S. SMIRNOV

KIRJALIKUD TÖÖD KESKKOOLIS

RK „PEDAGOOGILINE KIRJANDUS“

A-17298 N

S. SMIRNOV

KIRJALIKUD TÖÖD KESKKOOLIS

METOODILINE KÄSIRAAMAT
ÕPETAJAILE

RK
„PEDAGOOGILINE KIRJANDUS"
TALLINN 1948

Bibliotheca
Universitatis
Tartuensis
1948:7321

14175
A-17298

EESSÕNA.

See raamat on ühelt poolt 25-aastase isikliku pedagoogilise töö kogemuste, teiselt poolt aga Moskva, Leningradi ja teiste paikade nõukogude õpetajate töö tähelepaneliku vaatluse ja uurimise tulemus.

Võinud oma töös korrata ja kontrollida ka hulga vanas koolis kujunenud metoodilisi võtteid, valis autor neist selle, mis temale näis olevat ka meie ajal väärtuslik.

Algaja õpetaja tutvub, arvatavasti mitte kasutult endale, siin esitatud paljude, olgugi koolipraktikas juba ammu tuntud kirjalike tööde liikidega ja võib-olla kasutab mõndki selles raamatus antud näpunäidet.

Olles veendunud, et rida siin esitatud väiteid pälvib ettepeiteid puuduliku valgustamise pärast, võib-olla ka muude puuduste pärast, mis on vältimatud kaasaegses metoodilises kirjanduses võrdlemisi vähe käsiteldud kirjalike tööde küsimuses, loodab autor, et lugejad annavad oma arvustustes väärtuslikke näpunäiteid täienduseks käsiteldavale küsimusele.

Autor.

TÕLKIJALT.

S. Smirnovi algkeelne käsiraamat on määratud 10-klassilise vene keskkooli V—X kl. emakeele ja kirjanduse õpetajaile. Raamatu tarvitamisel Eesti NSV 11-klassilises keskkoolis tuleb seda arvestada ning soovitatud töövõtteid rakendada kehtiva emakeele ja kirjanduse õppekava kohaselt.

Tõlkes on välja jäetud vene kirjakeele arenemist ja ainult vene keelele omaseid spetsiifilisi nähtusi käsitlevad osad; vene keele õigekirjutus- ja grammatikaküsimusi illustreerivad näited on asendatud eesti keelele omaste näidetega. Ümberjutustuste ja kirjandite temaatikale on juurde lisatud meil tarvitusel olevate lugemike ja eesti koolide õppekava kohane temaatika.

SISSEJUHATUS.

ÜK(b)P KK määrus 25. augustist 1932. a. juhib tähelepanu õpetaja kohustusele „süstemaatiliselt, järjekindlalt käsitella õpetatavaid aineid".

Iseenesest mõistetavalt tuleb see nõue esitada mitte ainult kursuse planeerimisele ja kava suulisele läbitöötamisele, vaid ka õpetaja ülesandeil tehtavaile õpilaste kirjalikele töödele. Nagu näitab koolitöö praktika, hoolitseb õpetaja peamiselt selle materjali järjestuse ja süsteemipärasuse eest, mis tuleb vahenditult temalt. Õpilaste töödes aga võib sageli märkida süsteemitust, materjali valiku juhuslikkust ja pidevuse puudumist mitmesuguseis tööliikides.

Sellise õpilastööde korraldamatusega võib seletada nende erakordset üksluisust: õigekirjavihikuid täidavad peaaegu eranditult kontrolldiktaadid ja kirjandusvihikuid kirjandid.

Vaevalt võib kahelda selles, et õpilaste teadmiste ja vilumuste puudumise üheks põhjuseks grammatika, õigekirja ja kõne arendamise alal on selline tööliikide vaesus.

Käesoleva raamatu ülesandeks on 1) mitut liiki kirjalike tööde kirjeldamine ja 2) nende mõningasse süsteemi viimine.

Kirjalikud tööd keskkoolis kannavad õ p e t u s l i k k u iseloomu, s. t. nende ülesandeks on anda õpilastele i g a k ü l g s e d k i r j a l i k u v ä l j e n d u s e v i l u m u s e d: oskus õigesti ehitada lauseid, neid õigesti kirja panna, õigesti mõista antud teema sisu, järjestada siduvalt ning järjekindlalt teemale vastavad mõtted, leida antud teemale õige kirjanduslik stiil ja lõpuks põhjalikult käsitella antud kirjaliku töö materjali. Need ülesanded on mitmekesised, erinevad oma raskuselt ja on koolis muidugi mitte

kõik korraga lahendatavad. Kirjaliku väljenduse oskus areneb nooremaist klassest peale järk-järgult, komplitseerudes ja laienedes iga aastaga ulatuselt ja vormide mitmekesiduselt.

Kirjalike koolitööde iseärasuseks on asjaolu, et igaühes neist ja igal astmel on õigekeelsus selle sõna laiemas mõttes ja õpilase kirjaliku väljenduse sisuprobleem lahutamatus seoses. Seepärast võib ütelda, et õpilastööde jaotamist puhtgrammatilisteks, stiiliharjutusteks ja kirjanduslikeks töödeks tuleb pidada teataval määral tingimuslikuks. Nagu kirjandeis suure osa oma tähelepanust peavad õpilased pöörama lauseehituse- ja õigekirjaküsimustele, nii ka klassikalistest kirjandusteostest võetud tekstid õigekirja- ja interpunktsiooni-harjutustena laiendavad õpilaste kirjanduslikke teadmisi, kasvatavad nende maitset ja rikastavad nende keelt. See hoopiski ei tähenda, et õpetaja peab õpilastele ülesandeks tegema mitmesuguste ülesannete lahendamise igas grammatilises harjutuses või kirjandis, kuid kirjalike tööde korraldamisel peab õpetaja seda arvestama.

Ülesande keerulisus, mis kerkib õpilase ette kirjaliku töö täitmisel, mis annab talle või harjutab mitmesuguseid vilumusi, nõuab õpetajalt maksimaalset tähelepanu ja plaanikindlust nende teostamisel.

Iga kirjaliku töö korraldamise peamisi ülesandeid on tema selge suunitlus. Õpetajale peab olema selge õpilasele antava töö eesmärk ja tulemused, millele ta peab õpilased viima.

Siit tulenevad tähtsad järeldused:

1) Õpilasele kirjalikuks tööks antav ülesanne peab olema õpetaja poolt ette valmistatud, s. t. läbi vaadatud ja läbi mõeldud.

2) Kirjalikku tööd kirjutavad õpilased peavad ülesandest täpselt aru saama ja teadma selle täitmise teid ja võtteid. Teisiti öeldes, õpilased peavad kirjalikuks tööks olema ette valmistatud. Kirjalikule täitmisele peab eelnema analoogiline suuline töö, mis tagaks konkreetse arusaamise sellest, mis ja kuidas on tarvis teha.

3) Tuleb arvestada töö tulemusi, s. t. õpilaste töid tuleb hoo-

lega kontrollida, ja õpetaja peab neist tegema järeldused, mis määravad tema õppetöö suuna.

Edasisel käsitlusel vaadeldakse kirjalike tööde eri liike peamiselt nende eriomaduste järgi, s. o. ümberjutustused, kirjandid, õigekirja- ja grammatikaharjutused jne.

See võimaldab üksikasjalisemalt kirjeldada kirjalike tööde üksikuid vorme nende eriülesannetes.

I. KIRJALIKUD TÖÖD SEOSES ÕPILASTE VÄLJENDUSOSKUSE ARENDAMISEGA.

Kirjalikud tööd on emakeele ja kirjanduse kursuse vaevarikkamaid osi. Õpilaste edu kirjas oli vanas koolis ja on kaasaegseski koolis õpilase üldise ettevalmistumuse näitajaks. NSVL Rahvakomissaride Nõukogu 21. juuni 1944. a. määruse järgi alatakse küpsuseksameid kirjaliku tööga, kirjandiga. Kui õpilane selle töö eest saab hinde alla rahuldava, ei lubata teda järgmisile eksameile.

Sellega rõhutatakse kirjaliku väljendusoskuse suurt tähtsust; kirjaliku väljenduse valdamine on õpilase küpsuse peamisi näitajaid. Oleks siiski väär mõista seda absoluutses mõttes, s. t. nii, et kirjalik väljendus evib koolitöö praktikas üldse suurema tähtsuse kui suuline väljendus. Muidugi ei tohi suulise väljenduse oskused kõnearendamise harjutusis olla vähem hinnatavad kui kirjaliku väljenduse omad, kuid õppeedukuse mõõdupuuks võetakse selliste oskuste väärtus, mis omandatakse pika aja kestel ning mis sisaldab hulga pikkamööda ja süstemaatiliselt keskkoolis omandatud oskusi. Tuleb märkida, et eelistatud tähelepanu osutamine kirjalikele oskustele tingib tegelikus koolitöös sageli õpetajate ebaõige suhtumise õpilaste suulisse väljendusse.

Kaasaegne teaduslik psühholoogia annab vastuse reale kõne arenemisega seotud küsimustele. Prof. S. Rubinsteini kapitaalses teoses „Üldise psühholoogia alused" leidub kõne arenemise põhiküsimuste kohta huvitavaid andmeid, millest lähtudes tulebki üles ehitada suulise ja kirjaliku väljenduse õpetamise metoodika.

Need andmed annavad aluse:

1) suulise väljenduse arenemisprotsessi mõistmiseks;

2) küsimusele suulise ja kirjaliku väljenduse vahekorrast ja
3) küsimusele kõnevormide mõjust mõtlemisele.

„Lause ilmumise esimesel perioodil (kahest kuni kahe ja poole aastani)," kirjutab prof. S. Rubinstein, „on lapse kõne lihtne pealausete reastamine, kõrvallaused puuduvad. Pealaused ei ole seotud või on väga nõrgasti seotud selliste sidesõnade peene niidiga, nagu „ja", „ja siis", „ja veel". Selle järele, umbes kahest ja poolest aastast peale, hakkab ilmuma kõrvallause vorm. See tähendab, et lapse kõnes kujunevad subordinatsiooni vahekorrad. Kõne ehitus muutub keerukamaks. Umbes kolmeaastaselt ilmuvad esimesed põhjuslikke suhteid väljendavad „mispärast?"." [1]

Hiljem, kui laps asub koolitööle, hakkab ka tema kõne tunduvalt muutuma.

Õpilase suuline väljendus on tihedas sõltuvuses uutest mõtetest ja ümbritseva tegelikkuse uuest mõistmisest, mida annab talle õppetöö koolis.

„Uue sisu alusel kujunevad ka *uued mõtlemisprotsessi vormid*". [2]

Nii evivad psühholoogia andmeil aastad, millal laps omandab asjade uue mõistmise, tugevaima mõju tema kõneehitusele.

Eriti huvitavad on prof. Rubinsteini mõtted uute kõnevormide mõjust õpilaste hingeelule.

Lapse vaimse arengu andmete kõrvutamine kõnevormidega, mida ta tarvitab ja mis väljendavad põhjuslikke ja loogilisi suhteid, „ei tõesta, et laps oleks täiesti teadlik printsiipidest ja suhteist, mille väljenduseks neid tarvitatakse täiskasvanute keeles" (sõnad „niisiis", „seepärast", „järelikult", „kuigi", „aga", „hoolimata sellest, et" jne.).

Kõnevormi ja selle mõttesisu, kõne välise ja seesmise, tähendusliku külje vahel on lastel harilikult lahkuminek: *esimene enne-*

[1] Проф. С. Рубинштейн, Основы общей психологии, М. 1940, lk. 361.
[2] Lk. 331, prof. Rubinsteini kursiiv.

tab teist.[1] Seepärast ei või neid samastada; teatud kõnevormide olemasolu lapsel ei tähenda veel, et ta on teadlik mõttesisust, mille väljendamiseks neid tarvitatakse; sõna või termini tundmine ei taga veel tema mõistmist, vastava mõiste olemasolu.

Kuid see asjaolu ei tähenda sugugi, et õppetöös peaks kõnevorme püüdma kohandada õpilase vaimse arenguga.

„Mõtlemisvõime teatav areng on lapse kõne arenemisel iga järgmise sammu eelduseks. *Aga kõne omakorda mõjutab teataval määral lapse vaimset arenemist, lülitudes tema mõtlemisvõime kujundamise protsessi.* Juba mõtte sõnastamise enda tulemus on see, *et laps saab nüüd paremini aru kui enne oma mõtte sõnastamist: sõnastudes formeerub mõte.* Niisiis ei anna kõne edasi ainult valmis mõtet, vaid ta *lülitub mõtlemise kujundamise protsessi.* Selles seisab tema tähtsus vaimsele arenemisele." [2]

Need psühholoogi järeldused on üpris tähendusrikkad tegelikule õpetajale. Esiteks juhivad need tähelepanu süstemaatilise kõneõpetuse vajadusele, õpilase kõnevarude rikastamisele uute vormide ja kõnekäändudega ja läbimõeldud kõneharjutustele. Teiseks sunnib väide kõnevormide mõjust teadvusele („sõnastudes formeerub mõte") uuesti läbi vaatama mõned õpilaste kõne arendamise töös juurdunud traditsioonid. Väide teadvuse ja keele vastastikusest mõjust suurendab õpetaja tähelepanu õpilaste kõneharjumustele, annab suurema väärtuse meil tegelikus koolitöös kahjuks vähe levinud sõnavara- ja stiiliharjutustele.

Suulise ja kirjaliku väljenduse vahekorra küsimust on üldises ja pedagoogilises psühholoogias hakatud käsitlema võrdlemisi hiljuti. Meil kasutada olevad andmed viitavad kõigepealt kirjaliku ja suulise väljenduse vastastikuste suhete võrdlemisi suurele keerukusele. See keerukus suureneb veelgi selle tõttu, et nimetatud suhted on erinevad kooli ja õpilase üldise arenemise igal astmel. On täiesti ilmne, et kirjalik

[1] Minu kursiiv (S. S.).
[2] Kõikjal minu kursiiv (S. S.).

väljendus ei ole suulise väljenduse lihtne peegelpilt, selle kirjatähtedega paberile ülekandmine. Tuntud kõnekäänd „räägib, nagu loeks paberilt" tabab õigesti mõtet suulise ja kirjaliku väljenduse harvast ühtivusest. See ühtimatus esineb isegi laitmatult haritud inimeste juures, näiteks kirjanike või kõnemeeste juures. On üldiselt teada, et paljud silmapaistvad kirjanikud ja ajakirjanikud olid halvad kõnemehed ja ümberpöördult: kuulsad kõnemehed osutusid väga keskpärasteks oma kirjalikkudes töödes.

Edasistel järeldustel, mis prof. Rubinstein teeb neist väiteist, on suur tähtsus kirjaliku väljenduse õpetamise metoodika kujundamisel.

Ta kirjutab [1]: „Kirjalikus väljenduses on nõutav teissugune, rohkem kui suulises väljenduses arendatud kõneehitus, teissugune mõtte sisu selgitamine. Kirjalikus väljenduses peavad olema nähtavale toodud ja kajastatud kõik olulised mõtteseosed. Kirjalik väljendus nõuab rohkem süstemaatilist ja loogiliselt seotud sõnastust. Kirjalikus väljenduses peab kõik olema mõistetav ainult tema oma sisu ja konteksti järgi... Edasi nõuab kirjalik väljendus erilist kaalutlust, kavakindlust ja teadlikkust."

