaupa osadeks jaotatud. Kuigi neis esineb dialoogi, kasutatakse nimetatud tekste koolipraktikas ümberjutustamiseks.

Kõnearenduslikule suunale ei vasta ka ajavormide valik

(preesens + preteeritum). Situatiivses kõnes kasutatakse preesensiga seoses perfekti. Seda tuleks ka uue õpiku koostamisel arvestada, sest vastasel korral lähevad V klassi saavutused kõnearenduses kaduma. Preteeritum on esialgu vajalik abiverbidest *sein* ja *haben*. Muid preteeritumi vorme saab esitada leksikaalselt.

Ülalöeldust võib järeldada, et kõnearendust ei toeta ka õpiku harjutustik. Õpiku analüüsist selgub, et selles domineerivad lünk- ja muundusharjutused (ca 55%). Tõlkeharjutusi on ca 9%, kõnearenduslikke harjutusi ca 14%.

VI klassi jaoks uue saksa keele õpiku koostamisel oleks soovitatav arvestada järgmisi nõudeid:

1) jätkata V klassis alguse saanud kõnearenduslikku suunda tegeliku elu teemade käsitlemisega, seades esiplaanile materjali esitamise dialoogi vormis ja tarbesõnavara alusel, kuid arendades pildikirjelduste ja ümberjutustustega ka monoloogilist kõnet;

2) kindlustada V klassis õpitud sõnavara küllaldane korduvus ja laiendada seda temaatika kontsentrilise arendamisega;

3) kontrollida subjektiivselt valitud sõnavara vastavust olemasolevate miinimum- ja sagedussõnastikega;

4) jätkata grammatilise materjali esitamist lausemudelites ja süstematiseerida need grammatika osad, mida õpilased oskavad praktiliselt juba kasutada: määrava ja umbmäärase artikli kasutamise põhijuhtumid, preesens, käskiv kõneviis, produktiivsemate eessõnade (*an, auf, in, über, vor; mit, nach, bei, von, aus, zu; für, durch, um*) kasutamine;¹

5) loomuliku dialoogi arendamise huvides kasutada tekstides ajavormidest perfekti ja abiverbide preteeritumi, alles siis preteeritumi teistest tegusõnadest, käänetest daativi;

6) tagada harjutuste süsteemiga kõnearenduslike eesmärkide saavutamine, rakendades eelistavalt küsimustele vastamist, küsimuste esitamist pildi ja kõnesituatsiooni alusel. Suulised harjutused paigutada õpikusse, kirjalike jaoks koostada töövihik.

¹ Nimisõnade käänamise ja mitmuse moodustamise süstematiseerimine VI klassis on varajane ning kunstlik, sest genitiivi esineb kõnekeeles vähe ja mitmuse vorme kõigist õpitud nimisõnadest pole vaja. Vajalikud vormid saab tekstides anda leksikaalselt.

4. Kõnekeele õppematerjal V ja VI klassile

V klassis õpitavad põhilised struktuurimudelid on järgmised: SPO, SPP_(A), SP, SPL, SPP_(N), SPOT, SPOP_(inf).

Nendele vastavad järgmised leksikaalselt konkretiseeritud lausemudelid ja nende variandidid:

1. *Ich habe einen Füller.*
„ *eine Schultasche.*
„ *ein Buch.*
Was hast du?
Hast du einen Füller?
„ *eine Schultasche?*
„ *ein Buch?*
2. *Der Füller* } *rot.*
Die Schultasche } *ist braun.*
Das Buch } *gelb.*
Wie ist der Füller?
„ *die Schultasche?*
„ *das Buch?*
3. *Ich sitze.*
Was machst du?
4. *Ich sitze am Fenster.*
Wo sitzt du?
5. *Ich bin ein Mädchen.*
Wer bist du?
6. *Ich schreibe heute einen Brief.*
Wann schreibst du einen Brief?
Was schreibst du heute?
Was machst du heute?
7. *Ich kann ein Lied singen.*
Was kannst du singen?
Was kannst du tun?

Esitatud leksikaalne konkretiseering peab silmas situatsioonile toetuva dialoogi iseärasusi (vestlus *ich* ja *du* vahel küsimus- ja vastusmudelite alusel). Samu mudelid grammatiliselt varieerides siirdutakse monoloogilise kõne elementide õppimisele, mida vajatakse kirjeldusteks. Näiteks 1. mudelit võib arendada järgmiselt: *Du hast auch einen Füller. Er hat eine Schultasche. Sie hat ein Buch;* 3. mudeli puhul: *Das Kind spielt.* Mudelite leksikaalne varieerimine toob tavaliselt kaasa ka uusi grammatilisi ja sõnajärjestuslikke variante, näiteks 4. mudeli juurde: *Hier liegt ein Heft.*

Kõik see viitab asjaolule, et ühesuguste struktuuri-
mudelite alusel on võimalik anda palju leksikaalseid
lahendusi. Otstarbekaks aga saab nendest pidada ainult
niisuguseid, mida hoiab koos järjestuse loogika.

VI klassi kursus peab olema loogiliseks ja süsteemi-
päraseks jätkuks V klassis omandatud vilumustele. Sel
eesmärgil tuleb VI õppeaastat alustada V klassi kursuse
kordamisega, et kõrvaldada unustamisest ja õpilaste
individuaalsetest erinevustest tulenevaid lünki. Selleks
võetakse kogu V klassi kursus läbi kiirendatud ja tihen-
datud korras, lisades võimalust mööda uusi elemente.

VI klassis õpitavad struktuurimudelid on järgmised:
SPT, SPTL, SPOL, SPM, SPOM, SPOTP_(inf), SPTP_(inf)

Lausemudelid ja nende variandid on:

1. *Ich arbeite am Morgen.*
Wann arbeitest du?
2. *Ich fahre morgen aufs Land.*
Wann fährst du aufs Land? Wohin fährst du morgen?
3. *Ich lerne in der Schule Deutsch.*
Was lernst du in der Schule? Wo lernst du Deutsch?
4. *Ich arbeite gern.*
Wie arbeitest du?
5. *Ich esse gern Suppe.*
Wie ißt du Suppe? Was ißt du gern?
6. *Ich will heute einen Brief schreiben.*
*Wann willst du einen Brief schreiben? Was willst
du heute schreiben?*
7. *Ich kann am Abend kommen.*
Wann kannst du kommen?

VI klassi kursus on V klassi omaga võrreldes tunduvalt
lihtsam selle poolest, et siin peale viisimääruse uusi struk-
tuurielemente juurde ei õpita. Seega kujutavad need
struktuurimudelid endast põhiliselt õpitud elementide
erinevat kombineerimist ja grammatilist varieerimist.
Seepärast kujuneb põhiliseks ülesandeks õpilaste sõna-
vara tunduv laiendamine.

IV. SAKSA KÕNEKEELE ÕPETAMISE METOODIKA

1. Üldalused

Kõnekeele õpetamisel tuleb kõigepealt teadlik olla tema iseärasustest ja neid õppeprotsessis pidevalt arvestada. Kõnekeel on inimestevaheline loomulik suhtlemisvahend. Kõnekeele iseärasused on eelkõige tingitud tema kasutamisalast — teatud konkreetseist igapäevases tegelikkuses esinevaist situatsioonidest. Situatsiooni olemasolu võimaldab vestluspartneritel loobuda tavalistest kirjakeele jaoks normatiivseist keeletavadest. Normatiivsuse taotlemine kõnesituatsioonis on informatsiooniline ülepakkumine ja tundub seepärast ebaloomuliku ning jäigana. Mitte asjatult pole kasutusele tulnud termin *Schuldeutsch*, millega sakslane tituleerib selle kasutaja oma meelest sageli ülikorralikku ja laitmatut keeletarvitust. Keeleõpetus koolis pole seni arvestanud kõnekeele kui kirjakeele funktsionaalse variandi [53, lk. 39] iseärasusi ja õpilaste keeletarvitus on seepärast jäänud koolilikuks.

Kõnekeele iseärasused on järgmised:

- 1) suhteline struktuuriline vabadus, mis väljendub rohkete elliptiliste lausete kasutamises, ja lihtsus, mis avaldub keeruliste ja pikkade lausete vältimises;
- 2) emotsionaalsus, mis väljendub rohketes hüüatustes, kinnitustes jne. (vormilt sageli ühesõnalistes väljendites, mis on ometi kommunikatiivse väärtusega);

3) modaalsus (kõneleja subjektiivne suhtumine öeldes), mis avaldub modaalsõnade (ka modaalverbide) rohkes kasutamises (*denn* küsilausestes, *doch* ja *mal* käskning hüüdlausestes jne.);

4) spetsiifiline idiomaatika, mis avaldub teatud keelestampides ja leksikas;

5) väheste ajavormide kasutamine (peamiselt preesens, vähemal määral perfekt, üsna tagasihoidlikult preteeritum ja futuurum);

6) konstruktsioonide, nagu *Ich muß nach Leningrad fahren*, redutseerimine kõnekeeles konstruktsiooniks *Ich muß nach Leningrad*;

7) kõrvallauseste sidesõnata seostamine pealausega.