Vaadeldes suulise ja kirjaliku väljenduse vahekordi õppeprotsessis, räägib sama autor: „Suulise väljenduse oskus pluss kirjatehnika ei anna veel kirjaliku väljenduse oskust. *See on kunst, mida tarvis õppida* [2], ja laps ei omanda seda muidugi korraga." [3]

Puudutades kirjaliku väljenduse eriomaseid jooni, juhib prof. Rubinstein tähelepanu kirjaliku ja suulise väljenduse vastastikusele mõjutusele. „Kõne arenemises ilmnevad tegelikult nii kirjaliku ja suulise väljenduse erinevused kui ka nende ühisus,

[1] Sealsamas, lk. 347.
[2] Minu kursiiv (S. S.).
[3] Sealsamas, lk. 369.

mis avaldub nende vastastikuses sõltuvuses. Algul domineerib loomulikult suuline väljendus, mis määrab lapse kirjaliku väljenduse: laps kirjutab nii, nagu ta räägib... Edasi hakkab kirjalik väljendus talle esitatavate põhjalikkuse, loogilisuse ja sidususe nõuetega avaldama olulist mõju suulise väljenduse arenemisele, suulise väljenduse sellele vormile, mis on vajalik õpetajale vastamiseks ning teadusliku ja õppematerjali esitamiseks.“ [1]

Üle minnes tegelikule õppetööle märgime kõigepealt ära kirjaliku väljenduse arendamise olulise eeltingimuse — *kirjatehnika valdamise*. Niikaua kui lapsel ei ole veel harjumusi seotult ja kiiresti kirjutada sõnu, ei saa ta kirjalik väljendus loomulikult areneda. Niipea kui õpilasel areneb välja automaatne kiri, jõuab ta kirjalik väljendus ruttu järele ta suulistele mõtteavaldustele.

On üldiselt teada, et II ja III klassi õpilased kirjutavad hästi oma väikesi kirjandeid. Neis naiivseis ja vähesõnalisis kirjandeis annavad II ja III klassi õpilased oma kujutlusi, eriti emotsionaalse värvinguga kujutlusi nii vahenditult ning lihtsalt edasi, et sageli võib kirjandi järele ära tunda selle autori.

Erinevus suulise ja kirjaliku väljenduse vahel ei ole märgatav kirjaliku väljenduse esimesil astmeil, s. t. siis, kui õpilane, ületanud kirjatehnika põhiraskused, asub esmakordselt mõtte kirjalikule sõnastamisele ega tunne veel suulisest erineva kirjaliku väljenduse iseärasusi, ja kui ta kõnevara on veel üsna piiratud.

Raskused tekivad siis, kui õpilane raamatu ja õpetaja literatuurse keele eeskuju mõjul katsub samasugust keelt tarvitada ka omas praktikas.

Arina Rodionovnal, kes kirjutas Puškinile kirju, oli vaevalt raskusi kirja koostamisel, sest temal ei olnud vahet suulise ja kirjaliku väljenduse vahel.

---

[1] Sealsamas.

Lastel kuni III ja IV klassini on loomulik keel: nad kirjutavad nii, nagu räägivad.

Näiteks toome ühe Moskva kooli II klassi õpilaste kaks kirjandit:

ELEVANT.

Elevant elab soojal maal. Elevant on kasulik loom. Elevant on tark loom. Ta on inimese abiline.

KOER.

Must koer istub puust koerakuudis. Tema kõrval on suur kont. Koerad armastavad väga konte.

Kirjandite juurde on lapsed joonistanud pilte. Esimese kirjandi juurde on rohelise metsa taustal joonistatud pruun elevant rohelisel rohul. Elevandi lont on painutatud kõrvale.

Teise kirjandi juures on suur roosa naftatsisternitaoline „koerakuut" halli kallaka katuse ja poolümara väljalõigatud avaga, millest paistab koera pea. Tema ees on ümaral taldrikul neli konti. „Koerakuudi" kõrval on pruuni tüve ja rohelise krooniga raagpaju. Selle taga on osa roosast kivimajast, mil kõrgete astmetega välistrepp. Kahe akna ees on kardinad.

Nagu näeme, on laste graafiline väljendus mõlemal juhtumil rikkam kirjalikust. Väljendus on lihtne, loomulik ja napp.

Tööd on kirjutatud väga püüdliku käekirjaga ning nõudsid nähtavasti väikesilt autoreilt küllaltki vaeva.

III—IV klassis tuleb lastes murrang: nad hakkavad oma kõnesse põimima uusi keelendeid, püüavad oma kirjalikke töid koostada kirjanduslikes vormes, olgugi et väga algeliselt.

Toome nõrgasti edasijõudva IV klassi õpilase kirjandi teemale „Vanka Žukovi kohtamine Iljuša Oblomoviga" (pärast jutustuste Tšehhovi „Vanka" ja Gontšarovi „Iljuša Oblomovi lapsepõlv" lugemist).

Raske elu pärast põgenes Vanka Žukov oma peremehe juurest maale. Seal ta kohtas Iljuša Oblomovit. Iljuša oli paks, tal oli hea ülikond seljas. Vanka oli kõhn, halvasti riides, aga see-eest osav ning julge.

Iljuša jutustas temale sellest, et ta on soojasti riides. Vanka vaatas oma hilpudele ja hakkas nutma. Vanka ei meeldinud Iljušale, ta ütles: „Mul on aeg koju minna“ ja läks ära.

Lauseehituses ja kogu kirjandi kompositsioonis võib vaevu tunda kirjakeele mõju esimesi helke.

Kui kaugele IV klassi laste kirjalik väljendus võib lahku minna nende kõnekeelest, nähtub allpool esitatud hea õppeedukusega õpilaste kirjandeist.

AEDVILJA KORISTAMINE.

(Töö pildi järgi.)

Läheneb nukker sügis. Kolletub roheline leht. Metsad on riietunud purpursesse ja kuldsesse rüüsse. Rändlinnud lendavad ära soojale maale, lõunasse. Kolhoosis „Tee Võidule“ algab aedvilja koristamine. Kogu külast läheb aedvilja koristamisele kolhoosnikuid. Ka pioneerid läksid täiskasvanuid aitama. Kolhoosnikud ja pioneerid hakkasid rõõmuga tööle. Korjatakse porgandeid, peete, kõrvitsaid, kartuleid, ja kogu selle aedvilja saadavad kolhoosnikud frondile. Juba 34. veovanker tuli aedvilja järele. *Kapsaid on veel vara põllult koristada, kui natuke külmetab, siis on paras aeg.* Kolhoos „Tee Võidule“ andis esimesena aedvilja frondile.

SÜGIS.

Suvi on lõpul. Pilvedega kaetud taevas on tunda sügist. Õhk on läinud jahedaks. Harvad päikesekiired soojendavad vähem maad. Puud on kullakarva sügisehteis. Tuul kisub lehti puilt ja katab nendega nagu vaibaga teid. Jõed ja järved on tumenenud ja kattunud virvendusega. Hommikuti loimab udu. Põllud on jäänud tühjaks. Ainult siin-seal on näha veel koristamata viljahakke. Ere talvvili helgib smaragdina. Rändlinnud: pääsukesed, kured ja haned lendavad lõunasse. Õhus keerleb hakkide ja vareste parvi.

VANAISA VASTUS TÜTREPOEG VANKA KIRJALE.

Tere, kallis tütrepoeg Vanja!

Saadan sulle alandliku tervituse ja veel tervitusi ühesilmaga Jegorkalt, Aljonalt ja kutsarilt. Sain eile sinu kirja kätte ja mul on väga hea meel. Kui ma lugesin sinu kirja, läks mu meel väga kurvaks sinu elu pärast

kingsepp Aljahhini juures. Aga sinu palvet ei saa ma täita. Mulle endale ei jätku niigi selleks, et ennast ära toita. Palk on mul väike. Sinu lõõtspilli müüsin hädaga kaupmehele ära. Sina, Vanjake, ära pahanda, kogun raha ja võib-olla võtangi su tagasi. Neiu Olga Ignatjevna andis 1 rubla raha ja ütles: „Säh, Konstantin Makarõtš, võta ja saada Vanjale präänikute jaoks.“ Vanjake, saadan sulle selle rubla. Kuule peremehe sõna ja tee, nagu peremees ütleb.

Jään sinu vanaisa Konstantin Makarõtš.

Keskmiselt ja hästi edasijõudvate õpilaste töödes, millede hulka kuuluvad ka eespool toodud tööd, ilmneb tunduvamalt kirjakeele mõju. Eespool esitatud Moskva koolide õpilaste kolm tööd viitavad sellele mõjule, mis on saavutatud näidiseliste eeltöödega. Kõne rikastamiseks õpilased õppisid pähe luuletusi ja proosakatkendeid (küla talveöö kirjeldus Tšehhovi jutustuse „Vanka“ järgi).

Nagu nähtub kahest esimesest kirjandist, on õpilased hästi omandanud Puškini, Nekrassovi, Tjutševi ja Grekovi värsse sügisest; mõlemad kirjandid on täis üksikuid pilte neist luuletusist, esimeses kirjandis esineb pilte peaaegu muutmatul kujul („Purpurisse ja kulda riietund on metsad“), teises kirjandis käsitleb aga õpilane vabamalt omandatud pilte, nad on andnud tema keelele ilmekuse ja selguse. Esimese kirjandi eelviimane fraas („Kapsaid on vara põllult koristada, kui natuke külmetab, siis on paras aeg“) annab oivaliselt edasi sellise õpilase kõnekeele, kes ei ole veel välja jõudnud tollest keelearenemise ajajärgust, kus oma ja võõras ei sula kõnes veel ühte.

Ka kolmas töö („Vanaisa vastus tütrepoeg Vanka kirjale“) on keeleliselt üsna huvitav. Selles ei ole raske märgata kaht kokkusulatamata voolu: üks on pärit Tšehhovi jutustuse rahvalikust keelest („ja veel tervitusi ühesilmaga Jegorkalt, Aljonalt ja kutsarilt“), teine täiskasvanute kultuurkeelest („Sain eile sinu kirja kätte ja mul on väga hea meel“ jne.).

Kõik kolm kirjandit tõendavad õpetaja produktiivset ja läbimõeldud mõju õpilaste kõne arenemisele.

Kooli keskmistes klassides (IV kuni VII kl.) on õpilaste keel kirjanduslike eeskujude mõjule kõige vastuvõtlikum. Et neis klassides nad õpivad keele teooriat — grammatikat, siis võib see mõjutus olla täiesti teadlikult vastu võetud.

Öeldust selgub, millist suurt osa etendab seitsmeklassilise kooli õpilastele hea kirjandusliku näidise suuline ümberjutustus (koos kirjaliku ümberjutustusega).

Kirjalikud ümberjutustused peavad algama kõige hiljemalt III klassis. Nende töödega õpilased õpivad sõnade ja tervete lausete õiget järjestamist, harjuvad tarvitama ilmekaid sõnu ja kõnekäände ning omandavad harjumuse sujuvalt mõtteid järjestada.

Ümberjutustuse kirkal ja kunstipärasel faabulal on peaaegu alati kasvatav väärtus, mis on seda suurem, mida täielikumalt ja sügavamini on etteloetud tekst omandatud.

Õpetaja peab selgesti kujutlema, mida nimelt on vaja, et juhtida õpilasi aruka ning ladusa kirjaliku väljenduse oskuseni.

Kooli keskmistes klassides on selleks vaja järgmist:

1) Tutvustada õpilasi praktiliselt nii jutustava kui ka kirjeldava ümberjutustuse vormiga.

2) Arendada liht- ja liitlausete vaba tarvitamise oskust.

3) Anda oskus esile tõsta peamõte, eristades seda kõrvalmõtteist.

4) Anda oskust loetu osiste (plaani) ja nende vastastikuse seose kiireks äratundmiseks.

5) Harjutada õpilasi pidevalt tähele panema kirjaliku väljenduse välist külge (ortograafiat ja interpunktsiooni).

Ainult sel juhtumil, kui õpilased sooritavad edukalt sellise ettevalmistava töö keskmistes klassides (IV—VII), kodunevad nad kiiresti kirjandite tehnikaga vanemais klassides.

Õpetaja peab kindlasti meeles pidama, et õpilaste keele rikastamine teostub edukalt sel juhtumil, kui õnnestub ajendada

õpilasi hästi kujundatud ja ilmeka väljenduse teadlikule pürgimisele.

See on võimalik siis, kui õpilaste töö kannab emotsionaalset värvingut. Sellest järeldub juhis: õpilaste väljendusoskust tuleb harjutada lastele huvitavate ning arusaadavate heade kirjanduslike eeskujudega. Kõigil õppealadel on kasulik anda algajale head eeskuju: eeskuju hoiab kokku õpilase jõudu ja säästab õppimisaega. Seda ei tohi siiski käsitada eeskuju pimeda ja ainulise matkimisena: eeskujuks võetud kirjanduslik teos on ainult õpilase omaloomingu lähtepunktiks.

Selliste teoste arukas valik ei ole väikese tähtsusega asi; selles ilmneb õpetaja taktitunne, maitse ja keelest arusaamine.

Valiku põhitunnused on järgmised: keele suhteline lihtsus, stiililiste peenutsemiste puudumine ja sisu realistlikkus. Kirjanduslik eeskuju peab keelelt ja stiililt olema õpilastele jõukohane, see peab kindlustama vastava sõnavara ja lauseehituse. Kahjuks ei ilmuta õpetaja mitte alati siin mõõdukustunnet. Tegelikult juhtusin nägema õpilaste töid teemale „Rajus", mis oli õpetaja poolt antud Puškini „Tontide" alusel. Õpilased peavad seda luuletust peast teadma, kuid jäljendada seda õpilased ei saa mitte mingisugusel määral. Seda takistab luuletuse võrratu stiilipeenus, sisu omapärasus ja vormi poeetilisus, ühe sõnaga: teose keerukus. On täiesti loomulik, et peaaegu kõik õpilased jätsid märgitud teemale kirjutatud kirjandeis kasutamata nii „Tontide" temaatika kui ka keele ja koostasid kirjandid ilma luuletuses antud piltideta.

Vastupidi: peatükk „Lumetorm" „Kapteni tütrest" on ümberjutustuse materjalina ja eeskujuna õpilase oma tööks väga hea. Selleks otstarbeks on eriti kohased ka katkendid Aksakovi teoseist. Tema teoste oivaline keel, selgeilmeline lihtsus, sisu elavus ja stiili eluõõmsus on ammust ajast peale veedelnud pare-

maid metoodikuid, kes võtsid tema jutustusi ja kirjeldusi oma lugemikesse.

Peale ümberjutustuste ja nendega rööbiti peab andma ka selliseid kirjalikke töid, milles õpilastel võimaldub avaldada ka omi loomingulisi võimeid. Kuid see on juba järgmine aste, mis pigem on töötulemus kui omandamise vahend.

Kirjaliku väljenduse õpetamine nagu igasugune muugi õppetöö nõuab kindlat süsteemi, s. o. õpilaste tööliikide järk-järgulist ja järjekindlat plaanimist. See tähendab: 1) süsteem peab olema üles ehitatud õpilaste eale vastavalt ja 2) kirjalike tööde liigid ja nende materjalid peavad olema järgimisi seotud ja järk-järgult tüsistuma.

Õpilaste sõnalise väljenduse arendamisega seotud kirjalikud tööd võib jaotada kahte rühma:

I. Abistava iseloomuga kirjalikud tööd.

II. Iseseisvad tööd.

Esimesse rühma kuuluvad järgmised tööd:

I. a) liht- ja liit-kavad;
b) tsiteerimine (tsitaatide valimine ülesande järgi);
c) kirjalikud vastused küsimustele ja ülesandeile;
d) juhtlaused (liht- ja liitlaused);
e) konspektid.

II. Iseseisvad tööd:
a) ümberjutustus (mitmesugused liigid);
b) niinimetatud „loomingulised" kirjandid ja faktograafilise iseloomuga kirjandid (kirjeldused ja jutustused);
c) kirjanduskriitilised kirjandid (arutlevat tüüpi).

See jaotus on teataval määral tingimuslik. On võimalikud ka vahepealse iseloomuga kirjalikud tööd, näiteks niinimetatud

ümberjutustavad kirjandid või iseloomustused, mis ühelt poolt on ümberjutustused, sest nad järgivad teose teksti, teiselt poolt aga kirjandid, sest nad üldistavad ja analüüsivad teoses antud kujutlusi või ideid.

Vaatleme iga eespool nimetatud kirjaliku töö liiki eraldi.

Kavastamine.

Selle kirjaliku töö liigiga tutvuvad õpilased juba algkoolis ja omavad seega keskkooli siirdudes sidusa teksti osadeks jaotamise ja nendele vastava pealkirja leidmise algelisi oskusi. Kuid algkoolis koostavad õpilased ainult lihtkavu ja seda harilikult küsimuste vormis ning väga lihtsa materjali alusel. Keskkooli, nimelt V ja VI klassi ülesandeks on arendada mitmesuguse raskusega tekstile igat liiki liht- ja liitkavade koostamise oskust.

Et kavastamine on töö, mis aitab lugemispala või raamatu sisust aru saada ja seda paremini meeles pidada, ei tule seda praktiseerida ainult keskkoolis, vaid ka kõrgemas koolis.

Seepärast tuleb kavastamist vaadelda kui tähtsaimat oskust, mis ei kaasta õpilast ainult keele- ja kirjandusealalistes töödes, vaid ka töös igasuguse raske teksti kallal.

Koostada kava, see tähendab jaotada (lugemispala, kirjandusliku teose) tekst osadeks, leida iga osa peamõte, s. t. pealkirjastada see, avastada teose seesmine loogika ja määrata tema kompositsioon, s. o. osade järjekord ja nende vastastikune suhe.

Nagu juba öeldud, on nooremais klassides (III ja IV kl.) võimalik ainult ulatuselt lühikese teksti jaotamine suurteks osadeks ja nende pealkirjastamine. See ongi l i h t k a v a.

Algkoolis kirjutavad õpilased pealkirju küsimuste („Kuidas sattus Žilin vangi?“) või lihtlausete vormis („Žilin sattus tatarlaste kätte vangi“). V klassis peavad õpilased oskama leida pealkirju nominatiivsete lausete vormis.

Tuleb silmas pidada, et õpilastel selles vormis pealkirjad mitte alati ei õnnestu.

Pealkirjade halva sõnastuse näitena toome „Kapteni tütre" VII peatüki kava „Rünnak".

1. Ettevalmistusi Belogorski kindluse vallutamiseks (kuulide vilistamine ja noolte laskmine).
2. Kapteni palve naisele, hirmunud tütre äraviimiseks.
3. Kapteniproua palve Maša õnnistamiseks.
4. Isa õnnistamine ja hüvastijätt tütrega. Õpetusi ja soove.
5. Kapteni hüvastijätt naisega.

Käändeliste verbivormide sihilik valik loob ebameeldiva „kantseleistiili" mulje, mis nii vähe sarnleb Puškini keele elegantse lihtsusega.

Kava osade vabas vormis sõnastamise poolt räägivad ka kirjanike endi poolt antud peatükkide nimetused. Pealkirjavormide mitmekesisus annab kavale elavuse ning ilmekuse.

Cervantes annab oma romaanis „Teravmeelne hidalgo don Quijote Mancha'st" selliseid pealkirju:

I ptk., mis kõneleb Mancha kuulsa hidalgo don Quijote eluolust ja tegevusest.

II ptk., mis jutustab teravmeelse don Quijote esimesest väljasõidust oma kodunt.

III ptk., kus jutustatakse, missugusel naljakal viisil don Quijote löödi rüütliks.

IV ptk. Sellest, mis meie rüütlile juhtus, kui ta lahkus kõrtsist.

V ptk., milles jätkub jutustus meie rüütli ebaõnnest.

Samasuguses stiilis koostas ka Gogol pealkirjad „Jutustuses sellest, kuidas läksid tülli Ivan Ivanovitš ja Ivan Nikiforovitš".

Mõned neist:

I ptk. Ivan Ivanovitš ja Ivan Nikiforovitš.

II ptk., kust võib teada saada, milline soov tärkas Ivan Ivanovitšil, millest oli Ivan Ivanovitšil kõnelus Ivan Nikiforovitšiga ja millega see lõppes.

III ptk. Mis sündis pärast Ivan Ivanovitši tüli Ivan Nikiforovitšiga.

IV ptk., millest lugeja võib kerge vaevaga teada saada kõik, mida see sisaldab. Jne.

Nagu teada, tarvitatakse seda pealkirjade stiili ka kaasaegseis seiklusromaanes (näiteks Ehrenburgi romaanis „Julio Jurenito seiklused").

Tutvustades õpilasi sedalaadi pealkirjadega, õpetaja mitte ainult ei juhi neid stiili mõistmisele ja selle omapärasuse teadlikule omandamisele, vaid sunnib neid ka süvenema loetava mõttesse, uurima teose ülesehitust, keelt ja kujusid.

Seepärast tuleb õpilasi tutvustada pealkirjastamise mitmesuguste liikidega ja lubada neil tarvitada pealkirju mitmesuguseis vormides. Oskuslikult koostatud segavorm soodustab kava elavust ja täpsust. Ses suhtes võivad näidiseiks olla autorite poolt jutustuste peatükkidele antud pealkirjad (Tšehhovi „Kaštanka", Gogoli „Jutustus sellest, kuidas läksid tülli Ivan Ivanovitš ja Ivan Nikiforovitš", Dickensi „Oliver Twist" jt.).

Kavastamisel osutub raskeimaks niisuguse *jaotusprintsiibi leidmine*, et osad oleksid suhteliselt võrdväärsed. See moment sünnitab õpilastele kõige rohkem raskusi, seda enam, et on võimatu mitmesuguseiks juhtumeiks ette kindlaks määrata mingisuguseid üldistavaid printsiipe. Ühel juhtumil on selleks kronoloogilised ajavahemikud, teisel — tegevuskoha muutumine, kolmandal — kangelase elamused jne.

Et õpilased saavutaksid oskuse kindlaks määrata teose üksikosi, on tarvis nende tähelepanu juhtida autori enda poolt tehtud teose teksti jaotusele.

Õpilased peavad aru saama lõikeiks, peatükkideks, osadeks jne. jaotamise tähtsusest ja kasutama neid ka oma töis.

Nooremais klassides tuleb kirjaliku kava koostamiseks anda ulatuselt lühike materjal, mille sisu aga tuleb mitmekesistada või teisendada.

L i i t k a v a erineb lihtkavast sellepoolest, et ta osad omakorda jagunevad allosadeks. Liitkava koostamisel peavad õpilased enne kas või suuliselt koostama lihtkava ja siis alles jaotama tema põhiosad allteemadeks.

Ei ole sugugi ükskõik, missuguse materjali kallal õpilased omandavad kavastamise harjumused.

Nii näiteks on täiesti sobiv anda õpilastele kavastamiseks Puškini luuletus „Talvine hommik". See töö aitab kaasa nimetatud luuletuse mõistmiseks ja arusaamiseks selle kompositsioonist.

Kava on selline:

I. Kutse virgumiseks.
II. Mälestus eilsest tuisust.
III. Talvehommiku pilte:
   1. Akna taga.
   2. Toas.
IV. Kutse jalutuskäigule.

Seda kava veel üksikasjalisemalt jaotada ei ole vaja, sest see muudaks ta halvakujuliseks ümberjutustuseks, milles luulelised kujundid asendatakse kuivade, ilmetute sõnadega.

Sellise halva kava näidis:

II. Mälestusi eilsest tuisust:
   1. Tuisu õelus.
   2. Udu taevas.
   3. Kuidas kolletus kuu.
   4. Kuidas istus sõbratar.

Neilsamul põhjusil ei tule õpilastele anda kavastamiseks puhtlüürilisi teoseid, nagu näiteks Lermontovi „Pilved" või Puškini „Exegi monumentum". Seda tüüpi teoste iseloomustavaks jooneks on nende terviklus. Seesuguste luuletuste üksikud motiivid põimuvad ühte, üks tungib teise nagu mõlema kokkupandud käe sõrmed.

Ilukirjanduslike teoste kavastamisel on kõige parem osade pealkirjastamiseks kasutada võimaluste piirides lühikeste tsitaatide kujul teoste oma keelt.

Näitena toome Tšehhovi pealkirjad „Kaštanka" peatükkidele:

I. Halb käitumine.
II. Salapärane võõras.
III. Uus väga meeldiv tutvus.
IV. Ebatavaline.
V. Talent! Talent!
VI. Ebaõnnestunud debüüt.

Säilitades jutustuse stiili meenutab säärane kava elavasti ka selle üksikosade sisu.

Seepärast on kasulik teha õpilastele ülesandeks leida teksti teiskordsel lugemisel fraas, mis sisaldab teose üksikosa peamõtte.

Koostades näiteks liitkava „Laulule targast Olegist" jaotavad õpilased selle sisu kolme põhiossa:

I osa: „Surma toob oma su hobune sul".
II osa: „Siis vürstist see hobune eemaldati,
Uus noorukeist kohale toimetati".
III osa: „Ja karjatas äkki siis nõelatud vürst".

Nende põhiosade järgi koostavad õpilased võimalikult lühikese ümberjutustuse — teose kondikava: Nõid ennustas vürst Olegile surma ta oma hobuse läbi. Oleg eemaldas viivitamatult hobuse, kuid nõia ennustus läks siiski täide.

Siis koostavad õpilased liitkava, jaotades märgitud suuremad osad allosadeks.

Liitkava „Laulule targast Olegist" võtab järgmise kuju:

I. Nõia ennustus.
1. Oleg läheb sõjaretkele, et kätte maksta kasaaridele.
2. Kohtumine nõiaga.

3. Oleg palub ennustada tulevikku ja lubab tasu.
4. Nõid hülgab tasu.
5. Nõia ennustus.

II. Olegi poolt tarvituselevõetud ettevaatusabinõud.

1. Olegi kahtlused.
2. Tema otsus lahkuda hobusest.
3. Hüvastijätt hobusega.
4. Manitsus malevlastele.

III. Ennustuse täidumine.

1. Pidu Olegi juures.
2. Mälestusi käidud sõjaretkist.
3. Mälestusi hobusest.
4. Oleg nördib nõia valelikust ennustusest.
5. Olegi sõit hobuse kalmule.
6. Mõtisklusi hobuse põrmu juures.
7. Olegi surm.
8. Peied.

Kavastamistöö korraldamisel on väga oluline kavastamiseks antava teksti ulatus.

Meeles pidades, et kava koostamise peatingimuseks on õpilase süvenemine ja hoolikas suhtumine töösse, ei või nooremais klassides kavastamiseks anda ulatuslikke teoseid („Mumuu", „Maa-aluse lapsed" jms.); kavastamine on palju vaeva nõudev töö, seepärast sõltub tema täitmise kvaliteet ülesande ulatusest.

M. Rõbnikova annab kavastamiseks järgmised normid[1]:

„V klassis tuleb kavastada 2- kuni 3-leheküljeline episood või mõne teose peatükk, kuid mitte rohkem.

VI klassis on kavastatava materjali ulatus 2—4 lehekülge, VII klassis natuke rohkem.

[1] Очерки по методике литературного чтения, M. 1941, lk. 170.

Jutt on hoolikalt koostatud üksikasjalisest kavast."

Töökäik kavastamisõpetuse tunnis peab olema selline:

1. Sissejuhatav vestlus, milles õpetaja a) juhib õpilasi lugemiseks valitud palas sisalduvate kujutluste ja mõistete ringi; b) selgitab õpilastele töö eesmärgi: eraldada peamõte, jagada pala osadeks ja leida neile pealkirjad.

2. Lugemispala või jutustuse tekst loetakse hoolega läbi.

3. Klassile esitatakse küsimus: mitmeks põhiosaks võib loetud teksti jaotada? Selle küsimuse täpseks vastamiseks peavad õpilased teksti veel kord läbi lugema, kindlaks määrama osade arvu ja nende piirid.

4. Minnakse üle üksikute osade vaatlemisele: eraldatakse iga osa peamõtted või kujutised (pildid), loetakse uuesti läbi peamõtteid sisaldavad fraasid, leitakse peamõtteile vastavad pealkirjad ja kirjutatakse need järjestikku tahvlile.

5. Terve pala meeldejätmiseks loevad õpilased teksti veel kord läbi, kusjuures õpetaja soovitab lugeda enne vastava osa pealkirja (kava järgi) ja seejärel raamatust teksti, mis vastab kavas kirjutatule. Seesuguse lugemisega nagu pandaks kava tekstile peale, ja üksikud osad on õpilastel selgesti eraldatavad.

Nii saab lugemispala korraliku käsitluse.

6. On kasulik töö lõpul lasta õpilastel, juhindudes kavast, jutustada terve pala (jutustus) või mõni osa sellest.

Küllaltki tähtsaks tingimuseks liitkava koostamisel on selle õige üleskirjutamine. Kava üksikosade ülesmärkimist peab tehtama nii, et juba üksikosade paigutus vihulehel näitaks osade vastastikuseid suhteid. On kombeks tarvitada sellist üksikosade numeratsiooni, kus põhiosad nummerdatakse rooma numbritega, teisejärgulised osad araabia numbritega ja kolmandajärgulised tähestiku kirjatähtedega.

Kava osade asetust nende ülesmärkimisel võib kujutella järgmise skeemina:

Lihtkava.

I. .....
II. .....
III. .....
IV. .....

Liitkava.

I. .....
1. .....
2. .....
a) .....
b) .....
II. .....
1. .....
a) .....
b) .....
2. .....
a) .....
b) .....
3. .....

Kasutades koostatud liitkava suulise ümberjutustuse juures, on õpilasel seesugusest märkimisviisist ka tegelikult kasu.

Üldse on kavastamistööd tarvis korraldada nii, et õpilased saaksid praktiliselt kava kasulikkusest aru, nimelt: jutustada kava järgi, põimida kava pealkirju kirjaliku ümberjutustuse teksti, jaotades seda väikesteks osadeks, kasutada kava jutustuse arutamisel jms.

Esimesed kavastamise tunnid toimuvad hariliku klassitööna õpetaja juhtimisel. Järgmistes tundides koostavad õpilased koos õpetajaga osa kavast, näiteks määravad kindlaks ainult osade piirid ja arvu, või määravad ära põhiosad, teisejärgulisteks osadeks jagamata (liitkava puhul), või kavastavad ainult teksti algosa.

Sellel kavastamisõpetuse astmel on kasulik püstitada ka ümberpöördud ülesandeid, ja nimelt anda õpilastele valmis kava ja teha neile ülesandeks see teosele „peale panna", s. t. kindlaks määrata osade piirid.

Kolmandal astmel, s. o. siis, kui õpilased on kavastamistehnika juba omandanud, teevad nad kogu selle töö, teose teksti silmade ees olles, iseseisvalt klassis ära, konsulteerides õpetajat või ilma selleta (kontrolltöö või kodune ülesanne). On kasulik ülesannet tüsitada, lastes kavastada ilma lahtise tekstita; lugenud teksti läbi, sulevad õpilased raamatu ja kavastavad mälu järgi. Kavastamise lõpetanud, loevad nad teksti uuesti läbi ning teevad esialgselt koostatud kavas vajalikke parandusi.

Kavastamistunnid peavad olema õpetajal ette valmistatud. Kui õpetaja ise ei mõtle enne kava korralikult läbi, on selle tulemuseks ilmetu õppetund ja nigelad saavutused. Seepärast peab õpetajal, kui ta asub klassiga kavastamisele, käepärast olema tema poolt juba varem koostatud kava.

Nagu juba varem öeldud, on kava abistava iseloomuga töö; see peab olema teiste töödega nii seotud, et õpilane tunneks kavastamise praktilist tähtsust.

Sel otstarbel on kasulik tutvustada õpilastele kavu, mis Lenin koostas oma artikleile, samuti Puškini „Kapteni tütre", „Dubrovski" jm. teoste kavu.

Kavastamisoskus on oskus läbi mõtelda, loogiliselt analüüsida ja tõsiselt suhtuda sellesse töösse, mida õpilane loeb või kirjutab. Kava on õpilase mõtete distsipliin, see on parim vahend sisu laialivalguvuse, lobiseva jutukuse ja hooletu pealiskaudse lugemise vältimiseks. Kavastamisoskust ei omandata korraga, kavastamist tuleb harjutada juba algkoolis, alates algeliste, lihtsate võtetega. Seesuguse õpetussüsteemi juures muutub kava õpilase silmis kirjalike tööde koostamist hõlbustavaks vajaduseks.

Tsiteerimine.