Suulise keelekursuse lõpetamise järel peaksid õpilase kõnes kajastuma kõik ülalloeletud iseärasused, et see mõjuks loomulikult ja keelevaldaja kõrvale häirimatult.

Sellega seoses tekib probleem, kuidas ja millal õpetada õpilasi kõnekeeles iseärasusi arvestama. Kas õpetada enne normatiivsete keelevormide järgi ja kursuse lõpul läbi viia korrektiivkursus (niisugust moodust soovitab S. Šatilov [86, lk. 191 jj.], kuigi lubab näit. lühivormide kasutamist ka kursuse kestel) või õpetada paralleelselt nii täiskui ka lühivormide järgi? Viimane moodus tundub olevat psühholoogiliselt õigustatum, sest ümberõppimine (kujunenud stereotüübi asemele tuleb luua uus) on raskem kui õppimine.

Kõne õpetamisel on vaja kõnelda. Kuid siinjuures tuleb enesele aru anda ühest olulisest momendist: mitte kõnelemine üldse (mõeldud on kõneakti kui niisugust) pole õpetavat laadi, vaid kõnelemine sihiteadliku ja rangesti suunatud materjali (harjutuste süsteemi) järgi.

Võõrkeele õpetamiseks kasutatavate harjutuste puhul tuleb seega vahet teha kõnearenduse seisukohalt produktiivsete ja eba produktiivsete harjutuste vahel. Suulise kursuse jaoks on produktiivsed esialgu niisugused harjutused, mille abil automatiseeritakse situatiivseis dialoogides kasutatavaid keelendeid, nagu üldküsimumst ja sihitise eriküsimumst ainsuse teises, vastust ainsuse esimeses pöördes jne. Ainsuse kolmanda pöörde ja aluse eriküsimumst (*wer? was?*) kasutamisega siirdutakse lihtsaile kirjeldustele. Niisugused harjutused moodustavad ülemineku dialoogiliselt kõnelt monoloogilisele ning neid on seepärast soovitav kasutada suulise kursuse lõpul. Õpetaja suudab

harjutuste liikides kergesti orienteeruda, kui ta peab silmas lõppeesmärki ning on teadlik kõne õppimise iseärasustest.

Kursuse algul puuduvad õpilastel igasugused keelelised vahendid võõrkeeles kõnelemiseks sel lihtsal põhjusel, et nad ei tunne võõrkeeke sõnavara ega grammatilist struktuuri. Siit kasvab välja küsimus: millest alustada? Traditsiooniliselt alustatakse esemete ja isikute nimetamisest, põhjendades seda üleminekuga kergemalt raskemale. Põhjendus võib ju õige olla, kuid kõnekeele seisukohast satume siin kohe väärale teele: tavalises vestluses tuleb meil esemete, isikute loetlemise ja nimetamisega väga harva tegemist teha. Kõnekeele struktuuri iseärasuste seisukohast alustame vestlust väga vähe kasutatava mudeliga (*Das ist...*).¹ Üldkasutatavuse seisukohast õigustab end alustamine struktuurimudelilist SPO. Et loomulikus kõnesituatsioonis vestleb kaks partnerit (*ich* ja *du*) neid ümbritsevate nähtuste üle, oma tegevusest, mis on millelegi sihitud, isikute ja esemete vahelistest suhetest, — siis väljenduvad need struktuuriliselt just antud mudelis. Alustades struktuurimudelilist SPO, anname õpilastele kasutamiseks produktiivse vahendi, muudame nende kõne loomulikule kõnesituatsioonile lähedaseks ja säästame aega vähem produktiivsete mudelite abil kõnelemise arvel. Järelikult ennetame sellega ka dialoogi koolilikuks kujunemise ohu.

Tavalise argumendina mudelist SPO alustamise vastu koolikursuses nimetatakse selle suhtelist raskust võrreldes traditsiooniliste algusmudelitega, milledeks on SPP_(N) (*Das ist...*) ja SP (*Ich arbeite*). Nii näiteks nimetab S. Šatilov mudeliga SPO seotud sõnaühendeid raskemateks [86, lk. 27] ja konstateerib, et I õppeaasta lõpul ei valda õpilased täielikult just selle mudeliga seotud ühendeid (eriti akusatiivi meessugu nimisõnadest). Selle kohta võib vaid ütelda, et õpilased ei valda SPO ühendeid sellepärast, et neid pole selleks süsteemipäraselt harjutatud (õpetamise peajoon on olnud mujale suunatud). Lähemal vaatlemisel selgub, et mudeli SPO «raskus» on suhteline, vaieldav ning mulje selle «raskusest» lihtsalt asjasse süvenematus tulemus. Vaatleme lähemalt neid «raskusi». Mudeli esimese elemendina (S) esinevad dialoogis põhi-

¹ Vt. statistilisi andmeid lk. 18.

listena *ich* ja *du*. Järelikult on valimisvõimalus ainult kahe elemendi vahel, kuid nendega saab ometi moodustada nii küsimus- kui ka vastusmudeleid. Samad elemendid jäävad püsima ka siis, kui täiendatakse teise elemendi (P) leksikaalseid võimalusi uute sihiliste verbide arvel.

Mudeli teise elemendi grammatilised raskused piirduvad oleviku esimese ja teise pöördega ainsuses (kuigi eri verbide puhul võib neile hiljem lisanduda uusi morfoloogilisi raskusi).

Seega koondub põhitähelepanu õppimisel esialgu kolmandale elemendile (O), milleks on nimisõna akusatiivis. Asendusvõtte ja esialgu ainult ühest soost nimisõnade kasutamisel jääb ka siin varsti üle ainult üks leksikaalne raskus, mis on seotud iga uue sõna tähendusega. Arvestades seega kõnekeelest (resp. dialoogist) tulenevaid iseärasusi, ei kujune mudelist SPO alustamine õpilastele kvalitatiivselt raskemaks kui alustamine traditsioonilistest mudelitest, kuid tagab eelmistega võrreldes dialoogi elulisuse ja loomulikkuse.

Mudelist SPO alustamist on võimalik ka psühholoogiliselt põhjendada. Teatavasti on koolipraktika visalt tõestanud, et üheks peamiseks komistuskohaks õpilaste kõnes on õige artikli tarvitamine ja seda eriti akusatiivis, sest seda käänat tuleb kõige rohkem kasutada. Et seda saksa keele iseärasust on alati peetud raskeks, siis on seda ka alati kardetud ja lükatud keelekursuses tahapoole, perioodile, kus lihtsam materjal on juba omandatud ja kardeatud nähtustest pole enam võimalik mööda hiilida. Selleks ajaks on omandatud keelendite hulk kasvanud suureks ja akusatiivi õppimine vajub kusagile muude nähtuste vahele, ilma selget ja teravat jälge õpilase teadvusse jätmata. Alustades aga keelekursust just selle «raske» nähtuse õppimisega, kui võõrkeel pole õpilase teadvusse veel mingeid jälgi jätnud, satub ta nii-ütelda puhtale pinnale ja kinnitub seal kindlalt. Teatavasti on esimesed muljed teatud nähtustest või sündmustest tugevamad ja jäävamad kui hilisemad, kus vastuvõtuvõime hakkab vähenema. Taju teravust antud juhtumil soodustavad veel võõrkeele õppimiseks loodud suunitlus, teatud uudishimu ja sellest tulenev huvi [44, lk. 10 jj.].

Mudelist SPO alustamise kasuks tuleb rõhutada veel

üht asjaolu. Traditsioonilised algusmudelid on oma olemuselt kirjeldavat laadi, seega passiivsed ja kuuluvad rohkem monoloogilise kõne juurde. Mudel SPO on aga tegevuste, suhete ja nende kujundamisega seotud ning aktiivne. Järelikult vastab ta oma olemuselt rohkem dialoogilisele kõnele.

Enne kui üle minna konkreetsete metoodiliste võtete kirjeldamisele, tuleb tähelepanu pöörata üldistele kõnekeele õpetamise printsiipidele.