Keskkooli vanemate klasside õpetajaile on hästi tuntud õpilaste seas levinud puudus — oskamatus tsiteerida. Esiteks väljendub see ebamõõdukas tsiteerimises. Õpilane ei pea tsiteerimisel piiri; leidnud tekstis tarviliku tsitaadi, kirjutab ta tervete lehekülgede viisi autori fraase, vaheldades neid mõne oma sõnaga. Teine niisama levinud puudus seisab oskamatuses kasutada autori sõnu, leida tarvilikke tsitaate ja neid oma kirjandis tarvitada. Mõlemad puudused tulenevad oskamatusest käsitella teksti, mille järgi koostatakse kirjandit. V—VI klassis tuleb õpilastele tsiteerimise oskusi anda lihtsa kirjandusliku materjali varal. Nagu muilgi juhtumeil toimub ka see töö alguses suuliselt. V klassis algab töö sellega, et õpilane otsib loetud tekstist kohad, mis vastavad õpetaja poolt nimetatud teemale. Gorki „Lapsepõlvest" näiteks lastakse lugeda vanaisa ja vanaema välimust kirjeldavaid fraase, „Mumuu's" leida kohti, kus kirjeldatakse Gerassimit või Tatjanat jms.

Tuleb anda ka vastupidist tööd, s. t. õpetaja esitab jutustuse mitmesuguseist osadest fraase ja laseb õpilastel nimetada nende tsitaatide teema. Algelisel kujul on ka seesugune õpilaste töö tsiteerimine, nagu mõne tegelase kõne eraldamine. Nii loeb iga õpilane valmi „Kvartett" dramatiseeritud lugemisel valmi tekstist ainult ühe tegelase fraasid. Õpilastele on tarvis selgitada, et seesugust kirjalikku tööd tuleb alata teksti vaikse lugemisega ja tekstis tarvilike kohtade äramärkimisega, et need pärast ülesantud järjekorras vihku kirjutada. Näiteks võib novellist „Lapsepõlv" lasta enne kõik vanaisa ja pärast kõik vanaema kohta käivad tsitaadid välja kirjutada. Pärast selle töö lõpetamist on õpilasele väga kasulik tarvitada neid tsitaate (algul õpetaja abiga) suulisel ümberjutustamisel.

Nooremaile klassidele jõukohaseks tsiteerimise võtteks on tekstide leidmine jutustuse illustreerimiseks. Illustratsioonid võivad olla kas õpilaste eneste joonistatud või trükitud. Huvitavalt toi-

mub see töö VII klassis Kardovski „Revidendi" joonistega. Neil joonistel on komöödia tegelased kujutatud neile iseloomulikes poosides.

Õpilastele antakse kaks ülesannet:

1) kindlaks teha, keda nimelt iga joonis kujutab ja
2) missugune tsitaat komöödia tekstist sobib antud kujule kõige paremini.

See töö harjutab õpilasi tähelepanelikult lugema ning hoolikalt vaatlema kõiki illustratsiooni detaile.

Mitte vähem huvitavalt toimub Puškini luuletuse „Kaukasus" tsiteerimine (VI kl.). Õpilastele võib ülesandeks teha Kaukasuse piltpostkaartide valimikust leida luuletuse mitmesuguseile osadele sobivaid illustratsioone, neile tsitaadid alla kirjutada ja reastada illustratsioonid teksti järjekorras suurel paberipoognal ülalt alla.

Ühe Moskva kooli VI klassis korraldati samale teemale kinotund. Ekraanil linastati film „Kõrgmägine Kaukasus"; kinopildi linastuse ajal tsiteerisid õpilased peast ekraanile ilmuvaile piltidele vastavaid värsse.

Mõlemal tööl, mis endastmõistetavalt korraldati pärast luuletuse arutlust ja päheõppimist, oli suur efekt: enamik õpilasi, kes kunagi ei olnud Kaukasuse mägesid näinud, tajus hästi poeedi poolt luuletuses tabavalt edasiantavat „kõrguse tunnet".

VI klassist alates võib õpilastele ülesandeks teha koostada kirjalikke ümberjutustusi, kasutades ohtrasti tsitaate.

Töö jaguneb kahte ossa:

1) õpilased leiavad antud teemale tsitaate ja
2) kirjutavad ümberjutustuse, kasutades valitud tsitaate. Kui õpilastel ei ole veel küllaldast vilumust tsitaatide valimiseks, võib õpetaja neid selles aidata.

Vanemais klassides on vajalik, et õpilased saaksid aru tsitaatide mitmesuguseist ülesandeist, oskaksid tsitaate arukalt valida ja neid oma kirjandeis, konspektides jne. kasutada. Õpilastele peab

omaseks saama teadmine, et tsitaate tarvitatakse järgmistel juhtumitel:

1) kui autori mõtet on tarvis ta oma sõnadega kinnitada,
2) kui õpilane tahab oma mõtet kinnitada tsitaadiga kirjaniku teosest,
3) kui õpilane tahab oma kõnes tarvitada autori piltlikku või õnnestunud väljendust,
4) kui kirjaniku sõnad kujutavad enesest teesi, mida teoses käsitellakse ja
5) kui on tarvis anda tunda autori stiili omapärasust.

Õpilastes on vaja kasvatada ausat suhtumist tsiteerimisse ja vastutustunnet selle õigsuse eest.

Õpilased peavad teadma, et üks lohaka tsiteerimise vorme on selline, et esitatakse terve lõike mõttega seostamata tsitaat, mistõttu kirjaniku mõte võib moonutatud saada. Ühes sellega peavad vanemate klasside õpilased näitama alati ka allikad, kust tsitaadid on võetud, viidates leheküljele ja väljaandele. See nõue harjutab iseenesest hoolikat tsiteerimist.

Kirjalikud küsimused ja vastused.

Loetud teose sisu arutamisel annab õpetaja iseseisva töö ülesandena õpilastele harilikult küsimusi. Õpilastele võib iseseisvat tööd anda ainult pärast seda, kui klass on osa tööst koos õpetajaga juba ära teinud, saanud vajalikke seletusi ning omandanud juba mõningaid kogemusi, ja iga õpilane teab, kuidas tööd teha. Tegelikult juhtub sageli, et õpetaja alahindab teose arutamise tähtsust klassis ja piirdub vaid küsimuste esitamisega ja neile antud vastuste kontrollimisega. Täiesti enda hooleks jäetud õpilased annavad pealiskaudseid ja ekslikke vastuseid või kirjutavad need tugevamailt õpilasilt lihtsalt maha.

Seetõttu on kasulik pärast arutamist klassis, kus tehakse ainult osa tööst, esitada töö jätkamiseks mõni küsimus, kusjuures õpila-

sed valmistuvad vastama suuliselt, koostades selleks vaid kirjaliku kava. Sellega võib vältida mahakirjutamist.

Siiski ei ole tarvis loobuda ka täielikest kirjalikest vastuseist. Vastuse sõnastamine ja üleskirjutamine on hea kirjaliku väljenduse harjutus.

Oskus vastata lühidalt, täpselt ja põhjalikult ei ole väga lihtne asi, selleks on vaja õpilasi harjutada.

Laiahaardelisi vastuseid õiges ja loogiliselt sidusas järjekorras esitatud küsimustele tuleb vaadelda kui ettevalmistavat astet arutlustüüpi iseseisvaile kirjandeile. Vastates selliselt esitatud küsimustele kirjutab õpilane õieti öelda õpetaja abil kirjandit.

Toome selliste vastuste näidise Nekrassovi luuletuse „Mõtisklusi paraadtrepi juures" arutluse järgi[1]:

1. küsimus: Missugune on Nekrassovi poolt kirjeldatud talurahva esindajate välimus?

Vastus: Nekrassovi poolt kirjeldatud talurahva esindajate välimus äratab kaastunnet. Talumehed on vaesed: õlgadel on neil „räbaldunud vammused", jalas „omatehtud viisud". Seljad on neil rängast tööst küüru jäänud. Talurahva esindajad tulid kaugelt, nende jalad on veriseks hõõrdunud.

2. küsimus: Missugune on esindajate meeleolu?

Vastus: Esindajad loodavad oma palve menule, ühtlasi kartes, et härrasametnik ei võta neid jutule, vaid ajab nad ära. Nende nägudel on „lootuse- ja piinailme", nagu ütleb Nekrassov.

3. küsimus: Kuidas suhtuti talurahva esindajaisse tähtsa härrasametniku majas?

Vastus: Talurahva esindajaisse suhtuti suurniku majas põlgusega, halvustavalt. Neid ei lastud majja, vaid keegi käratas uksehoidjale: „Aja minema! Meie härra ei salli kaltsudes alamrahvast..."

4. küsimus: Kuidas käitusid pärast seda talumehed?

Vastus: Talumehed talusid nende mõnitamise härrasametniku majas kuuldava nurinata. Kaua läksid nad katmata päi, korrates: „Jumal mõistku ta üle kohut."

---

[1] Tekst on võetud L. Mirski artiklist „Вопросы методики сочинений на литературные темы", ajak. „Литература в школе", 1936, nr. 4.

5. küsimus: Kuidas suhtub autor oma talumeestest kangelastesse?

Vastus: Nekrassov suhtub oma luuletuses kirjeldatud talumeestesse sügava poolehoiu ja kaastundega. Ta räägib neist: „vaene rahvas", „südamlik rahvas" ja nimetab neid „vene maa seemendajaiks ja kaitsjaiks". Nekrassov kuuleb talurahva lauludes rahva suurt muret ja oigeid. Luuletuse lõpul ta püstitab küsimuse: kas ärkab „täis jõudu" rahvas võitluseks oma rõhujate vastu?

Vastused selles kirjalikus töös on järjestatud nii, et neid võib kergesti liita väikeseks kirjandiks teemale „Talurahva esindajate kujud Nekrassovi luuletuses „Mõtisklusi paraadtrepi juures"".

See kirjalike tööde liik on palju tööd nõudev, seepärast ei ole soovitav anda liig palju küsimusi (eriti V—VI klassis). Ka õpetajale ei too selliste tööde parandamine vähem tööd kui õpilastele nende kirjutamine, ja seetõttu ei saa neid klassile sageli anda.

Õpetaja peab meeles pidama, et õigeid vastuseid saab anda ainult õigesti esitatud küsimustele. Tegelikult juhtub sageli, et õpetaja ise esitab küsimuse metoodiliselt valesti, selle tagajärjeks on loomulikult õpilase ebaõige vastus. Oskuslik, otstarbekohane ja õige küsimuste esitamine ei ole just lihtne asi. See oskus saavutatakse 1) õpetaja ettevalmistumisega tunniks ning küsimuste tõsise läbimõtlemisega; 2) õpetaja kogemustega, tema kavade ja kavatsuste taatlemisega tegelikus õppetöös.

Peamised nõuded, millele peavad õpetaja küsimused vastama, on järgmised:

1. Küsimused peavad olema sõnastatud täpselt, selgesti, lühidalt ja antud vanuseastme õpilastele täiesti arusaadavalt. Oma väliselt vormilt peavad küsimused olema laitmatult õiged.

2. Nad peavad olema esitatud nii, et õpetaja võiks õpilastelt oodata kindlasti õigeid vastuseid.

Selleks peaks õpetaja ise tunni ettevalmistamisel oodatavad vastused läbi mõtlema.

3. Küsimusi ei tohi esitada nii, et neile võiks järgneda ühesõnaline vastus (jah, ei, Gerassim, rebane jms.).

4. Küsimused peavad olema õigesti järjestatud, loogiliselt seotud ja otse eesmärki taotavad.

5. Ei ole soovitav esitada küsimusi, mis sisendavad või ütlevad vastuseid juba ette ega sunni seepärast õpilast süvenedes asja olemuse üle järele mõtlema.

Näiteks: „Missugust kaks rasket elamust elas Gerassim läbi emanda juures teenistuses olles?"

See küsimus on ebaõnnestunud mitmes suhtes:

a) See on sõnastatud ebatäpselt (Gerassimil oli peale Tatjana ja Mumuuga seotud õnnetuste veel muidki õnnetusi, näiteks kodukülast eemalekistud olek).

b) Ka stiililt on küsimus ebaõnnestunud („elas elamusi läbi").

c) Küsimus ütleb ette, et elamusi oli kaks ja nende põhjustaja oli emand.

6. Küsimuses ei tohi õpilaselt nõuda mõiste definitsiooni, sest alaealisele õpilasele on lihtsaimakujulinegi definitsioon üle jõu käiv. Näiteks: „Mis on töö?"

Õpilaste vastused peavad olema ammendavad, s. o. täisvastused. See tähendab, et nende sisu peab ka ilma küsimusteta olema arusaadav. Harilikult puuduvad õpilaste kõnes sidusus ja täielikkus, selles on ülekaalus puudulikud laused. Et lastel välja arendada oskust oma mõtteid ammendavalt väljendada, on tarvis harjutada neid täisvastustega vastama.

Tuleb hoiduda vaid liigsest formalismist selle nõude täitmisel. Mõnikord peab õpetaja täisvastuseks ainult sellist vastust, mis sisaldab ka küsimuse enda, kusjuures küsiv vorm muudetakse jutustavaks vormiks.

Niimoodi ei mahu eespool toodud näidete 4. vastus sellise täisvastuse kitsapiirilise käsituse raamidesse, mis muidugi ei ole õige. Küsimuse vastusesse lülitamine on täisvastuse elementaarsemaid ja õpilasele lihtsamaid vorme.

Juhtlausete ja konspektide koostamine on kavastamisele järgnev aste, mis eeldab juba oskust orienteeruda keerukas loogilises

tervikus ja vabalt koostada liitlauseid. Juhtlausete ja konspektide koostamise materjaliks peavad olema teadusliku iseloomuga või poliitilise sisuga kirjutused, kriitilised esseed jms. Kõik see viitab sellele, et sedaliiki kirjalikud tööd on jõukohased ainult vanemate klasside (VIII—IX—X kl.) õpilastele. Vaatleme kumbagi liiki.

Juhtlausete koostamine.

Kava punktid kujutavad enesest terve kirjutuse üksikosade pealkirju (küsimuste või nimetavate lausete kujul). Juhtlaused sisaldavad kirjutuse põhiliste väidete lühikese sõnastuse, s. o. annavad kava küsimustele lühikesed vastused. Juhtlauset iseloomustavaks tunnuseks on väite terviklikkus, olulisus ja definitiivsus; juhtlaused on kesksed mõtted, mille ümber terve kirjutuse üksikosad koonduvad. Juhtlausete koostamisel ei ole tarvis ainult esile tõsta üksikosade keskseid mõtteid, vaid ka selgitada nendevahelisi seoseid ja suhteid. Juhtlause keel peab olema tihe, ilma liigsete sõnade ja kordamisteta. Mõte peab olema väljendatud kindlalt ja kategooriliselt nagu matemaatilises teoreemis. Sagedaimini on juhtlause mitme kõrvallause ja lauselühendiga (des-gerundiiv ja partitsiibid) liitlause.

Töö käik juhtlausete koostamisel võiks olla niisugune: 1) pala loetakse läbi (orienteeruv lugemine); 2) pala loetakse teiskordselt läbi, jaotatakse seejuures osadeks (nagu kavastamiselgi) ja kriipsutatakse alla (või kirjutatakse välja) peamõtteid sisaldavad fraasid; 3) allakriipsutatud fraasidest koostatakse lühisõnalised juhtlaused — vastused kava punktidele.

Pala teiskordse lugemise peaülesandeks on teksti loogiline analüüs, kusjuures on tarvis leida loogiline alus ja öeldis igas üksikus väites, mis harilikult koosneb mitmest grammatilisest lausest. Õpetaja peab esmakordsel juhtlausetega tutvustamisel andma õpilastele mitme lausega väljendatud mõtte üheks ülimalt napisõnaliseks fraasiks „koondamise" näidise. Selle tööprotsessi kestel pea-

vad õpilased endile selgitama, missugune loogiline ja fraseoloogiline tähtsus on neil analüüsitava tekstikatkendi osistel, mis ei sisaldu juhtlause sõnastuses: argumentatsioon, kordumised, täiendavad seletused või näited-illustratsioonid, sissejuhatus, ülemineku sidestused jms.

Nagu öeldust nähtub, on see küllaltki keeruline töö, mis on jõukohane vaid grammatikas ja süntaksis küllaldaselt ettevalmistatud õpilastele.

Tööd juhtlausete alal ei tohi võtta kui omaette eesmärki, vaid sellele tuleb anda abistava töö iseloom. Õpilased peavad koostama juhtlauseid järgmiste eesmärkide taotlemisel:

1) raske pala äraõppimiseks;
2) loetu meeldejätmiseks ja ülesmärkimiseks (materjali valikul);
3) oma kirjandi läbimõtlemisel ja visandlikul kavastamisel;
4) oma kirjandist kokkuvõtte koostamisel.

On liht- ja liitjuhtlauseid. Erinevalt ainult üht väidet sisaldavast lihtjuhtlausest antakse liitjuhtlauses allpunktidena ka esitatud väite peamised tõestused.

Juhtlausete koostamisel tuleb võimalikult pala tekstist kinni pidada, võttes sellest mitte ainult üksikuid sõnu, vaid ka terveid fraase, kui need rahuldavad eespool esitatud lühiduse nõudeid.

Algupärandi stiil määrab iseenesest mõistetavalt ka töö käigu. Kõige lihtsam on koostada juhtlauseid sellistele paladele, mille loogika on selgesti väljendatud ja keel rangesti asjalik.

Konspekt.

Konspekt võib olla tekstilise või vaba sõnastusega.

Tekstilist konspekti tarvitatakse ühe või mitme väikese pala õppimisel. Konspekt koostatakse selleks, et igast palast välja võtta ja üles märkida olulisim, et tarbe korral kõigi palade veelkordseks lugemiseks aega raiskamata lühikeste märkuste järgi

meelde tuletada loetud materjalis sisalduvaid tähtsamaid momente.

Tekstilise konspekti koostamise tehnika on lihtne. Pala loetakse läbi ja jaotatakse kavale vastavalt osadeks. Siis märgitakse ära (kriipsutatakse alla) igas osas peamõtteid sisaldavad fraasid. Pärast seda loetakse läbi ainult allakriipsutatud fraasid, et taadelda loogilist ja stiililist sidusust, ja lisandatakse sidumiseks vajalikud fraasid. Niimoodi saadakse pala sisust „ekstrakt" — *tekstiline konspekt.*

Aga tekstilise konspekti koostamine ei ole alati võimalik. Paljudel juhtudel juba töödeldava algallika stiil ei luba seda võtet kasutada. Seda eriti siis, kui autor arendab mõtet pikas fraaside ahelikus, mis on katkestatud tsitaatide, tabelite ja muude põhiväidet illustreerivate andmetega, kusjuures põhiväitele ei ole antud lühidalt sõnastatud kuju, seda saab vaid kõigist esitatud andmeist välja lugeda.

Praktiliselt on niisugusel juhtumil kohasem koostada *vabalt sõnastatud konspekt,* s. t. teksti sisu lühidalt ja sidusalt oma sõnadega edasi anda. See konspektivorm nõuab vähem nokitsemistööd kui tekstiline konspekt. Selle edukus sõltub sõnalise väljenduse valdamisest ja loetud pala üksikasjalisest omandamisest. Konspekteerimise tehnika jääb ka vaba vormi puhul samaks, kuid peamõtte sõnastamine nõuab suuremat süvenemist.

Konspekteerimise keerukam vorm on selline, mille juures õpilastel ei ole pala teksti ees. Teksti üks või kaks korda läbi lugenud või kuulnud, konspekteerivad õpilased selle mälu järele. See tööliik on sarnane ümberjutustusega.

Juhtlauseid iseloomustavaks iseärasuseks on iga juhtlause loogiline terviklikkus. See annab neile mõtteliselt ja süntaktiliselt suletud ilme. Seepärast tuleb juhtlauseid kui organiseeritud terviku viimisteldud osi nummerdada.

Kui koostada liitjuhtlauseid, s. o. lisandada lihtjuhtlauseile lühikesi tõendusi ja näiteid, siduda üksikud juhtlaused nende loogi-

list sõltuvust näitavate fraasidega, siis saame pala väga lühikese, kuid seotud ümberjutustuse, mis annab edasi olulisima selle sisust.

Sellist sisu „ekstrakti" nimetataksegi *konspektiks.* Niisiis erineb konspekt juhtlausest sisu sidususe ja vähema lühidusega, sest selles on ka üksikuid väiteid siduvat teksti.

Kavastamine, juhtlausete koostamine ja konspekteerimine on loetud teksti meeldejätmise paremaid vahendeid. Töötades kõrgemas koolis teadusliku iseloomuga raamatu või kirjutuse kallal, peab üliõpilane selle sisu süstemaatiliselt läbi uurima. Parim vahend selleks on keskkoolis omandatud kospekteerimise oskus. Kuid ka keskkoolis tehakse õpilastele ülesandeks läbi töötada Lenini, Stalini, Belinski, Dobroljubovi, Tšernõševski jt. poliitilisi, kriitilisi, kirjanduslikke, ajaloolisi jm. artikleid, mille sisu juhtlausted ja konspektid aitavad kestvalt meelde jätta.

Töö juhtlausete ja konspektide kallal ei või alata enne VII klassi teist õppepoolaastat, s. t. mitte enne, kui õpilased on omandanud liitlause ning on võimelised lugema küllaltki tõsise sisuga palu.

Kui õpilased on juba omandanud juhtlausete ja konspektide koostamise tehnika, peab õpetaja nõudma nende tööliikide tegelikku tarvitamist õpilaste poolt. Sellega lahendub küsimus õpilaste ettevalmistusest tööks raamatuga kõrgemas koolis.

Ümberjutustus.

IV, V, VI ja VII klassis on kirjalike tööde põhiliigiks ümberjutustus, nagu VIII, IX ja X klassis on seda kirjand. Kirjaliku ümberjutustuse harjutused peavad algama algkooli II klassis, kus lapsed õpivad esialgu suuliselt ümber jutustama, hiljem kollektiivselt kirjalikke ümberjutustusi koostama ja alles siis iseseisvaid ümberjutustusi kirjutama.

Termin „ümberjutustus" on avar mõiste, mis haarab terve rea kirjalikke töid, alates loetud katkendi peaaegu sõna-sõnalisest

edasiandmisest ja lõpetades mitme teemalt lähedase teose sisu vaba edasiandmisega.

Niinimetatud „isetegevusliku" õppeviisi (nagu seda oli kurikuulus „dalton-plaan" või kurva mälestuse jätnud „projekt-meetod") pooldajad väitlesid ümberjutustuse kui kirjaliku väljenduse õppevormi vastu, arvates, et ümberjutustamisel õpilased opereerivad „võõraste" mõtetega, et need mõtted ei ole seotud õpilaste isiklike kogemustega jms.

Neis „vastuväiteis" on kergesti märgatavad nii mitte-arusaamine sellest, mis on ümberjutustus, kui ka moonutatud kujutlus kirjaliku väljenduse õppeprotsessist endast. Kirjaliku väljenduse oskus ei ole midagi „õpilases peituvat", mida on vaja „arendada", vaid see on harjutamise ja kirjanduslike eeskujude jäljendamise teel omandatud vilumuse tagajärg.

Samuti kui joonistamiskunsti õppija kopeerib paremate meistrite pilte osadena või üksikute detailidena enne, kui ta siirdub iseseisvale loomingule, nii algab ka kirjanduslikku väljendust õppija hea kirjakeele eeskujude ümberjutustamisega. Sel viisil rikastab ta oma sõnavara, tutvub uute kõnekonstruktsioonide ja teoste kompositsiooniga ning omandab stiili iseärasusi. On üldiselt teada, et isegi geeniused ja suurimad sõnakunstnikud, kelle loomingu omapärasus on eriti väljapaistev, tegid läbi oma aja tunnustatud eeskujude teadliku matkimise ajajärgu.

Nii matkib Puškin oma lütseumiaegseis värssides Parny, Voltaire'i, Batjuškovi jt. Puškini lütseumi-kaaslane Illitševski väljendas mõtte vajadusest oma aja „klassikuilt õppida" nõnda:

„Ja kas võib hõbedane oja,
Veeretades mööda valevat liiva oma puhast kristalli,
Paitades vaikse lainega kaldaid,
Voolata allikata läbi salude ja aasade?
Ja kas suudab noor ja vilumatu poeet,
Kes vaevalt näpib vaikset lüürat,
Teisi mitte matkida? Ei iialgi!"

Oma nõuandeis noorile kirjanikele õpetas meie suur kaasaegne M. Gorki neid jäljendama parimate klassikaliste teoste keelt ja stiili. Jutustades Flaubert'i „Lihtsa südame" varasest mõjust endale, kirjutab ta: „Oli raske mõista, mispärast lihtsad, mulle tuntud sõnad, reastatult inimese poolt jutustuseks köögitüdruku „ebahuvitavast" elust, mind nii erutasid. Selles peitus mõistmatu kunsttükk ja — ma ei luulenda — mitu korda silmitsesin ma nagu metslane lehekülgi vastu valgust, nagu püüdes ridade vahelt leida kunsttüki lahendust" („Sellest, kuidas ma õppisin kirjutama").

Niisiis, kui suured talendid vajavad õpetajaid, kes neile oleksid eeskujuks, siis vajavad keskkooliõpilased väljaõpet kirjutamisoskuses seda enam.

Arvamus, et ümberjutustus on kirjalike tööde lihtsaim vorm, ei ole õige. Ümberjutustamisel on õpilasel lahendada kaks ülesannet:

1) loetu ära õppida ja

2) õpitut ladusas keeles kirjalikult väljendada.

Niinimetatud loovkirjandi koostamisel lahendab õpilane neist kahest ülesandest ainult teise: ta põimib oma kujutlused jutustuseks.

Seepärast on ümberjutustamisel eriti oluline harjumus loetu selgeks õppida, õigesti mõista selle osi ja nende vastastikuseid suhteid. [1]

Igas ümberjutustuses võib eristada kolme külge: a) sisu, s. o. mõtete ja kujutluste kogu, b) mõtete loogilist järjestust ja c) stiili, s. o. mõtete täpseks ja täielikuks väljendamiseks valitud sõnavormide kogu. Kui õpilased on kavastamisharjutuste ja suulise ümberjutustamisega juba omandanud harjumuse süveneda loetavasse, alles siis võib asuda iseseisvale kirjalikule ümberjutustamisele. On

[1] Prof. Sully räägib nende tööde tähtsusest nii: „Mõne hea jutustuse edasiandmine selges süsteemitud vormis on fantaasiat distsiplineeriv harjutus. Selletaolised harjutused õpetavad last keskendama tähelepanu ja üha edukamalt kujundama sõnatajumuste reast sidusat ja arusaadavat tervikut".

muidugi selge, et ümberjutustuste järjestus ja süsteem sõltuvad ümberjutustamiseks antava materjali iseloomust. Kui III klassis on õpilasel ülesandeks mõista väikese 5- või 6-realise valmi „Sipelgas ja tuvi" sisu ja omandada selle keel, siis V, VI ja VII klassis esitatakse talle sisult ja stiili iseärasustelt palju keerulisem tekst.

Juba võimalus varieerida ümberjutustuse tekste sisult, keelelt, ulatuselt, stiililt jm. teeb selle tööliigi õpetajale huvitavaks ja rikkaks vormide mitmekesisuselt.

Loetud teksti orjalikul jäljendamisel õpilaste poolt ei ole ümberjutustusega midagi ühist. Õigesti korraldatud ümberjutustus ei sisalda õpilastele vähem loomingulisi momente kui muudki kirjalikud tööd. Selles võib kergesti veenduda, kui võrrelda ühe klassi õpilaste töid: igas neist leidub nii sõnavaralist kui ka kompositsioonilist ja stiililist omapärasust, olgugi et kõik tööd lähtuvad ühest ja samast teemast, kavast ja kunstniku poolt antud kujudest.

Ümberjutustuse propedeutiline iseloom sisaldubki nimelt selles, et õpilaste looming tugineb mitmesuguste andmete hulgale, mis on õpilastele abiks kirjaliku väljenduse arendamisel.

Loomingulistelt momentidelt võib ümberjutustust teataval määral võrrelda omapäraste tõlgetega võõrkeelist: kas võib eitada selliste tõlgete loomingulist iseloomu, nagu seda on Deržavini, Puškini „Exegi monumentum", rohkearvulised Žukovski, Lermontovi jt. tõlked?

Niisiis on ümberjutustus kirjalike tööde liik, mis arendab õpilasi ja jätab neile võimalusi ka loovaks tööks.

Vaatleme ümberjutustuse liike.

TEKSTILÄHINE ÜMBERJUTUSTUS.

Algkoolis, kus õpilaste kirjalik väljendus on veel nõrgasti arenenud, tuleb kasutada seda ümberjutustuse liiki.

a) Õpetaja valib väikese jutustava iseloomuga lookese ja loeb selle pärast lühikest sissejuhatavat vestlust ette.

b) Pärast lugemist tuleb arutlus ning õpilastele tundmata ja vähetuntud sõnade ja väljendite ülesmärkimine.

c) Pärast seda koostab klass kollektiivselt jutustuse kava. Õpetaja kirjutab kava tahvlile, õpilased oma vihikuisse.

d) Jutustuse teiskordne lugemine seostatakse kavaga. Läbi lugenud jutustuse esimese osa, näitab õpetaja kavas teise osa pealkirjale ja jätkab lugemist. Õpilastega võib ka arutella, kuidas jutustust pealkirjastada, ja mõned paremad variandid esile tõsta. Õpilased, kel pealkirjade leidmises on vilumust, oskavad seda ka iseseisvalt teha.

Seesuguse üksikasjalise ettevalmistuse järele ei tohiks kirjalik ümberjutustamine õpilastele raskusi valmistada. Kogemused näitavad, et isegi väikese edukusega õpilased saavad selle ülesandega hästi toime.

Toome L. Tolstoi jutustuse „Tuletõrjekoerad" teksti ja rööbiti sellega Moskva Gorki-nimelise 204. kooli IV klassi õpilase Klavdia P. ümberjutustuse.

Ümberjutustus kirjutati õppeaasta algul. III klassis õpilased ümberjutustusi ei kirjutanud. Ettevalmistus toimus eespool antud kava järgi.

L. TOLSTOI TEKST.

TULETÕRJEKOERAD.

(Tõsilugu.)

Sageli juhtub, et linnades lapsed jäävad tulikahjude ajal majja ja neid ei saa välja tuua, sest nad poevad hirmu pärast peitu ning on vait, kuid suitsu tõttu ei ole neid ka näha. Selleks õpetatakse Londonis koeri. Koerad elavad tuletõrjujate juures; kui mõni maja süttib põlema, saadavad tuletõrjujad koera lapsi välja kandma.

Üks selliseid koeri päästis Londonis kaksteist last; tema nimi oli Bob. Kord süttis maja põlema; kui tuletõrjujad sõitsid maja juurde, jooksis nende

juurde üks naine. Ta nuttis ja rääkis, et majja jäi kaheaastane tütarlaps. Tuletõrjujad saatsid Bobi. See jooksis treppi mööda üles ja kadus suitsu. Viie minuti pärast jooksis ta majast välja ja kandis hammaste vahel särkipidi tütarlast. Ema tormas tütre juurde ja nuttis rõõmu pärast, et tütar oli elus. Tuletõrjujad silitasid koera ja vaatasid ta läbi, kas ta on tulehaavu saanud, kuid Bob kippus uuesti majja. Tuletõrjujad mõtlesid, et majas on veel midagi elusat, ja lasksid tal minna. Koer jooksis majja ja tuli varsti joostes tagasi, kandes midagi hammaste vahel. Kui rahvas nägi, mida koer kandis, hakkasid kõik laginal naerma: ta kandis suurt nukku.

KLAVDIA P. ÜMBERJUTUSTUSE TEKST.

TULETÕRJEKOERAD.

Kava. 1) Koerad laste päästjaina tulikahju ajal.
2) Tütarlapse päästmine Bobi poolt.
3) Naljakas juhtum nukuga.