Kokkuvõetult on metoodikute seisukohad ja üldistused [10, 15, 35, 44, 45, 46, 48, 54, 58, 59, 73, 78, 80, 82, 86, 90] saksa kõnekeele õpetamise kohta alljärgnevad.

A. Psühholoogilised tegurid

1. Võõrkeelse kõneoskuse saavutamiseks tuleb mõistete vormimise, kõnemotoorika ning keele ja mõtlemise ühtsuse alusel kujundada suuraju koos vastav dünaamiline stereotüüp.

2. Dünaamiline stereotüüp kujuneb vastavalt õpilase närvisüsteemi omadustele erinevalt. Sangviinikuil näiteks kujunevad seosed kiiresti ja kinnistuvad aeglaselt, melanholikuil aga toimub seoste kujunemine aeglaselt, kuid kinnistumine kindlalt.

3. Keele ja mõtlemise ühtsus võõrkeeles saavutatakse vajalike seoste loomisega mõistete ja neid tähistavate sõnade ning sõnaühendite vahel. Et kiirendada nende seoste kujunemist, tuleb emakeele mõju kõneprotsessis neutraliseerida.

4. Võõrkeeles mõtlemine on kõnelemise pikaajalise harjutamise tulemus. Kooli tingimustes ei saavuta see täielikku sõltumatust, sest emakeeles mõtlemine jääb õpilaste praktiliseks teadvuseks.

5. Kõnelemise õpetamine soodustab ka teiste keeleliste vilumuste ja oskuste (lugemine, kirjutamine) arendamist, sest seda toetab omandatud keelendite helipilt.

6. Kõnelemise õpetamine toimub kuulmiselt kõnelemisele, sest sellega valmistatakse ette keelendite praktilist kasutamist (passiivselt kuulamiselt aktiivsele keelekasutamisele).

7. Psühholoogiliste iseärasuste poolest on dialoogiline kõne lihtsam kui monoloogiline. Esimene toetub suurel

määral situatsioonile, vestluspartneri keelekasutusele, teine eeldab iseseisvat mõtlemist ja arenenud oskust keelevahendeid kasutada.

B. Didaktilis-metoodilised tegurid

1. Kõnevilumused saavutatakse pideva ja kordava harjutamisega kõneprotsessis. Vastavate tähelepanekute põhjal tekib teatud keelelise nähtuse automaatse reprodutseerimise aste 10—12 kordamise järel, kusjuures need kordamised peavad olema eraldatud teatud ajaühikutega, s. t. mitte järgnema üksteisele vahetult.

2. Kõnevilumuste kujundamise aluseks on situatiivsus, mis loob seose teatud keelendite ja olukordade vahel ning tagab samade keeleliste vahendite automaatse kasutamise korduvais olukordades.

3. Situatiivsus luuakse koolis näitlike vahendite (piltide, diafilmide, filmide), õpetaja sõnalise kujunduse ja õpilase fantaasia ning elus esinevate tegelike olukordade võimalikult tõetruu jäljendamise abil.

4. Spontaanne kõne on keele teatud leksikaalsete ja struktuurilis-grammatiliste vahendite seostatud ning ühtne automaatne kasutamine (mitte lausete konstrueerimine emakeelest võõrkeelde reeglite teadliku kasutamise alusel). Kõnevilumused omandatakse kõige kiiremini kõnemudelite abil, mis kujutavad endast teatud struktuuris korraldatud leksikaalsete, grammatiliste ja intonatsiooniliste vahendite ühtsust.

5. Kõnemudelite järgi õppimisel rakendatakse keelendite raskuste järkjärgulise ületamise printsiipi, õpetades uut leksikat tuntud mudelites ja grammatilistes seostes ning uusi grammatilisi nähtusi tuntud leksika alusel.

6. Kõnemudelite järgi õpetamine tagab õppematerjali kindla omandamise.

7. Teadmiste andmine võõrkeelest peab toetama kõnevilumuse kujunemist. Sellele vastavalt antakse grammatika kohta seletusi sel juhtumil, kui need kindlustavad vastavate nähtuste jäädvustamist. Üldreeglina antakse nooremais klassides grammatilisi seletusi ja tehakse üldisusi pärast teatud nähtuste automaatse kasutamise astme saavutamist; vanemais klassides aga, kus õpilaste abstraktne mõtlemine on enam arenenud, tehakse seda õpetamise käigus.

8. Kõne õpetamine vastab õpilaste aktiviseerimise nõudele ja baseerub selleealiste õpilaste loomupärasel aktiivsusel.

9. Kõnearenduse nõue on 8-klassilises koolis kesksel kohal. Lugemis- ja kirjutamisoskusel on sealjuures toetav osa.

10. Dialoogi elementide õppimisel on otstarbekaim järgmine töötappide järjestus: a) õpetaja küsimustele vastamine; b) pildi, teksti, teema järgi küsimuste esitamine õpilaste poolt.

11. Vaba dialoogi arendatakse siis, kui dialoogi elemendid on kindlalt omandatud ja pildi ning teksti järgi vestlemise etapid läbitud.

Kõnekeele õpetamine on vaeva- ja aeganõudev protsess, mis esitab õpetajale suuremaid nõudmisi kui grammatilise tõlkemeetodi järgi töötamine. Seepärast on hästi mõisteta, mispärast selle väheproduktiivse meetodi jäljed on meie metoodikapõllult nii visad kaduma. Ikka veel leidub kõnekeele õpetamise suhtes skeptikuid, samuti selle meetodi salajasi ja avalikke vaenlasi. Kui keeleõpetajal on tõesti südamel oma töö resultaadid, peab ta varem või hiljem hakkama kõnemudelite järgi õpetama. Tõsi, see meetod on raskem, kuid tulemustes tänuväärsem.

2. Kõnekeele õpetamine V ja VI klassis

Kogu V klassi keelekursus jaguneb suuliseks eelkursuseks ja kombineeritud põhikursuseks. Suulise eelkursuse kestus on 2 kuud (I õppeveerand). Just niisugune ajaline kestus on end praktikas kõige enam õigustanud, sest pikemaajalisem suuline töö hakkab õpilasi väsitama ning keele õppimiseks nii vajalik suunitlus ja huvi kipuvad kaduma. Psühholoogiliselt on selline nähtus seletatav põhiliselt ühe meelega — kuulmismeelega — ülekoormamise ja sellest tuleneva väsimusega. Keele õppimise teenistusse tuleb rakendada võimalikult rohkem õpilase meeli. Taju kindlus ja täpsus on aga seda enam tagatud, mida rohkem meeli võtab osa taju kujundamisest. Õpilase «vabaks» jäänud kinesteetiline ja visuaalne keskus vajavad lugemise ja kirjutamise kaudu tegevusse rakendamist. Sellistel kaalutlustel on õige juba I õppeveerandi lõpupoole asuda õpitud kõnemudeleid lugema ja seejärel kirjutama,

eriti sel puhul, kui õpilased on kõnemudelid automaatse reprodutseerimise astmeni omandanud ja kui neis on märgata teatud tühimust kõnemudelite suulisel kasutamisel. Seega võib ka suulist eelkursust tinglikult nimetada kombinatoorseks eelkursuseks.

Suuline eelkursus on rajatud selleealiste õpilaste loomupärasele tahtele kõnelda ja eeldusele imiteerida. Nendele asjaoludele rajataksegi võõrkeelse kõne ja häälduse alged. Õigesti korraldatud õppetöö käigus kujunevad olulisteks stiimuliteks huvi ja edutunnetus, mis on teineteisega tihedasti seotud. Ülalnimetatud eeldustele ja stiimulitele rajabki õpetaja oma tegevuse esimesest õppetunnist alates. Loogilisuse ja süsteemitaju arendamiseks kõnemudelite järgi õpetamisel kirjeldatakse töövõtteid esialgu täpselt. Hiljem muutub see tarbetuks, sest töövõtetes on palju analoogiat ja üldsuunitluse sisseelanud õpetaja oskab seda isegi loovalt rakendada.

Esimene tund¹ algab õpetaja võõrkeelse tervituse ja korraldusega istuda, mille õpetaja teeb mõistetavaks vastava žestiga (tõlkega). Lühikese, kuid ilmeka ja rohke pildimaterjaliga illustreeritud emakeelse sissejuhatuse järel võõrkeelte õppimise tähtsusest ja vajalikkusest demonstreerib õpetaja õpitavat keelt ennast. Otstarbekohane on selleks näitedialoog VI klassi õpilase ja õpetaja vahel, nagu seda soovitab S. Šatilov [86]. Siis juhib õpetaja tähelepanu võõrkeelte õppimise iseärasustele ja eelkõige asjaolule, et I õppeveerandi jooksul tuleb kõik õpitav tunnis omandada. Ka hiljem jääb sama nõue kehtima, kuid siis soodustavad omandamisprotsessi ka lugemispalad ja kodused kirjalikud harjutused.