Sageli tulikahju ajal lapsed kohkuvad ja poevad kuhugi nurka, kust tuletõrjujail on raske neid leida. Selleks õpetatakse Londonis koeri väikesi lapsi üles otsima ja välja kandma.

Kord juhtus Londonis ühes majas tulikahju. Kui tuletõrjujad kohale sõitsid, jooksis neile vastu üks naine. Ta nuttis ja karjus, et tal on majja jäänud kaheaastane tütarlaps. Siis tuletõrjujad saatsid koera Bobi. Bob jooksis treppi mööda üles ja kadus suitsu. Ta oli väga hea koer, ta oli tulikahjude ajal juba 12 last päästnud. Bob jooksis välja ja kandis hammaste vahel väikest tütarlast. Kui ema nägi oma tütart, tormas ta selle juurde, ja nüüd nuttis ta juba rõõmu pärast. Tuletõrjujad hakkasid koera läbi vaatama, kuid Bob kippus majja ja tuletõrjujad lasksid tal minna. Mõne minuti pärast tuli Bob tagasi ja kandis hammaste vahel mingisugust olevust. Kui rahvas nägi, mis ta kannab, hakkasid kõik kõvasti naerma, see oli suur nukk.

Kui võrdleme selle tütarlapse, edukuselt keskmise õpilase ümberjutustust jutustuse tekstiga, siis näeme eelkõige jutustuse keele suurt ja viljastavat mõju ümberjutustusele: õpilane on omandanud Tolstoi lihtsa ja selge stiili. Kuid omandamine ei ole täht-täheline. Sõnavaliku ja lauseehituse teeb õpilane omamoodi, kuid säilitab jutustuse maneeri.

Ainult ühe lause, mis nähtavasti sööbis õpilase mällu, annab ta sõnasõnalt edasi: „Bob jooksis treppi mööda üles ja kadus suitsu".

Õpilane ilmutas iseseisvust ka jutustuse detailide kompositsioonis. Nii

kandis ta Bobi kui teeneterikka koera iseloomustuse väga õnnestunult kava esimesest osast teise ja lisandas oma hinnangu: „Bob oli väga hea koer".

Esitatud ümberjutustus on üks selle klassi sarnaste tööde seeriast. Kõigi nende tööde ühised jooned on järgmised:

1) jutustuse sissejuhatuse ja efektse lõpposa koostamise oskus; kõik õpilased lõpetasid lühikese fraasiga, tundes õigesti, et pikka juttu ei ole tarvis teha;

2) on omandatud jutustuse keel ja stiil: otsese kõne puudumine, lühike, kuid mitmekesiselt ehitatud fraas;

3) jutustamise dünaamilisus on õigesti edasi antud.

Kui püstitada küsimus sellise töö tulemustest, siis võib küll vaevalt kahelda nende väärtuslikkuses kirjaliku väljenduse arendamisel. Meie kogemused veenavad meid, et 5—6 Puškini, Aksakovi või L. Tolstoi jutustuse või katkendi ümberjutustamisel on tugevaim mõju IV ja V klassi õpilaste keelele, kes omandavad nende klassikute väljenduse range lihtsuse ja läbipaistva selguse. Seesama ümberjutustamise võte kordub ka V ja VI klassis, kuid keerulisema materjali varal.

Moskva Gorki-nimeline kool võttis endale kindla ülesande: taotella V klassis täpse, õige ja õigesti järjestatud ümberjutustuse harjumusi. Töö klassis algas vestlusega ümberjutustuse eesmärgist ja õpilaste kõneehitusele esitatavaist nõudeist.

Õpilastele tehti ülesandeks jutustada loetu võimalikult lihtsasti ümber, kuid silmas pidada teatud tingimusi: valmi lasti näiteks 3. pöördes ümber jutustada ja rangesti järgida koostatud kava. Algul tehti seda tööd suuliselt õpetaja vahenditul järelevalvel. Tunni käik (õpetaja V. Valavina) oli niisugune:

1. Vestlus ümberjutustusele esitatavaist nõudeist.
2. Valmi („Hunt ja kurg") lugemine õpetaja poolt.
3. Kollektiivne kavastamine ja kava üleskirjutamine.
4. Suuline ümberjutustus kava järgi (3 õpilast).
5. Ümberjutustuste arutamine ja tehtud vigade parandamine.

Pärast valmi lugemist leidis õpetaja tarviliku olevat kontrollida, kuidas õpilased saavad aru järgmisist väljendeist:

[1]„Eks hundi aplust küllalt teata".

„Ei kont siis teda peata".

„Et kas või koivad siruta".

„Kurg noka hundi kurku ajab, saab vaevalt kätte, mida vajab".

„Tänamatu loom".

Olles veendunud, et kõik õpilased on väljendite mõttest aru saanud, siirdus õpetaja kollektiivsele kavastamisele.

Kava on selline:

1. Hunt on hädas.
2. Ta palub kurelt abi.
3. Kurg päästab hundi.
4. Hundi jõhker tänamatus.

Pärast suulist ümberjutustust ja arutlust klassis täitsid õpilased ülesande ilma vaevata.

Järgnevad tööd ümberjutustuse alal muutuvad V klassis ülesandeilt keerulisemaks ja mitmekesistuvad vormilt. Õpilased kirjutavad, juhindudes kollektiivselt või iseseisvalt koostatud liht- või liitkavast.

Tekstilähine ümberjutustus kordub ka VI ja VII klassis, kuid keerulisema tekstiga.

Üldreeglina ei tohi üheski klassis tegelda ainult ühe ümberjutustuse või kirjandi liigiga. VI klassis korduvad V klassi tööde tüübid, kuid kordamisele järgneb uus ümberjutustuse liik. Samuti ka VII ja järgmistes klassides.

Õpilased loobuvad tekstilähisest ümberjutustusest niipea, kui suureneb ümberjutustuseks antava teksti ulatus või teksti esitamisel kasutatakse vähem abistavaid võtteid, s. t. kui teksti loetakse ainult üks kord, õpilased koostavad kava iseseisvalt jms.

Ometigi tuleb ka nooremais klassides tarvitada muudetud vormis ümberjutustust, et mitmekesistada kirjalike tööde liike ja laiendada õpilaste iseseisvust.

---

[1] Eestikeelne tõlge valimikust „Ivan Krõlov — Valmid II", RK „Ilukirjandus ja Kunst", Tallinn, 1945. Tõlkija.

Ümberjutustus muudetud vormis.

See on ümberjutustuse põhiliik, milles õpilased peavad teataval määral ilmutama ka iseseisvust ühes või teises suunas.

Iseloomustades Akaki Akakievitši, jutustab Gogol, et seda liiki tööks osutus tema kangelane võimetuks.

„Nimelt kästi tal juba valmisoleva kirjavahetuse järgi teha mingisugune vahekiri teisele ametiasutusele: terve lugu seisis vaid selles, et muuta pealkirjas tiitel ja mõne verbi 1. pööre asendada 3. pöördega. See andis talle nii palju tööd, et ta läks üleni higiseks, hõõrus laupa ja ütles viimaks: „Ei, andke mulle parem midagi ümber kirjutada“.“

Vaese Akaki Akakievitši vea põhjuseks on eelkõige tema kõne arenematus. „Peab teadma“, jutustab Gogol, „et Akaki Akakievitš väljendus peamiselt eessõnade, määrsõnade ja lõpuks selliste abisõnadega, mil pole ülepea mingisugust mõtet. Kui lugu oli väga keeruline, tavatses ta isegi lause lõpetamata jätta, nii et üsna sageli, alanud kõnet sõnadega: „See on, jah, täiesti, mis ta nüüd oligi...“ — ja pärast ei olnudki enam midagi — ta oli juba unustanud, mõteldes, et on juba kõik ütelnud.“

Vaevalt võib kujukamalt näidata kidakeelse inimese traagilist abitust kui tegi seda Gogol.

Õpetajal, kes tunneb lapsi, on hästi teada, et sidusa väljenduse puudumine ja oskamatus midagi ladusalt ning arukalt jutustada ei ole hoopis mitte piiratud mõistuse näitajad, vaid on arenematu kõneoskuse, arendamatu väljendusoskuse ja sidusa kõne ehitamiseks vajalike harjumuste puudumise otsene tagajärg. Peen inimeste tundja Gogol annab Hlestakovi näol toreda näite rumalast inimesest, kes aga oskab väledasti ja värvikalt, kuigi sisutult rääkida.

Niimoodi on siis väljendusoskuse arendamiseks vajalikud treenimine ja kõneehituse tehnika valdamine. Õpilaste väljendusoskuse arendamisel on suur tähtsus treenivail harjutusil üldse,

eriti aga selliseil harjutusil nagu ümberjutustus muudetud vormis. See ümberjutustuse liik on mitmekesine. Selle üldiseks iseloomustavaks jooneks on: tuua õpilastel antud teksti midagi uut, teha sellega midagi: lühendada või vastupidi, laiendada kõnet, vahetada jutustuses tarvitatavat pööret, mõnikord ümber vahetada isegi jutustaja jms.

See ümberjutustuse liik on otsene siirdumine loova iseloomuga kirjandite juurde.

Algame selle ümberjutustuse tüübilisemate liikide vaatlemist.

Teksti laiendamine.

Oma lihtsamais vormes ei ole see keeruline töö, vaid on jõukohane juba algkoolis. Selle olemus seisab selles, et antud lühikese teksti järgi on tarvis kirjutada laiendatud jutustus. See töö kulgeb edukalt sel juhtumil, kui 1) sellele eelneb analoogilise sisuga suuline töö ja 2) kui õpilastele tehakse ülesandeks lasta jutustada mõnel palas esineval tegelasel või kujutada seda kui episoodi õpilaste oma kogemusist.

Toome näiteid lühikestest jutustustest, mis õpilastele antakse laiendamiseks.

HUNT JA REBANE.

Kaval rebane peitis varuks kanaliha, näljasele hundile aga pakkus ta lahkesti heinu süüa.

LÕVI JA KOER.

Lõvi juurde puuri visati koer. Lõvi ei kiskunud koera lõhki, vaid kiindus temasse nii, et pärast koera surma ka ise suri kurbusest.

Tööd võib korraldada mitmeti. Et kergendada õpilaste tööd, võib pärast seda, kui õpilased on lühendatud teksti üles kirjutanud, lugeda neile ette valmi „Hunt ja rebane“ või jutustuse „Lõvi ja koer“. Lühendatud tekst on siis kavaks, mille alusel õpilased koostavad laiendatud ümberjutustuse. Kui aga valmi täielikku

teksti ei loeta, läheneb õpilaste töö oma iseloomult kirjandile, sest õpilased peavad ise leiutama lühendatud tekstis ärajäetud detaile. Kuid sedaliiki kirjand toetub siiski kavale ja ühtib konspektiga.

Lühendatud ümberjutustus.

Lühendatud ümberjutustus ehk „väljavõte", nagu seda nimetati vanus metoodikais, on populaarseim kirjalike tööde liik keskkoolis. Selle eriliigid on väga mitmesugused ning tihedasti seotud raamatu teksti iseärasustega.

Kui tekst on laiaulatuslik ja kujutab endast pikemat jutustust, novelli või isegi romaani, ei ole ümberjutustus kerge töö. Peaülesandeks on keskse episoodi, faabulaks nimetatava kondikava eraldamine. On võimalik, et õpilane ei kirjuta sellist ümberjutustust korraga valmis; algul võib tal välja tulla võrdlemisi ulatuslik ümberjutustus, mida lühendades, miinimumini maha tõmmates kõike seda, ilma milleta võib toime tulla, saavutab ta lühima ulatusega ümberjutustuse.

Oeldust selgub, et seesuguse iseloomuga tööd võib anda ainult VII klassist alates. See õpetab vältima sõnaohtrust ja püüdma ilmeka lühiduse poole, sundides õpilast ühtlasi väga lähedalt tutvuma ümberjutustatava teksti sisuga ja seda teadlikult omandama.

Erilist huvi pakub niisugune töö sel juhtumil, kui peale üldise ülesande — lühidalt ümber jutustada sisu — tehakse ülesandeks tegelaste üht või teist iseloomujoont või dramaatilise situatsiooni iseärasusi jms. esile tõsta.

Ümberjutustust ette valmistades võib õpilane lühendada kõik, mis püstitatud ülesande täitmiseks näib talle vähem oluline olevat, ja üksikasjaliselt edasi anda seda, mis rõhutab vajalikke iseloomujooni või situatsioone.

Näitena „väljavõttest" ehk suurema teose lühendatud ümberjutustusest, milles on esile tõstetud teose ideeline külg, toome IX klassi õpilase töö „Taman".

Jutustuses „Taman" kirjeldatakse üht seiklust, millest „meie aja kangelase" Petšorini elu on nii rikas. Lugu juhtus väikeses linnakeses Taman, mere kaldal. Petšorin sattus sinna läbisõidul, järgides „kroonu käsku".

Saatus viib ta kokku „tumedate" inimestega — salakaubavedajatega. Maakolka linnakese hallil foonil paistab kirkalt välja salakaubavedaja — tüdruku julge ja energiline kuju. Endasse suletud, mõnevõrra salapärane ning vaba nagu tema laul ja talle lähedane meri, veetleb ta Petšorinit. Tema liigutustes ja näojoontes tundub Petšorinile „tõugu", s. o. ebaharilikku ja ürgset. Petšorinile näib, et ta on kaotanud pea tüdruku leidlikkusest, julgusest ja taltsutamatust tahtest. Ta laseb enda lõksu meelitada ja pääseb vaevu hukkumisest.

Hoolimata sellest, et ta on paljaks varastatud ja petetud, on ta endale pahane, et ta tarbetult ja kohmakalt segas end „ausate salakaubavedajate" rahulikku ja vabasse ellu ning häiris seda.

Petšorini vahelesegamine osutus hukatuslikuks ka siin, nagu Bela, Maksim Maksimõtši ja vürstitar Mary eluski.

Nagu toodud näitest selgub, ei ole sellisel tööl midagi ühist mehaanilise ümberjutustamisega. Hoolimata lühidusest või õigemini: lühiduse tõttu on töö vaevanõudev, sest ta sisaldab üheaegselt mitu ülesannet: visandada süžee, leida juhtmõte ja jutustada lühidalt kogu sisu.

Võtsime teadlikult lühendatud ümberjutustuse keerukaima liigi, silmas pidades, et 1) see on keskkoolis vähe levinud ja 2) sellepärast, et see näitab seda tüüpi tööde lõppeesmärke.

Endastmõistetavalt peab ümberjutustuse materjal olema keskmistes klassides (V—VII) lihtsam, nagu sellega kaasnevad ülesandedki.

Peaülesandeks V klassi töödes tuleb pidada õige järjestuse säilitamist, s. t. ümberjutustuse kavast kinnipidamist; lihtne jutustamine on selles klassis ümberjutustuse põhitüübiks.

VI klassis peab peamine tähelepanu olema pööratud sisu täielikkusele, peaasja õigele eraldamisele kõrvalisest ja olulistest tun-

nustest arusaamisele. Viimane nõue johtub sellest, et uueks ümberjutustuse liigiks selles klassis on *kirjeldus*.

Alates V klassist on ümberjutustuse harilikule vormile täiendavaks ülesandeks käsiteldava kirjandusliku teose või katkendi *ideelise külje* õige mõistmine.

Tutvumine arutlusega kui kirjandite liigiga kuulub VII klassi kavva ja seotakse eelmise ülesandega.

Tuleb hoiatada, et eespool näidatud ümberjutustuste materjali jaotusest ei tule aru saada nii, et teised kirjalike tööde liigid tuleb ära jätta. Nii VI kui VII klassis kordub tekstilähine ümberjutustus, kuid samal ajal viljelevad õpilased ka uusi kirjanduslikke liike ja žanre.

Et seda tüüpi ümberjutustusteks antava teksti iseloom arusaadavaks teha, nimetame allpool mõned teosed, mida üksikuile klassidele võib tüübilisteks pidada.