Nii on loodud vajalik suunitlus ja meeoleolu tööks. Kuigi I õppeveerandil toimub töö põhiliselt struktuurimudelite SPO, SPP^(A) ja SP omandamiseks, alustatakse suulist kursust klišeeväljenditega *Ich heiße...*, *Wie heißt du?*². Selle põhjuseks on järgmised asjaolud:

- 1) lähtutakse loomulikust tuttavaks saamise situatsioonist;

¹ Antud suulise kursuse varianti on osaliselt katsetatud 1964/65. ja 1965/66. õ.-a. Tallinna 42. Keskkoolis.

² Praktika on näidanud, et eesti õpilaste puhul on lause õiget mõistmist vaja kontrollida tõlkega, sest muidu võivad mõned neist seostada selle emakeelse lausega «Mina olen...».

- 2) rahuldatakse õpilaste soovi võõrkeeles kõnelda;
- 3) alustatakse kõnelust kõige lähemast, s. t. õpilasest enesest (selles eas armastavad õpilased veel kõnelda endast); muudetakse teema õpilasele lähedaseks, mis aitab ületada võõrkeelega õppimisega seotud esialgset võõrastustunnet;
- 4) antakse õpilasele kätte vahendid, mis võimaldavad väljendada midagi praktilist ja vajalikku;
- 5) pannakse alus juba esimesel tunnil mikrodialogile (*Ich heiße... — Wie heißt du?*), mida võib arendada aheldialoogiks (õpilane nimetab oma nime ja küsib seda teiselt, see nimetab oma nime ja küsib seda järgmiselt, see omakorda järgmiselt jne.).

Arvestades neid viit momenti, õpitakse järgmistel tundidel klišeeväljendid *Ich bin (elf) Jahre alt, Wie alt bist du?* Sobivaks kordamisvõtteks on jällegi aheldialoog. Kui need kõnemudelid on kindlasti omandatud, ühendatakse nad esimesel tunnil õpitutega, esialgu õppimise järjekorras, siis omavahel kombineerituna. Näiteks:

I

- *Wie heißt du?*
- *Ich heiße (Peter). Wie heißt du?*
- *Ich heiße (Renate). Wie alt bist du?*
- *Ich bin (zehn) Jahre alt. Wie alt bist du?*
- *Ich bin (elf) Jahre alt.*

II

- *Ich heiße (Renate). Wie heißt du?*
- *Ich heiße (Peter). Wie alt bist du?*
- *Ich bin (elf) Jahre alt. Wie alt bist du?*
- *Ich bin (zehn) Jahre alt.*

III

- *Ich heiße (Renate). Ich bin (elf) Jahre alt. Wie heißt du?*
- *Ich heiße (Peter).*
- *Wie alt bist du?*
- *Ich bin (zehn) Jahre alt.*

Esimeses dialogis on vestluspartnerid võrdselt kordamööda küsija ja vastaja osas, kusjuures initsiatiiv on esimese õpilase kui esimese küsimuse esitaja käes (esimene

küsimise võib seega olla võõrkeeles tugevam õpilane). Teises dialoogis esineb kumbki õpilane ühe erineva küsimuse ja vastusega (dialoog võrdsete vahel). Kolmandas dialoogis on niihästi jutustamisel kui ka küsimisel initsiatiiv esimese õpilase käes (selles dialoogis leidub esimese monoloogi elemente — lühiinformatsiooni enese kohta). Teise õpilase osas võib seega esialgu esineda õpilane, kellele võõrkeele omandamine teeb raskusi. Tal tuleb ainult küsimustele vastata. Dialoogi elemendid võib aga alles siis lugeda omandatuks, kui ka nõrgemad õpilased suudavad dialoogis initsiaatoreiks olla.

Esimese dialoogi 1. repliik koosneb küsimusest, teise dialoogi 1. repliik — jutustavast lausest ja küsimusest, kolmanda dialoogi 1. repliik — kahest jutustavast lausest ja küsimusest. On hea, kui õpetaja nimetab sellele vastavalt ka situatsiooni: a) esimese dialoogi puhul — A ja B küsivad teineteiselt nime ja vanust. Alustab A, kuna B vastab ja küsib omakorda; b) teise dialoogi puhul — A ja B küsivad samuti teineteiselt nime ja vanust, kusjuures A tutvustab enne ennast, siis küsib; c) kolmanda dialoogi puhul — A tutvustab ennast ja ütleb oma vanuse, siis küsib B nime ja seejärel vanust, kuna B vastab.

Sellise kordamise järel on õpilastel dialoogi variandid peas ja neile võib tutvustada ka lühivormide kasutamise võimalust, juurde andes *auch* ja *und* ning põimides dialoogi tervitusvormelid. Näiteks:

- *Guten Tag!*
- *Guten Tag!*
- *Wie heißt du?*
- *Renate. Wie heißt du?*
- *Peter. Wie alt bist du?*
- *Zehn Jahre. Und du?*
- *Auch zehn (Jahre).*
- *Auf Wiedersehen!*
- *Auf Wiedersehen!*

Kui õpilased orienteeruvad juba vabalt nii täis- kui lühivastustes, võib neid lasta keelelist materjali vabalt kasutada, nimetades teema ainult napisõnalise korraldusega: «Vestelge nimest ja vanusest!»

Arvestades õpilaste psüühilist pinget suulise kursuse ajal, tuleb neile lubada lõdvestusminuteid. Kuid ka seda ajavahemikku on võimalik kasutada võõrkeele õppimi-

seks, ent ometi ilma erilise pingutuseta. Selleks on tarvis ära õppida arvud, doseerides neid vastavalt tunnis tekki-vaile tühjadele momentidele. Lõdvestusminutitel tehakse sirutusharjutusi, seostades iga harjutuse mingi kindla arvuga ja hääldades seda vastava harjutuse puhul val-justi.

Klišeeväljendite eelneva õppimise abil on ühtlasi kõr-valdatud üks raskus struktuurimudeli SPO õppimisel: esi-mene element on õpilastele juba tuttav.

Põhiliseks kõnemudelite õppimisel jääb asendusvõte. Näiteks:

Ich habe einen Füller.

„ *einen Bleistift.*

„ *einen Ball.*

Küsimusmudelit *Was hast du?* kasutab esialgu ainult õpetaja, valmistades seega õpilased kuulamise teel ette mudeli kasutamiseks. Et kuulamine on dialoogilise kõne üks ja nimelt passiivne külg, peab see eelnema kõnelemi-sele kui keelematerjali aktiivse kasutamise astmele. Järg-mises tunnis tulevad õpilased juba toime küsimusmudeli aktiivse kasutamise, mis muudab õpetaja ning õpilase vahelise dialoogi õpilastevaheliseks. Juurdeõpitud dialoog liidetakse juba õpitud dialoogi variantidega. Õpilaste kasutada on nüüd juba kolm erinevat küsimust:

Wie heißt du?

Wie alt bist du?

Was hast du?

Analoogiliselt õpitakse juurde naissugu (*eine Schul-tasche, eine Blume, eine Fahne, eine Mütze, eine Katze*) ja kesksugu nimisõnu (*ein Buch, ein Heft, ein Bild, ein Messer, ein Auto*).

Järgmiseks etapiks on uue struktuurimudeli SPP_(A) sissetoomine, mille juures toetutakse jällegi õpitule:

Ich habe einen Füller.

Der Füller ist blau.

Ich habe einen Bleistift.

Der Bleistift ist blau.

Ich habe einen Ball.

Der Ball ist blau.

Õpilased taipavad kergesti seost artiklite erineva kasu-tamise vahel, kuid omandamise kindlusele tuleb kasuks ka lühike seletus selle kohta.

Edasiseks töötamiseks on vaja kasutusele võtta uus

küsimusmudel *Wie ist (der Füller)?*, mis ei valmista erilisi raskusi, sest mudeli üksikelemendid on õpilastele tuttavad.

Järgnevad dialoogid on soovitatav üles ehitada esialgu ainult mudelite SPO ja SPP_(A) küsimus- ja vastusreplii-kidele, et nende kasutamisel saavutada vajalikku vilumust. Seejuures võib lasta õpilastel kasutada ka lühivastuseid, mis igati vastab kõnekeele iseärasustele. Õpetaja peab siinjuures tunnistama üldkehtivaid argumente, et keel on eelkõige suhtlemisvahend ja ka lühivastus eeldab õiget mõtlemist ja öeldu mõistmist juhtumil, kui ta on õige intonatsiooniga ja keeleliselt korrektselt formuleeritud. Näiteks:

- *Was hast du?*
- *Einen Füller. Und du?*
- *Einen Ball.*

Niisugused dialoogid peavad alati olema situatiivsed, s. t. põhinema vastaval situatsioonil klassis või pildil.

Järgmiseks loomulikuks sammuks õppimisel oleks mudeli SPP_(A) kolmanda elemendi leksikaalne laiendamine asendusvõtte abil. Näiteks:

- Der Ball ist rot.*
- Der Bleistift ist gelb.*
- Der Füller ist grün.*
- Der Hund ist grau.*
- Der Schlitten ist braun.*

Dialoogi arendamise huvides on aeg kasutusele võtta ka üldküsimus kõigi õpitud variantide kohta. Küsimust mõistma õppimise ajal võib piirduda ainult lühivastustega ja või *nein*. Näiteks:

- *Heißt du Renate?*
- *Ja.*
- *Bist du sieben Jahre alt?*
- *Nein.*
- *Hast du einen Hund?*
- *Nein.*
- *Hast du einen Füller?*
- *Ja.*
- *Ist der Füller grün?*
- *Ja.*

Niisuguse üldküsimuste seeria kuulamise ja vähe pingutust nõudva vastamise ajal panevad õpilased tähele

üldküsimumise struktuuri elementide järjekorra ning intonatsiooni muutumist. Kui õpetaja juhib nendele nähtustele tähelepanu, loob ta sellega küsimuste reprodutseerimiseks vajaliku aluse. Analoogilisi küsimusi lastakse õpilastel üksteisele esitada, nõudes ainult lühivastust. Kui küsimused on grammatiliselt ja intonatsiooniliselt laitmatud, tuleb neid seostada varem õpitud küsimustega, et mitte rahulduda pooliku või ebaloogilise vastusega. Näiteks:

- *Heißt du Peter?*
- *Nein.*
- *Wie heißt du?*
- *Ich heiße Günter.*
- *Heiße ich Marika?*
- *Nein.*
- *Wie heiße ich?*
- *Renate.*

Analoogiliselt toimitakse ka teiste üldküsimuste liikidega. Nii koos üldküsimustega öeldistäite kohta (*Ist der Füller grün?*) tuleb kätte õpetada ka täisvastus eitusega *nicht*:

- *Ist der Füller grün?*
- *Nein, der Füller ist nicht grün.*

Suulise kursuse lõpul õpitakse kasutama ka aluse eriküsimust, seostades seda kõigi küsimusmudelite variantidega:

- *Wer heißt (Renate)?*
- *Wer ist (elf) Jahre alt?*
- *Wer hat (einen Füller)?*

Soovitav on alustada 2. või 3. variandist, sest siis saab õpetaja küsimuse «*wer*» tähenduse selgeks teha, kasutades vastuses mitmete õpilaste nimesid (1. puhul saab õpetaja vastata ainult enese kohta).

Suulise kursuse lõpul on seega õpilased võimelised oma vestluspartnerile esitama järgmisi küsimusi:

- Wie heißt du?*
- Wie alt bist du?*
- Was hast du?*
- Wie ist der (die, das)...?*
- Wer heißt...?*
- Wer ist... Jahre alt?*
- Wer hat einen (eine, ein)...?*

Heißt du ...?

Bist du ... Jahre alt?

Hast du einen (eine, ein) ...?

Ist der (die, das)?

Lugemisele ja kirjutamisele kuulub suulises eelkursuses minimaalne osa. Üldpõhimõttena loetakse ja kirjutatakse seda, mis on suuliselt juba läbi võetud. Et lugemistekstid praeguses õpikus ei vasta sellele nõudele, tuleb need koostada. Lugemisele üle minnes on vaja arvestada seda asjaolu, et õpilased peavad kõigepealt omandama lugemistehnika, s. t. neil peab tekkima vastav seos sõna kirja- ja helipildi vahel. Peamiselt on siinjuures raskusi nende sõnadega, mille kirja- ja helipildid erinevad. Et aga sõnad esinevad juba tuttavas seoses, saadakse sellest raskusest kergesti üle.

Praktika on näidanud, et lugemisele asumine ei kujune eriliseks raskuseks, vaid esialgne lugemistehnika omandatakse kiiresti. Lugemiselemendid tuuakse sisse suulise kursuse teisel kuul. Esialgu loetakse klassis, kuid põhiline lugemistreening jääb õpilastele koduseks ülesandeks, sest häälega lugemine klassis kuulub kõnearenduse seisukohalt passiivsete harjutuste hulka. Alljärgnevalt on toodud mõned näited lugemistekstidest, mis toetavad õpitud materjale:

— *Hast du einen Füller?*

— *Ja. Was hast du?*

— *Ich habe einen Bleistift.*

— *Ist der Bleistift rot?*

— *Nein, er ist blau.*

— *Heißt du Linda?*

— *Nein, ich heiße Inge. Wie heißt du?*

— *Helga. Bist du zehn Jahre alt?*

— *Ja. Wie alt bist du?*

— *Auch zehn Jahre. Wer ist elf Jahre alt?*

— *Andres ist elf Jahre alt.*

Ich heiße Margit. Ich bin zwölf Jahre alt. Du heißt Helmut und bist elf Jahre alt. Hugo ist zehn Jahre alt. Ich habe einen Hund. Er ist schwarz. Hast du auch einen Hund?

Kirjalikud harjutused on eesti õpilastele kergemad kui vene õpilastele, sest eesti ja saksa keele tähestik ühtuvad. Seetõttu jäävad ära tähtede õppimine ja teksti ära kirjutamise harjutused. Kirjutatakse põhilisi kõnemudeleid

küsisivas ja jutustavas vormis. Näiteks kirjutatakse klassis näidisedena küsimus:

Was hast du?

Kodus jääb kirjutada vastusmudel:

Ich habe einen Bleistift.

Ühe kirjalike harjutuste liigina võib kirjutada näiteks lühidialoogi küsimus- või vastusrepliigid ja anda koduseks ülesandeks täiendada dialoogi puuduvate repliikidega. Näiteks:

Wie alt bist du?

?

Was hast du?

?

Ka võib anda kirjalikke ülesandeid kõnemudeli täiendamiseks ühe puuduva elemendiga, näiteks:

Der Hund ist...

Der Gummi ist...

...ist rot.

...ist weiß.

Põhikursust alustatakse uue kõnemudeliga SP, mis ühendatakse tegevusseeriatega õppimisega. Esialgu on raskuseks ainult üks element, sest asesõna on õpilastele juba tuttav:

Ich sitze.

Ich stehe.

Ich gehe.

Kohe saab ühendada uue mudeli kasutamist ka õpitud üld- ja eriküsimustega. Juurde õpitakse öeldise küsimus: *Was machst du?* Klassis on kasutatav näiteks järgmine seeria:

Ich sitze.

Ich stehe auf.

Ich gehe an die Tafel.

Ich nehme die Kreide.

Ich zeichne einen Ball.

Antud seeria ülesandeks on tuua vaheldust mudeli SPO õppimisse. Seda kasutatakse koos küsimusmudelitega ka dialoogides.

Järkjärguline dialoogi laiendamine ja ühe raskuse kaupa edasiminekuks jäävad kogu aja töö juhtmõteteks.

Vastusmudeli variandi *Ich nehme den Füller* puhul lähtutakse variandist *Ich sehe einen Füller*. Määrava artikli kasutamise juhtumiga on õpilased kokku puutunud

juba mudeli variandi *Der Füller ist blau* puhul. Seega vajab antud teisend ainult kinnistamist. Uue tegusõna tähenduse taipavad õpilased õpetaja žestist. Kinnistamine toimub küsimusmudeli variantide järgi .

Variandi *Ich gebe dir den Füller* õpetamisel lähtub õpetaja lausest *Ich habe einen Füller*, jagab õpilastele sulepäid ja kordab igaühe puhul antud lauset. Kinnistamiseks küsimusele *Was gebe ich dir?* võivad õpilased anda lühivastuse.

Küsimuse *wem?* selgitamisel kasutab õpetaja esialgu pärisnimesid:

Ich gebe Helga den Bleistift.

Wem gebe ich den Bleistift?

Ich gebe Helga den Bleistift.

Mudeli SPL lähtemudeliks on SP:

Ich sitze. Ich sitze hier.

Ich stehe. Ich stehe dort.

Ich gehe. Ich gehe hinaus.

Mudelite SPOP_(inf) ja SPOT kasutamisoskus omandatakse kergesti, sest põhiline raskus O-elementi näol on eelmiste õppeveerandite jooksul likvideeritud.