Ümberjutustuse teksti valikul ei tule silmas pidada ainult ulatust ja sisu, vaid ka jutustuse või katkendi keelt. Lauseehitus peab olema niisugune, et õpilased suudaksid selle omandada ja uusi fraase kasutada oma ümberjutustuses teadlikult omandatud saavutustena. Seepärast peab tekst olema õpilastele jõukohane mitte ainult sisult, vaid ka lauseehituselt ja stiililt. Ka ortograafilisest küljest peab tekst olema jõukohane, sest vastasel korral võib see tekitada vigu.

Kui kunstipärases tekstis esineb raskeid väljendeid, tuleb sellisest tekstist loobuda või tundmatud väljendid õpilastele enne ära seletada.

Sageli esinevat kunstipärase teksti ümbertöötamist selle lihtsustamiseks tuleb ebaõigeks tunnistada, sest see vähendab teksti kunstilist väärtust; see on ilmne teksti rikkumine, mis ei ole lubatav. Õpetaja peab olema sõnakunstisse hoolika suhtumise tuline pooldaja.

V klassis peavad ümberjutustuse materjaliks olema lihtsad lühikesed jutustused või episoodid dünaamiliselt areneva tegevu-

sega. Selliste tekstide näiteks võivad olla sellised üldtuntud jutustused, nagu L. Tolstoi „Hai" ja „Hüpe", „Tulikahjul" („Dubrovskist") jms.

VI klassis tuleb esialgu võtta jutustavaid teoseid, milles esineb ka kirjeldava iseloomuga osi. Sellised on näiteks Turgenevi „Lgov" (katkend), „Grinjovi unenägu" (peatükist „Lumetorm"), Krõlovi valm „Reinuvader", Aksakovi „Kaama jõe ületamine" jms. Siis tuleb siirduda puhtjutustava iseloomuga paladele, mille näiteina võivad olla Aksakovi oivalised kirjeldused („Luik", „Harakas", „Vutt" jt.) ja „Klassituba" L. Tolstoi „Lapsepõlvest".

VII klassis esitatakse peale kõigi V ja VI klassis käsiteldud ülesannete veel uus ülesanne: aru saada terviku ja selle mõtet selgitavate üksikute piltide ideest, mida autor mõnikord ei ole otseselt avaldanud (Krõlovi väljenduse järgi „on pooleldi avaldanud"). Materjaliks on seesugused jutustused, mis stimuleerivad mõningate ideeliste järelduste tegemist.

Ex bibl. ENSV

Seesuguste tekstide tüübilisi näiteid on Dostojevski „Kotkas vanglas" („Kirjad surnud majast"), Korolenko „Tulukesed", Gorki „Laul jahikullist", O. Wilde'i „Pärle püüdmas" jms.

VII klassis kirjutavad õpilased ümberjutustusena peale selle veel autori poolt selgesti ja üksikasjaliselt kirjeldatud kujude iseloomustusi. Erinevalt järgnevaist iseloomustustest (VIII ja IX klassis) ei tohi need tööd olla keerulised; esimeste iseloomustuste[1] koostamisel peab õpilaste ülesandeks olema vaid teoses kirjeldatud iseloomujoonte süsteemimine, õpilase osaks langeb ainult sidus ümberjutustamine, harilikult samuti kavastatult nagu kirjanikulgi.

Niisuguste iseloomustuste näiteid on „Tšelkaš ja Gavrila"[2], „Belikovi karakteristika"[3] jms.

Töö seda tüüpi ümberjutustuste alal jätkub VIII ja isegi IX klassis, kus ülesanne muutub keeruliseks vajaduse tõttu säilitada

---

[1] Neid võib õpilastele anda VI klassis 2. poolaastal.
[2] M. Gorki jutustuse „Tšelkaš" järgi. Tõlkija märkus.
[3] A. Tšehhovi novelli „Inimene vutlaris" järgi. Tõlkija märkus.

jutustuse stiil ja kirjaniku omapärane esitusviis. Seesuguseks tööks on kangelasloost „Lugu Igori sõjaretkest" mõne katkendi (suurvürsti unenägu, lahing polovetsidega jt.), mõne Radištševi „Rännakute" peatüki, „Sõja ja rahu" üksikute episoodide vm. ümberjutustamine.

Kordame, et siin toodud ümberjutustuste teemad on nimetatud klassidele ja õpilaste keelelisele ja kirjanduslikule arengule ning töösüsteemile vastavuse mõttes ainult teataval määral tüübilised.

Ümberjutustus muudetud pöördes (harilikult asendatakse 1. pööre 3. pöördega) on töö, mida peab algama V klassist. Siiski ei ole tarvis V ja VI klassi õpilastelt nõuda seesugust asendamist kõigil juhtumeil. Kui tekst pakub selletagi küllalt raskusi (vajadus lühendada, haarata kõik üksikasjad jms.), on ümberjutustuses 1. pöörde säilitamine täiesti lubatav. Pealegi kaotavad seesugused episoodid, nagu eespool nimetatud „Grinjovi unenägu", 3. pöördes ümberjutustatult palju stiili ja kunstilise tõepärasuse suhtes.

Sageli on ümberjutustus, milles 1. pööre asendatakse 3. pöördega, siiski hea harjutus, ja seda tuleb õpetajale igati soovitada. Pöörete vahetus on täiesti kohane ja lihtne valmides „Kass ja kukk", „Reinuvader", „Vaene rikas" jt. Siin aitab pöörete vahetus õpilasel teksti lühendada.

Seesuguse töö vaieldamatu väärtus seisab selles, et õpilane töötab teksti aktiivselt ümber, esitades selle uues vormis.

Sellele vormile on lähedane niisugune ümberjutustus, milles õpilaselt nõutakse kõigil juhtumeil otsese kõne asendamist kaudse kõnega.

Kuigi õpilased võtavad otsese kõne teooria läbi alles VII klassis, tutvuvad nad sellega praktiliselt juba algkoolis; seepärast ei tule sellise ülesandega ümberjutustusi anda ainult VII klassis. Et otsese kõne asendamine kaudsega on üsna raske töö, tuleb õpilastel omandada seesuguse asendamise oskust; selleks tuleb alates

V klassist anda mitmesuguseid lihtsaid otsese ja kaudse kõne koostamise harjutusi. Jutu dramatiseerimine ei ole midagi muud kui kaudse kõne asendamine otsesega ja seda harjutust täidetakse edukalt juba IV klassis. Selletaolisi harjutusi on kasulik anda ka VI ja VII klassis, vaheldades neid kaudse kõne harjutustega. Seesuguse tööviisi puhul omandavad õpilased palju kergemini oskuse tarvitada kaudset kõnet, ja VII klassis võib õpilastelt nõuda otsese kõne asendamist kaudsega igas ümberjutustuses.

Huvitav on seesugune ümberjutustuse vorm, kus õpilastele tehakse ülesandeks lasta jutustada mõnel jutu tegelasel. Nii näiteks võib lasta jutustuse „Pärast balli" 2. osa esitada sepal ja Ivan Vassiljevitšil, kes oli sõduri karistamise tunnistajaks. Seda tüüpi ümberjutustus on lähedane kirjandile, sest ta sisaldab palju loomismomente; ta nõuab jutustuse situatsiooni ja tegelaste hingeelu peent mõistmist. See kõik räägib sellest, et seesuguse töö edukas täitmine on võimalik vaid siis, kui juba omatakse mõningaid kirjaliku väljenduse koostamise harjumusi ja oskust orienteeruda tegelaste hingeelus. Seesugused harjumused kujunevad VI klassi lõpul, mitte enne.

V ja VI klassi õpilastele on heaks tööks ka mõne episoodi eraldamine tervest novellist või üksikust peatükist. Selle töö korraldamisel loeb õpetaja ette terve jutustuse või osa sellest, mis oma ulatuselt ja episoodide arvult on suuremad kui see, mida õpilased peavad kirjutama.

Õpilased peavad eraldama ja ümber jutustama ainult ühe, neile varem teatavaks tehtud osa, näiteks Ostapi hukkamise stseeni novellist „Taras Bulba" või Hadži-Murati ja tema nukerite põgenemise ja hukkumise episoodi jutustusest „Hadži-Murat".

Ülesanne tüsitub sellega, et õpilased peavad iseseisvalt määrama oma ümberjutustuse algmomendi ja lõpu. Õigesti mõista, kust alata ja millega lõpetada, tähendab omandada jutustamistehnikat, seepärast on niisugune harjutus õpilastele kasulik.

Nagu kõigile muile kirjalike harjutuste liikidele eelneb ka seesugusele ümberjutustusele suulisi harjutusi, mille kestel õpetaja annab seletusi, kuidas piiritella üht või teist episoodi.

Selle töö juures veenduvad õpilased praktiliselt kavastamise vajaduses enne ümberjutustamisele asumist.

Sarnaste jutustuste koostamine.

Sarnaste jutustuste koostamine on õpilaste poolt armastatud kirjalikuks tööks. Ka see tööliik seisab kirjandi ja ümberjutustuse vahelisel piiril, sest ümberjutustuselt võtab ta teema, vormi, kompositsiooni ja isegi sõnavara, aga kirjandiga seovad teda loomismomendid.

Sarnaste jutustuste koostamist kirjalikult võib alata juba IV klassis. Õpilased on ära õppinud valmi „Pajulind ja tuvi". Neile tehakse ülesandeks kirjutada õpitud valmile analoogiline valm, kuid teiste tegelastega, asendades näiteks pajulindu ja tuvi kahe kalaga („Särg ja ahven"), kahe hiirega jms. Loomulikult sunnivad uued tegelased õpilast muutma ka miljööd, milles valmi tegevus areneb. Niiviisi kujuneb ümberjutustus loovkirjandiks, mille koostamisel õpilane lähtub kirjanduslikust eeskujust, jäljendades selle esitusviisi.

Sobivaimad seesuguseks ümberjutustuseks on valmid, mille allegoorilisi tegelasi võib asendada teistega teose taidelisust rikkumata (näiteks „Haug ja kass", „Ööbik ja pajulind", „Rohutirts ja sipelgas"). Seejuures on täiesti kohane seletada lastele, et ka Krõlov ise asendas tegelasi, prantsuse keelest valme tõlkides (Lafontaine'i valmis „Loomade katk" on eesel asendatud härjaga).

VI klassis õpilastele antavate kirjelduste koostamine tekitab sageli raskusi. See on seletatav sellega, et oma olemuselt nõuab kirjeldus loogilist järjekindlust. Õpilased peavad teadma, mis on olulised ja mis teisejärgulised tunnused, mõistete jaotamise alu-

seid jms. Mõnedes artiklites soovitatakse õpetajaile tutvustada õpilasi enne kirjelduste koostamisele asumist ülalnimetatud loogika-kategooriatega. Meile näib, et see ei ole päris õige. Nagu praktika näitab, saavad VI klassi õpilased puudulikult aru loogika reeglite abstraktseist seletusist.

Isegi õpetaja seletusist ja seletuste tõendamiseks toodud näiteist aru saanud, on õpilased kimpus loogika reeglite rakendamisega oma praktilises töös. See on ka mõistetav, sest õpilaselt ei nõuta harilikult teaduslikku kirjeldust, mille loogilised konstruktsioonid on selgesti nähtavad, vaid omapäraselt arendatud kirjandusliku iseloomuga kirjeldust.

Ka siin on õigeim ja efektiivseim meetod tutvumine klassilise kirjeldusega ja nimelt nende ümberjutustamise ja sarnaste kirjelduste koostamise näol. Tutvudes kirjelduse klassiliste eeskujudega ja matkides neid sarnaste kirjelduste koostamisel, omandab õpilane praktiliselt tarvilikud võtted.

Pärast seda on kasulik tutvustada teda ka kirjelduse teooriaga, mille ta omandab toetudes oma praktilistele kogemustele.

Taidelise kirjelduse klassilisi näiteid on S. Aksakovi kirjeldused tema „Püssiküti kirjadest".

Nende eriliseks väärtuseks (kooli seisukohast) on keel: selge, lihtne, täpne ja ühtlasi elegantne.

Allpool toome näitena Moskva 204-nda, Gorki-nimelise kooli õpilaste töid, mis on eespool nimetatud töökorralduse tulemuseks.

Enne loeti ja analüüsiti järgmisi S. Aksakovi kirjeldusi: „Luik", „Tuvi" ja „Vutt". Üks kirjeldus („Tuvi") jutustati suuliselt ümber, teine („Vutt") algupärandi järgi kirjalikult. Pärast seda tehti õpilastele ülesandeks valida ise mõni loom või lind ning seda kirjeldada Aksakovi laadis.

S. AKSAKOVI KIRJELDUSTE TEKSTID.

1. LUIK.

Juba ammu ja õiglaselt nimetatakse luike tema suuruse, jõu, ilu ja majesteetliku rühi pärast kõigi vesilindude kuningaks. Valge nagu lumi, säravate, selgete väikeste silmadega, musta noka ja mustade jalgadega, pika

nõtke ja ilusa kaelaga on ta kirjeldamatult tore, kui ta rahulikult ujub tumesinisel siledal veepinnal roheliste kõrkjate vahel.

Ka kõik tema liigutused on täis võlu: kas hakkab ta jooma ja, võtnud nokaga vett, tõstab pea kõrgele ning sirutab kaela välja, või hakkab ta suplema, sukelduma ja oma võimsate tiibadega sulistama, pildudes kaugele laiali veepiisku, mis veerevad ta udusulgselt kehalt alla; kas hakkab ta pärast end ehtima, heitnud kergesti ja vabalt loogana tagasi oma lumivalge kaela, kohendades ja puhastades nokaga seljal, külgedel ja sabas sasinenud või määrdunud sulgi, või sirutab õhku tiiva nagu pika kolmnurkse purje ja hakkab selleski nokaga iga sulge hoolikalt läbi katsuma, tuulutades ja kuivatades päikese paistel tiiba: kõik temas on maaliline ja hunnitu.

2. TUVI.

Tuvi on igivanast ajast peale puhtuse, vaguruse ja armastuse embleemiks — ja mitte asjata: kõik need kolm omadust on talle esijoones omased. Isatuvi armastus ematuvi vastu ja nende ühine õrnus oma poegade vastu on tunnustatud kogu vene rahva poolt, see on väljenduse leidnud ka vene valmides ja kõnekäändudes. Hellituse ja kaastunde sõnu „t u i k e“ ja „t u v i k e“ on lihtrahva kõnes alatasa kuulda. Kui tahetakse ütelda, kui hästi meest-naist elavad, kui üksmeelsed on õde-venda, kui hästi saavad läbi sõbrad või sõbratarid, öeldakse tingimata: „nad elavad nagu turteltuvikesed, ei neil saa iialgi teineteisest villand“. Tahtes väljendada kellegi lihtsameelsust või headust, lausutakse: „tal on tuvisüda“. Tundes teise õnnetusele kaasa, ütleb iga külanaine: „Oh, mu tuvike, küll sai ta palju muret tunda.“ Juba tuvi välimus reedab ta omadusi: kui puhas ja korralik on ta alati, kui kooskõlalised on ta kehaosad, milline kehajoonte ümarus ja pehmus ... Kõigis ta liigutusis pole midagi tormakat ega järsku, kõik on nii tasane, rahulik ja graatsiline. Rahvas tunneb hästi tuvide kõlbelisi omadusi ja armastab neid erilise hellusega.

3. VUTT.

See meeldiva välimusega linnuke on oma perekuse tõttu isegi linnainimestele tuntud. Rahvas kuuleb ja näeb teda alati, peaaegu kõigil põllutöil: rohimisel, kesakünnil, heinateol stepis ja viljalõikusel. Vähendavat nimetust „vutike“ tarvitatakse mõnikord meelitussõnana, kuigi kaugeltki mitte nii tihti kui mõne teise linnu oma. Vutt ei ole kuldnokast palju suurem, ent on tast lihavam, kuid muide, kes ei ole teda näinud? Kes ei ole söönud ta mahlakat pehmet maitsvat ja mõnikord lääguseni rasvast liha?