Nimisõnade kasutamist umbmäärase artikliga harjutatakse mudelites SPL (*Hier liegt ein Bleistift*) ja SPP_(N) (*Ich bin ein Junge*). Uue küsimusena tuleb selles seoses ära õpetada ka alusküsimus *was?*

Olgu näiteks toodud mõned töövõtted monoloogilise kõne elementide õpetamiseks (ainsuse teine ja kolmas pööre, isikulised asesõnad *er* ja *sie*).

Õpitud mudelite uute grammatiliste variantide kasutamine valmistatakse ette kuulamise teel. Õpetaja osutab enesele, seejärel õpilastele ja räägib:

Ich heiße Renate. Du heißt Marika. Er heißt Peter. Sie heißt Helga.

Du bist elf Jahre alt. Er ist zehn Jahre alt. Sie ist auch zehn Jahre alt.

Du hast einen Füller. Er hat einen Füller. Sie hat einen Füller.

Asesõnade *er* ja *sie* kordumisel on õpilastele nende tähendus selgeks saanud, kuid seda võib kontrollida tõlkega, tõmmates paralleele vene keelega.

Jätkatakse, kuid nüüd juba sundides õpilasi küsimustele vastama.

Õpetaja (õpilastele osutades):

— *Du hast einen Füller. Er hat einen Füller. Was hat er?*

— *Er hat einen Füller.*

— *Sie hat auch einen Füller. Was hat sie?*

— *Sie hat auch einen Füller.*

Analoogiliselt võib kõiki õpitud nimisõnu korrata, kuni uute vormide kasutamisel enam ei eksita.

Ligilähedaste võtetega õpitakse 3. pöörde kõigist esinenud tegusõnadest. Ühe kinnistamisvõttena võib soovitada järgmist.

Õpetaja:

Nimm einen Teller!

Was nimmst du?

Gib Helga ein Buch!

Was gibst du Helga?

Õpilane:

Ich nehme einen Teller.

Ich gebe Helga ein Buch.

Õpetaja (klassilt):

Was nimmt er?

Was gibt sie Helga?

Klass:

Er nimmt einen Teller.

Sie gibt Helga ein Buch.

Kui keelevilumused on juba kindlamad, võib õpetaja osas esineda ka õpilane.

Et *er* ja *sie* on ahesõnadeks mitte ainult mees- ja nais-sugu isikute puhul, vaid ka vastavast soost nimisõnade puhul, seda tutvustab õpetaja vastavas kontekstis.

Nimisõnade mitmuse õpetamine ei valmista õpilastele ülejõukäivaid raskusi seetõttu, et siin saab toetuda juba õpitud lausekonstruktsioonidele. Artikli kasutamise kohta on juba eelnevalt vajalikud seosed loodud.

Õppeaasta lõpuks õpitakse tegusõna kasutama kõigis pööretes. Ülevaatlikkuse ja süsteemitaotluse huvides võib esitada tegusõna pööramise paradigma.

Et õpiku lugemistekstid ei vasta kõnearenduse nõuetele, tuleb neid kasutada valikuliselt.

Kirjalike harjutuste süsteem on viidud kõnearendusega kooskõlla ja kulgeb töövihikus [31] ettenähtud järjekorras.

V klassi kursus tagab õpilastele vajalikud alged kõnelemiseks endast, oma perekonnast, koolist, klassist ja sõpradest.

Nagu eespool märgitud, on samade struktuurimudelite kasutamisel võimalik anda mitmesuguseid leksikaalseid lahendusi. Näiteks eelmisest erinevat suulise kursuse varianti kasutati katseliselt 1965/66. õppeaasta I poolel kolmes koolis. Kumb variant osutub otstarbekamaks, seda

näitavad tulemuste mõõtmine, analüüs ning võrdlemine õppeaasta lõpul.

Toist suulise kursuse varianti võiks pidada õieti kompromisslahenduseks õpiku leksika ja kõnes kõige sagedamini kasutatavate struktuurimudelite suhtes. Vastavalt sellele kasutati mudelis SPO sihitisena algul naissugu, seejärel kesk- ja lõpuks meessugu nimisõnu. Õeldisena esines algul tegusõna *sehen* järgmistes vormides:

Was siehst du? — Ich sehe eine...

Hiljem lisandusid *nehmen* ja *zeichnen*.

Küsimusmudelit *Was siehst du?* saab hiljem kogu aja edukalt kasutada piltide abil esitatava uue sõnavara käsitlemisel.

Õpiku leksika võimaldas lugemisele üleminekul kasutada õpikus antud tekste. Silmas pidades põhimõtet, et lugemismaterjal peab õpilastele olema suulisest kursusest tuttav, tuli läbi võtta ka nimisõnade mitmus ning tegusõnade pööramine olevikus. Viimaste kasutamiseks dialoogis on aga vähe võimalusi. Järelikult ei ole nimeetatud grammatilise materjali paigutamine I õppeveerandisse õigustatud.

Suulise kursuse antud variant on lausemudelite poolt mitmekesisem, kuid selles kasutatakse rohkem monoloogi elemente. I õppeveerandi lõpuks oskavad õpilased kasutada järgmisi õpilase tegevuse kirjeldamiseks vajalikke küsimus- ja vastusmudeleid:

- | | | |
|--------------------------|---|---|
| <i>Wie heißt du?</i> | — | <i>Ich heiße...</i> |
| <i>Wie alt bist du?</i> | — | <i>Ich bin... Jahre alt.</i> |
| <i>Was nimmst du?</i> | — | <i>Ich nehme die Schultasche.</i> |
| <i>Wohin gehst du?</i> | — | <i>Ich gehe in die Schule.</i> |
| <i>Wohin kommst du?</i> | — | <i>Ich komme in die Klasse.</i> |
| <i>Was sagst du?</i> | — | <i>Ich sage: «Guten Tag!»</i> |
| <i>Wohin gehst du?</i> | — | <i>Ich gehe an die Tafel.</i> |
| <i>Was nimmst du?</i> | — | <i>Ich nehme die Kreide.</i> |
| <i>Was machst du?</i> | — | <i>Ich schreibe (rechne).</i> |
| <i>Was zeichnest du?</i> | — | <i>Ich zeichne einen (eine, ein)...</i> |
| <i>Wie lernst du?</i> | — | <i>Ich lerne gut.</i> |

Antud variantidelt õpiku järgi lugemisele üle minnes saab muutumatult kasutada õppepalasid 6 ja 13. Teise õppeveerandi tekstid vajavad eelnevalt suulist läbitöötamist, kuid tänu suulisele kursusele on palju materjali

juba käsitletud (tegusõnade *haben, nehmen, zeichnen* pööramine, akusatiiv).

Et kõnearenduse kohta VI klassis puuduvad meie vabariigis üldistatud kogemused, on kasulik tutvuda töövõttega eespool valitud ja põhjendatud materjali järgi teistes liiduvabariikides. Vajalikke kogemusi saame selleks kõnekeele õpetamise metodikast, mille on välja töötanud S. Šatilov [86, lk. 100 jj.].

Väga vajalikuks peab S. Šatilov VI klassi kombineeritud kordamiskursust, mis võib kesta kogu I õppeveerandi. Seejuures on tähtsam V klassis õpitud aktiivne materjal enne meelde tuletada ja selle alusel kõnearendust jätkata, kui et igal juhtumil uut ainet edasi võtta. Niisugune nõue on igati kooskõlas psühholoogia andmetega omandamisprotsessi iseärasuste kohta (10, lk. 80 jj.).

Alljärgnevalt esitatakse mõned võtted töötamiseks VI klassis õpetatava materjaliga.

Imperatiivi õpetamisel eristab S. Šatilov kolme etappi: 1) õpetaja annab korraldusi, õpilane täidab neid; 2) õpetaja annab korraldusi, õpilane täidab neid ja nimetab vastavalt tegevusi; 3) õpilased annavad üksteisele korraldusi.

Kõigi vormide kordamisel pöördub õpilane kaasõpilase (*Nimm dein Buch!*), kogu klassi (*Nehmt eure Bücher!*) ja õpetaja poole (*Nehmen Sie, bitte, Ihr Buch!*).

Selle võttega on võimalik korrata ka omastavate asesõnade kasutamist.

Modaalverbe kasutab kõigepealt õpetaja pöördumisel õpilaste poole:

Kannst du das sagen?

Kannst du auf diese Frage antworten?

Wer kann es?

Wer will auf diese Frage antworten?

Võib kasutada ka mitut seostatud repliiki:

— *Ich will schreiben. Willst du auch schreiben?*

— *Ja, ich will auch schreiben.*

Niiviisi valmistatakse õpilasi ette küsimusmudelite kasutamiseks.

Huvitava võtte annab S. Šatilov ka perfekti kui mineviku tähendusega ajavormi selgitamiseks. Õpetaja võtab pildi, näitab seda õpilastele, paneb siis pildi ära, ise oma tegevust kommenteerides:

Jetzt zeige ich euch ein Bild.

Hier ist das Bild.

Was habe ich euch gezeigt?

Ich habe euch ein Bild gezeigt (lause tõlgitakse).

Järgmine võte sunnib õpilasi õpetajat matkima ja oma tegevust kommenteerima:

— *Jetzt lege ich mein Buch auf den Tisch.*

Ich habe mein Buch auf den Tisch gelegt.

Lege jetzt dein Buch auf die Bank!

Wohin hast du dein Buch gelegt?

— *Ich habe mein Buch auf die Bank gelegt.*

Perfekti vorme on võimalik harjutada õpetaja ja õpilase vahelises igapäevases vestluses [86, 21].

VI klassi lõpul peab õpilane oskama kasutada õpitud keelelisi vahendeid eelkõige dialoogilises kõnes, samuti oskama esitada lihtsamaid kirjeldusi. Väga vajalik on arendada küsimuste esitamise oskust, sest loogiliselt seotud küsimuste esitamine on väga raske. Et aga kõnevilumuste kujunemine on ka õpilaste mõtlemise arendamine, siis pole seoseta ja süsteemita küsimused lubatud. Igapäevane vestlus on informatiivne, järelikult ka süsteemikindel ja loogiline.

VII klassis jätkatakse sõnavara laiendamist ja uute grammatikaga seotud väljendusvahendite omandamist õpitud kõnemudelite alusel.

VIII klassis kujundatakse omandatud kõnevilumused kindlaks oskuseks. Siin korratakse ja süstematiseeritakse kogu eelmistel aastatel õpitud materjal.

V. KOKKUVÖTE

Kõnearenduslik suund võõrkeele õpetamisel on leidnud üldist ja põhjendatud tunnustamist. Selle aluseks pole moe ega maitse muutumine, vaid mitmeti tunnetatud otsustarbekus. Kõnelemisioskuse omandamine kõne kaudu pole ainult eesmärk, vaid ka vahend ning alus lugemis- ja kirjutamisioskuseks.

Üldhariduslikus koolis on kõnelemisioskust võimalik omandada vaid teatud piirides ja kindla materjali ulatuses. Suurel määral sõltub materjali valikust, kas omandatud keelevelumustel on kommunikatiivne väärtus ja kas neist piisab keeleoskuse edasiseks täiendamiseks. Omandatav keelematerjal peab olema järelikult üldkasutatav ja stiililt neutraalne. Niisuguse materjali valikuks on vaja tunda keele struktuuri ja sõnavara, samuti kõne iseärasusi, mis on kindlaks tehtud teaduslike meetoditega. Kuigi kõne õpetamisel tuleb lähtuda kõnemudelitest, mis kujutavad endast kompleksset nähtust, on lihtsuse ja suurema sügavuse huvides uuritud leksikat ja grammatikat, resp. struktuuri eraldi. Saksa keele sõnavara on uuritud mitmest aspektist, kaasa arvatud ka esinemissagedus. Struktuuri kohta viimane näitaja seni puudus. Nimetatud lünga täidab esialgu Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis korraldatud saksa kõnekeele statistiline uurimus. Kõnekeele õppematerjal valiti tänapäeva lingvistiliste uurimisandmete alusel.

Materjali valik on võõrkeele õpetamise alus. Materjali omandamise tagab vastav metoodika. Kõnelemisioskus saavutatakse vajalike keelendite aktiveerimisega situatiivses dialoogis. Dialoogi elemendid omandatakse loogiliselt arenevate harjutuste abil. Materjali järjestamisel ja esitamisel arvestatakse omandamisprotsessi iseärasusi. Tulemused sõltuvad õpilaste positiivsest ja aktiivsest suunitlusest õpitava suhtes, materjali õigest doseerimisest (jõukohasusest), kordamiste arvust ja õpitu praktilisest rakendamisest.

Saksa kõnekeele õpetamise metoodika on suhteliselt noor ala. Seepärast on seda tarvis pidevalt praktikas täiendada ja kontrollida. Vajaduse korral tuleb senised seisukohad ümber hinnata. Teadusharuks võib see kujuneda teooria ja praktika lahutamatu ühtsusel.

1. Admoni, W., Der deutsche Sprachbau. Leningrad, 1960.
2. Artemjuk, H. D., Deutsche Umgangssprache. Moskau, 1962.
3. Bakonyi, H., Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache für den Fremdsprachenunterricht. München, 1934.
4. Baumgärtner, K., Zur Syntax der Umgangssprache in Leipzig. Berlin, 1959.
5. Bellmann, G., Mundart und Umgangssprache in der Oberlausitz. Marburg, 1961.
6. Berman, I., Buchbinder, W., Sprechmodelle und die Entwicklung der mündlichen Sprachbeherrschung. «Fremdsprachenunterricht» 1963, № 4.
7. Bim, I., Zur Modellierung der Sprachausübung. «Fremdsprachenunterricht» 1963, № 11.
8. Brinkmann, H., Die deutsche Sprache, Düsseldorf, 1962.
9. Duden, K., Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Leningrad, 1962.
10. Erlebach, E. u.a., Einführung in die Psychologie für Lehrer und Erzieher. Berlin, 1962.
11. Henzen, W., Schriftsprache und Mundarten. Berlin, 1954.
12. Jaanvärk, E., Saksa keele õpik 5. klassile. (Retsensioon H. Toomi ja E. Vihmani õpiku «Deutsch V» kohta.) «Nõukogude Kool» 1962, № 2.
13. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid. Inglise keel, saksa keel, prantsuse keel. Tallinn, 1963.
14. Kisseljo, W., Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. «Fremdsprachenunterricht» 1963, № 6.
15. Koemets, E., Kõrgem närvitegevus ja pedagoogika. Tallinn, 1963.
16. König, G., Linguistische Gesetzmäßigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Berlin, 1958.
17. Lang, J., Eesti algkooli lõpetajad. Algkooli lõpetaja teadmised saksa keele alal. Tallinn, 1936.
18. Lang, J., Saksa keele sõnavara algkoolidele. Tartu, 1931.
19. Lang, J., Võõrkeeleõpetuse kujunemiskäik eesti algkoolis. «Eesti Kool» 1936, № 4.
20. Lange, H., Senftenberger Erzählungen 1947. «Neue Deutsche Literatur» 1962, № 1.
21. Raudsepp, E., Saksa keele sõnajärjestus ja selle õpetamise meetodika. Kogumik «Võõrkeelte õpetamise küsimusi». Tallinn, 1965.
22. Rott, H., Der Satz als Lern- und Übungseinheit. «Fremdsprachenunterricht» 1963, № 11.
23. Schirmer, A., Die deutsche Umgangssprache. «Germanisch-Romanische Monatsschrift» 1921, № 9.
24. Seghers, A., Das siebte Kreuz. Leipzig, 1956.
25. Selg, R., Saksa ühiskeelest. Kogumik «Võõrkeelte õpetamise küsimusi». Tallinn, 1965.
26. Selg, R., Struktuurimudelite valikust ja kasutamisest kõnekeele õpetamisel. Kogumik «Võõrkeelte õpetamise küsimusi». Tallinn, 1965.
27. Shurawljowa, J., Die Auswahl des grammatischen Stoff-

- fes auf Grund von Sprechmodellen. «Fremdsprachenunterricht» 1963, № 4.
28. Soonvald, J., Eesti keele mõjust saksa keele grammatika omandamisele. Kogumik «Võõrkeelte õpetamise küsimusi». Tallinn, 1965.
 29. Stave, J., Wie die Leute reden. Lüneburg, 1964.
 30. Strodt, L., Der mündliche Vorkurs in der 5. Klasse. «Fremdsprachenunterricht» 1963, № 2.
 31. Sõrmus, L., Saksa keele harjutused. Katsetöövihik 5. klassile. Tallinn, 1965.
 32. Toom, H., Vihman, E., Deutsch V. Tallinn, 1964.
 33. Toom, H., Vihman, E., Deutsch VI. Tallinn, 1965.
 34. Vaarask, P., Inglise keele sõnavara valik koolis. «Eesti Kool» 1935, № 10.
 35. Vaarask, P., Situatsioonide meetod võõrkeele õpetamisele. «Eesti Kool» 1939, № 3.
 36. Wunderlich, H., Unsere Umgangssprache in der Eigenart ihrer Satzfügung. Weimar und Berlin, 1894.
 37. Wängler, H.-H., Rangwörterbuch hochdeutscher Umgangssprache. Marburg, 1963.
 38. Адмони В. Г., Исторический синтаксис немецкого языка. Москва, 1963.
 39. Адмони В. Г., Развитие синтаксической теории в советском языкознании. «Ученые записки», т. 190 ч. I, Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена. Ленинград, 1959.
 40. Аничков И. Е., Общая характеристика активного метода преподавания. «Иностранные языки в школе» 1963, № 2.
 41. Аронова Ф. А., О некоторых особенностях диалога и о роли в нем слов-предложений. «Научные записки». Харьковский педагогический институт, т. 32. 1959.
 42. Бархударов Л. С., О некоторых структурных методах лингвистического исследования. «Иностранные языки в школе» 1961, № 1.
 43. Беляев Б. В., Об основном методе и методиках обучения иностранному языку. «Иностранные языки в школе» 1965, № 3.
 44. Беляев Б. В., Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Москва, 1965.
 45. Беляев Б. В., Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. Москва, 1964.
 46. Берман И. М., Бухбиндер В. А., Ситуативность и обучение устной речи. «Иностранные языки в школе» 1964, № 5.
 47. Бессмертный А. З., Вопросы обучения английскому языку в работах современных английских методистов. «Иностранные языки в школе» 1965, № 2.
 48. Вайсбурд М. Л., Обучение диалогической речи. «Иностранные языки в школе» 1965, № 4.
 49. Ведель Г. Е., К вопросу о научных основах метода обучения. «Иностранные языки в школе» 1963, № 1.
 50. Воронцова Г. Н., Грамматический минимум по иностранным языкам. «Иностранные языки в школе» 1948, № 5.

51. Гердт А. А., Новая целевая установка требует новых программ и учебников. «Иностранные языки в школе» 1963, № 2.
52. Гюнтер К., О разработке новых методов работы над лексикой «Иностранные языки в школе» 1963, № 1.
53. Ежовская С. В., Лексическая характеристика разговорной речи современного немецкого языка. Кандидатская диссертация. Москва, 1963.
54. Жинкин Н. И., Психологические особенности спонтанной речи. «Иностранные языки в школе» 1965, № 4.
55. Жинкин Н. И., Разработать общую теорию усвоения языков. «Советская педагогика» 1958, № 3.
56. Жинкин Н. И., Четыре коммуникативные системы и четыре языка. Сборник «Теоретические проблемы прикладной лингвистики». Москва, 1965.
57. За коренное улучшение преподавания иностранных языков. «Советская педагогика» 1958, № 3.
58. Златогорская Р. Л., О некоторых ошибках при обучении речи. «Иностранные языки в школе» 1964, № 6.
59. Капитанова Т., Лексическое наполнение моделей. «Русский язык в национальной школе» 1966, № 1.
60. Карпов Н. П., Особенности структуры разговорной речи. Сборник «Структурные особенности разговорной речи». Иркутск, 1963.
61. Ковалевский М. Т., Некоторые пути повышения эффективности обучения. «Иностранные языки в школе» 1965, № 1.
62. Ковин В. А., Неполные предложения в немецкой разговорной речи. Автореферат. Москва, 1965.
63. Константинов Е. Б., О грамматическом минимуме для средней школы. «Иностранные языки в школе» 1952, № 2.
64. Кравченко М. Н., Ещё к вопросу о начальном этапе обучения. «Иностранные языки в школе» 1965, № 2.
65. Кривонос А. Т., О модальных частицах в немецком языке. Сборник «Структурные особенности разговорной речи». Иркутск, 1963.
66. Кузина А. Д., Повысить качество преподавания иностранных языков в школе. «Советская педагогика» 1958, № 3.
67. Лемперт Б. Д., Насущные вопросы методики обучения иностранным языкам. «Советская педагогика» 1958, № 3.
68. Лурия А. Р., Для овладения иностранным языком нужен стимул. «Советская педагогика» 1958, № 3.
69. Мазурина Л. Н., Пути развития советской методики преподавания иностранных языков в средней школе за 40 лет. «Ученые записки», т. 190, ч. I. Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена, Ленинград, 1959.
70. Норк О. А., Основные интонационные модели немецкого языка. «Иностранные языки в школе» 1964, № 3.
71. Нужна новая методика преподавания иностранных языков. «Вестник высшей школы» 1962, № 9.
72. Обнорский С. П., Изучать иностранные языки очень

важно. «Советская педагогика» 1958, № 3.

73. Осипов Ю. М., Естественность — важный критерий отбора учебного материала. «Иностранные языки в школе» 1965, № 2.
74. Пассов Е. И., Коммуникативные упражнения. «Иностранные языки в школе» 1964, № 3.
75. Программа средней школы. Немецкий язык. Проект. Москва, 1965.
76. Рабинович Ф. М., Активный грамматический минимум для средней школы. Кандидатская диссертация. Москва, 1962.
77. Рахманов И. В., Модели и их использование при обучении иностранному языку. «Иностранные языки в школе» 1965, № 4.
78. Рогова Г. В., Об устном вводном курсе в V классе. «Иностранные языки в школе» 1963, № 1.
79. Роовет Э., Штейнфельдт Э., Словарь-минимум русского языка для 2—8 классов эстонских школ. Таллин, 1965.
80. Слободкина Н. Я., Обучение диалогической речи учащихся VI класса. «Иностранные языки в школе» 1965, № 2.
81. Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков. Под общей редакцией проф. И. В. Рахманова. Москва, 1960.
82. Смирнова З. А., Коммуникативные упражнения. «Иностранные языки в школе» 1965, № 2.
83. Флешнер Ю., К вопросу о речевых моделях. «Иностранные языки в школе» 1965, № 2.
84. Хозяева М. А. и др. Подстановочные таблицы по английскому и немецкому языкам для V—VIII классов. Сборник «Обучение иностранным языкам по речевым образцам и языковым моделям». Минск, 1964.
85. Цетлин В. С., Вопросы обучения устной речи на иностранном языке в средней школе. «Советская педагогика» 1958, № 3.
86. Шатилов С. Ф., Методика обучения немецкой устной речи в восьмилетней школе. Москва—Ленинград, 1964.
87. Шатилов С. Ф., Учим говорить по-немецки. Москва, 1964.
88. Шкляева Н. Н., Обучение чтению и письму в V классе. «Иностранные языки в школе» 1965, № 5.
89. Шубин Э. П., Какой должна быть школьная программа? «Иностранные языки в школе» 1963, № 2.
90. Шубин Э. П., Основные принципы методики обучения иностранным языкам. Москва, 1963.
91. Шубин Э. П., Типология тренировочных устных упражнений. «Иностранные языки в школе» 1965, № 1.

SISUKORD

I. Kõnekeele õppematerjali valik	5
1. Õppematerjali valik võõrkeelte kõnearendusliku suu- naga õpetamisel	5
2. Ülevaade saksa keele õppematerjali valiku küsimusest	8
II. Statistiline uurimismenetlus kõnekeele õppematerjali vali- kul	13
1. Üldalused ja menetlus esimesel etapil	13
2. Substitutsioonimeetodi kasutamine keele modelleerimisel	17
3. Lauselementide morfoloogiline analüüs elektronarvuti abil	20
4. Kõnekeele küsilauseste statistiline analüüs	24
III. Kombinatoorne menetlus kõnekeele õppematerjali lõplikul valikul	29
1. Valikuprintsiibid	29
2. Lähtetööd	30
3. Kasutusel olevaist õpikuist	33
4. Kõnekeele õppematerjal V ja VI klassile	37
IV. Saksa kõnekeele õpetamise metoodika	39
1. Üldalused	39
2. Kõnekeele õpetamine V ja VI klassis	45
V. Kokkuvõte	59
Kasutatud kirjandus	60

Сельг Резт Пеэтеровна. ОБ ОСНОВАХ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ. На эстонском языке. Издательство «Валгус». Таллин. Пярнуское шоссе, 10.

Toimetaja H. Abo. Tehniline toimetaja T. Linkvist. Korrektorid M. Saks ja M. Leede.

Ladumisele antud 23. V 1966. Trükkimisele antud 24. X 1966. Paber 54×84, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Tingtrükipoognaid 3,36. Arvestuspoognaid 3,37. Trükiarv 500. MB-09365. Tellimise nr. 1627. Trükikoda «Ühiselu», Tallinn, Pikk tn. 40/42. Hind 13 kop. 6-5

13 kop.

A

23592

188678