Kõigi oma kehaosade ehituselt ei ole vutt midagi muud kui kana või põldpüü vähendatud kujul; ainult ta näib isegi põldpüüst saledam ja kenam olevat, arvatavasti seepärast, et ta on põldpüüst võrratult väiksem. Vuttidel nagu põldpüüdelgi on ülimal määral kodukana loomus ja teguviis: täpselt samuti nad aina siblivad ja rehitsevad, kraapides vilkasti jalgadega laiali prügi, liiva ja kobedat mulda; nad teevad seda nii toidu otsimisel kui ka selleks, et mugavamini heita puhkama või ööbima. Vuti halle ja kirjusid sulgi on raske kirjeldada, pealegi on nad kõigile hästi tuntud. Nähtavasti ei ole neis midagi ilusat, kuid mulle on see tagasihoidlik ühetooniline kirjusus nii meeldiv, et ma seda eelistan teiste lindude sätendavale ilule. Vutt mitte ainult ei jookse väledasti, vaid ka lendab kiiresti, kui ta on kõhn ja kerge. Ta on ehtne stepilind ja, kuigi ta armastab viljateri ja viljapõlde, leidub teda eriti ja alati põlistes steppides, kus mõnikord kaugel ümberringi ei ole põlde. Seal ta toitub väikestest putukaist ja heinaseemneist.

ÕPILASTE KIRJANDID.

HANI.

Kel ei ole juhust olnud vaadelda külas suuri valgeid linde, kes tähtsalt jalutavad tiigi või vee ääres rohelisel murul? Tähtsalt kõnniskelles punaste lestadega jalgadel, mis ei ole maismaale sugugi kohandatud, kutsuvad nad alati välja naeratuse. Ma armastan väga vaadelda neid suuri pika kaela, väikese peakese ja labidasarnase nokaga linde, kui nad hanereas, s. t. üksteise järel astuvad tiigi poole, aeg-ajalt järskude kaagatustega isekeskis aru pidades. Väikeste ümarate silmakestega enda ette vahtides, oma ühtlase kõnnakuga ja näiliselt väga tähtsa kaagatamisega häirivad nad kuidagiviisi alati oma tähtsusega. Kust see tähtsus küll peaks pärit olema, kas tõesti need linnud on uhked oma esivanemaile, kes päästsid Rooma? „Tähtis nagu mõni hani" räägitakse tähtsast inimesest, varjamata hääles teatavat irooniat. Armastan hirmsasti hooga hanekarja joosta. Kõrvulukustava kaagatamisega, jooksul tiibu laksutades ja kuidagi imelikult saba sorgu ajades paiskuvad nad laiali. Siis võtan ma võitja poosi ja säilitan selle perenaise ilmumiseni, siis vaatan, kuidas haned lakkamatult kaagatades õieliaetud kaeltega kogunevad uuesti kokku, jätkates minu sajatamist oma hanekeeles. Mõnikord, kogunud julgust, teeb üks või teine väljasirutatud kaela ja kurjakuulutava sisinaga mõne ähvardava sammu minu poole, kuid pärast, järele mõtelnud, et minutaolisele olevusele ei maksa raisata nii kallist aega, rivistub terve seltskond uuesti samasuguseks tähtsaks rongkäiguks ning jätkab jälle oma

teed. Hanesid üldiselt ma ei armasta, kuid praetud hani on väga maitsev, ka hane udusulgedega täidetud padi on väga pehme ning mugav magamiseks. Hanesid leidub sõna otseses mõttes kõikjal, NSV Liidu põhjast kuni lõunani. Ekvatoriaalmaade kohta ei tea ma midagi ütelda, kuid igal juhul olid nad isegi juba vanas Roomas. Lapseeas on hanepojad väga õrnad ja ellu jääb neist väga väike osa, kuid pärast nad kasvavad tugevamaks ja saavad vastupidavuselt teiste loomadega võrdseks. Hani armastab vett ja tunneb end selles kodusemalt kui maismaal, ega asjata räägita, et „see on kui hane selga vesi".

KUKK.

Teie kõik olete arvatavasti kuulnud, kuidas varahommikul, kui päike ei ole horisondi tagant veel üles kerkinud, vaid ainult kergesti kuldab madalaid pilvi, kuked hõiskavad rõõmsa kähiseva häälega. Te võite näha, kuidas kindral-kukk võtab tähtsalt tara-aial istet ning kireb, ajanud selga oma uhke pea, mis on ehitud suurepärase küljele kalduva punase harjaga. Ta rind sillerdab kullana nagu tõelise rüütli soomusrüü. Näe, ajanud hoolikalt tiivad laiali, väljub kanakuurist kanaema ja loksub innukalt. Ta tiibade alt kostab korratu piiksumine, ja ilusad kollased tibukesed kipuvad vägisi laiali jooksma. Teie arvatavasti ei oska kujutella küla ilma kuke kiremiseta ja kana mureliku loksumiseta. Kukk annab esimesena teada, et ta enam ei maga. Ega inimestel asjata ole kõnekäänd „ta tõuseb kukega", s. t. väga vara. Kuked on väga riiakad, tarvitseb ainult mitme pere kukkedel kokku sattuda, kui kaklus on kohe lahti. Enne kui hakata kaklema, laseb kukk pea alla, ajab suled kohevile ja kraabib ühe jalaga maad, oma vastast silmist laskmata. Kuked kaklevad väga jonnakalt ega taha mingi hinna eest teineteisele järele anda. „Nad on nagu kuked" on inimestel juba vanasõnaks saanud. Nii räägitakse inimestest, kes väga kaua sõimlevad ja on peaaegu valmis kaklema. Kuked poevad koos kanade ja kanapoegadega väga tihti aeda. Ussikesi otsides rehitsevad nad maa sügavalt läbi ja kraabivad ühes sellega ka seemned välja. Sellega kahjustavad nad tugevasti köögivilja-kasvatust. Kuid igaüks meist arvatavasti armastab kanamune, mida hoolikad kanad annavad. Ja tõenäoliselt armastate väga vaadelda toda üksmeelset peret: kukke, kana ja kanapoegi.

KASS.

Kõik tunnevad kassi kui kodulooma. Ta on peaaegu kõigis majades. Tema sulgpehme karusnahk, vurrudega koonuke ja sale keha on silmale meeldivad. Tal on kerge hiiliv kõnnak. Kui ta on vihane, siis liigutab oma

karvast saba. Kui ta on näljane, siis on ta näugumine eriti vali, aga kui tal on kõht täis, kui ta on soojas ja sa silitad teda, siis võib kuulda ta uinutavat nurrulöömist. Kass on väga kaval ja muutlik, tal ei ole seesugust kiindumust inimesse nagu koeral. Ta unustab kiiresti talle osutatud heateo ja läheb meelsasti nii omade kui ka võõraste juurde. Ta hoidub igaühe juurde, kes annab talle midagi või teda silitab. Päeval ta keerleb harilikult lõunat valmistava perenaise ümber, mangudes midagi. Kui ta on juba saanud, siis ta kas luusib nurgast nurka või tukub päikesepaistel. Selle kohta on kujunenud isegi vanasõna: „Miks kass on sile: sööb kõhu täis ja heidab küljele". Öösi püüab kass hiiri, hiilides neile ettevaatlikult juurde. Seepärast mõnikord räägitaksegi: „hiilib nagu kass". Kasu toob ta hiiri püüdes. Kahju seisab selles, et ta lõhub linnupesi, sööb linnupoegi ja mõnikord (mispärast eriti perenaised teda ei armasta) poeb ka sahvrisse.

Kõik eespool toodud VI klassi õpilaste kirjandid räägivad eelkõige üht: õpilased on hästi omandanud kirjelduse kui kirjandi erivormi. Hoolimata sellest, et neile ei ole teatatud formaalse loogika mõisteid ja nad ei olnud tuttavad kirjelduse koostamise teooriaga, lahendasid nad neile esitatud ülesande täiesti edukalt. Põhjuseks oli see, et õpilased omandasid hästi eredat kirjanduslikku eeskuju — Aksakovi sulest ilmunud kirjeldusi. Et see on nii, sellest räägib laste tööde stiil, mis tuletab väga meeldc Aksakovi esitusviisi, kuigi see on teisele materjalile rakendatult omapäraselt edasi antud. Aksakovi elav keel pöördumisega lugeja poole („Teie kõik olete arvatavasti kuulnud"), tema vaatlusvõime, mis üldiselt on suunatud hästituntud loomadele, võrdluste rohkus, muhe huumor, vanasõnade, rahvalaulude jms. sagedane tarvitamine, omapärane loodusteaduslike, geograafiliste ja ajalooliste andmete põimimine kirjelduse elavasse ja sundimatusse stiili, — kõik need aksakovliku stiili elemendid on õpilastele vähemal või suuremal määral omaseks saanud ja nende töis rakendamist leidnud. Meile näib, et nimelt sellisel kombel tulebki VI ja VII klassi õpilasi juhtida kirjanduslike teoste žanri, stiili ja kompositsiooni mõistmisele ja rikastada nende väljenduslikke harjumusi.

Need tööd võivad olla kaht tüüpi: 1) pildi sisu ümberjutustus ja 2) kirjand pildi järgi.

Pildi sisu ümberjutustamise ülesanne seisab selles, et seotud suulises või kirjalikus jutustuses võimalikult täpselt edasi anda see, mis kunstnik on pildil kujutanud. Pildi sisu ümberjutustuses ei tohi olla ei pildil kujutatud momendile eelnevaid ega järgnevaid, olgugi pildi sisust ilmselt tulenevaid sündmusi. Niiviisi pilti ümber jutustades annab õpilane sõnadega edasi selle, mida kunstnik on kujutanud pildil värvide või muude joonistusvahenditega.

Kirjand pildi järgi on jutustus mõnest pildist, mille sisu võib olla kas jutustuse lähtemomendiks või selle lõpposaks. Seesugune kirjand ületab alati pildi piirid, täiendab pildi sisu eelnevate ja järgnevate sündmustega, kusjuures pildil kujutatud episood on mõnikord ainult jutustuse üheks momendiks.

Koolipraktikas on enam populaarne teine liik kirjalikke töid pildi järgi. See seletub sellega, et kirjalikke töid pildi järgi kasutati viimase ajani peamiselt nooremais klassides (III, IV ja harvemini V klassis); neis klassides on õpilased paremini tuttavad kirjandi jutustava vormiga. Pildi sisu ümberjutustamine on aga seotud rohkem kirjeldusega, mida nooremate klasside õpilased veel ei tunne tarvilikul määral. Seesugused on, nagu meile näib, pildi sisu ümberjutustuse vähese leviku põhjused. Seda seletust tõendas ka huvitav katse, mis korraldati Moskva 204-ndas, Gorki-nimelises koolis, kus ühe ja sama pildi järgi kirjutati kirjandeid IV kuni X klassini. Kõigis neis klassides tehti õpilastele ülesandeks kirjutada kunstnik Naumovi pildi „Pärast kahevõitlust" järgi klassikirjand. Mingisuguseid erilisi ülesandeid, mis oleks õpilaste tööd ühele või teisele poole suunanud, ei antud. Töö kirjutamine kestis ühe õppetunni. Tööde üldine kokkuvõte

andis järgmisi tulemusi: kuni VII klassini on õpilaste tööd peaaegu eranditult kirjandid, milles jutustatakse kahevõitluse ajalugu ja antakse kommentaare poeedi eluloost, mida õpilased hästi tunnevad. Pildi süžeed ennast (haavatud Puškinit viiakse saani juurde) kirjeldatakse vaid möödaminnes paari lausega.

Toome ses suhtes tüübilise kirjandi, mille on kirjutanud V klassi õpilane R.

MÕRVATUD POEET.

Ükskord udusel talvehommikul 27. jaanuaril 1837. aastal sõitis Peterburist Tšornaja jõe äärde saan, milles istus neli inimest. Need olid Puškin ja Danthès oma sekundantidega. Nad hüppasid saanist välja ja asusid kaitse asendisse. Sekundandid valmistusid lugema. Puškin vaatas viimast korda ringi. Tema nukker meeleolu oli ümbrusega tugevasti kooskõlas. Raske eelaimus lasus kivina ta hingel. Puškin tõstis püstoli ja sekundandid hakkasid lugema. Ei jõudnud veel kõlada saatuslik „kolm", kui Danthès juba laskis, ja kuul tabas Puškinit kõhtu. Ta kukkus maha, kuid laskis siiski ja tabas Danthès'e kätt. Kõlas nõrk „bravo", ja Puškin langes peaaegu meelemärkuseta maha. Ta võeti käealt kinni ja viidi saani juurde. Kahe päeva pärast suri suur poeet.

Selles kirjandis väljendab ainult üks meie poolt sõrendatud lause Naumovi pildi sisu.

Alates VII klassist domineerivad samuti jutustused, kuid tunduv osa töid (kuni 25%) annab juba tõelisi ümberjutustusi pildist endast.

Alltoodud IX klassi õpilase kirjand annab kujuka näite pildi sisu ümberjutustamisest ja selle mõtestamisest kõigis ta üksikasjus. Selle õpilase kirjandi järgi võib otsustada, mida õpilane näeb pildil, samuti ka selle üle, kuidas ta hindab seda kunstiteosena. Selline hindamine on vanemaile õpilasile täiesti kohane.

PÄRAST KAHEVÕITLUST.

Udune talvepäev. Tagaplaanil on esemete piirjooned ebaselged. Esiplaanil on voorimehe-saan ja kaks sekundanti, kes toetavad Puškinit. Kõrval on üksik Danthès'e ükskõikne kuju, kes sellest grupist on ära pöördunud. Puš-

kini nägu on rahulik, kuid ta mõnedest näojoontest paistab välja varjatud valu. Kogu poeedi kuju väljendab jõuetust ja nõrkust. Ta ripub tahtetult Danzas'e ja d'Archiaque'i kätel, ta jalad lohisevad mööda lund järele. Puškini vaade on suunatud sinnapoole, kus seisab Danthès. Sinna on suunatud ka Danzas'e vaade. Seepärast pöördub tahtmatult ka meie pilk Danthès'e kuju poole: seal on süüdlane poeedi kannatustes, seal on ta mõrvar. Kõik pildi jooned püüavad seda alla kriipsutada. Danthès'e kuju on nagu hülja-



tud, teda iseloomustab üksindus. Tekib mulje, et Danthès't põlatakse: teda on kujutatud sellises asendis, et ta natuke allalastud nägu ei ole näha.

Pildi taust on udune ja ähmane, see püüab rõhutada pildi leinavalt kurba sisu.

Õpetuslikust küljest on teine liik kirjalikke töid pildi järgi väärtuslikum.

V kuni VII klassini on õpilaste üldiseks puuduseks see, et nad ei oska näha pilti: selle detailid, mis pildi üldises kompositsioonis on väga olulised, jäävad sageli tähele panemata, ja kunstniku üldine idee jääb õpilasile arusaamatuks ning tajumatuks. Seisukord on siin analoogiline kirjandusliku teose tajumisega: täpselt samuti

nagu õpetaja õpetab mõtestatud lugemist, peab ta õpetama ka vaatlema ja mõistma pilte, mil on samad kunstilised komponendid kui kirjanduslikul teoselgi.

Pildi ümberjutustamine on hea vahend selleks, et arendada õpilaste vaatlusvõimet, harjutada neid süvenedes järele mõtlema sellest, mida nad näevad, ja aru saama pildi sisu ja selle väljendusvahendite vahekorrast kujutavas kunstis.

Laiemas ulatuses on see ülesanne jõukohane VII ja järgmiste klasside õpilasile. See ei tähenda siiski, et ümberjutustust pildi järgi peab kasutama ainult neis klassides. Juba nooremaist klassidest peale peab arendama vaatlusvõimet, oskust vajaliku täpsusega jutustada sellest, mida õpilane näeb ja missuguse mulje see talle jätab.

Meile näib, et mitte niipalju pildile kui õpilase fantaasiale tuginevate kirjandite harrastamise tulemuseks on teatav pealiskaudsus, kusjuures õppetöös jäävad kasutamata kujutava kunsti need küljed, mis sisalduvad taidelises pildis ja mis jäävad selle meetodi juures avastamata. Õpilasi aitab ses suhtes kava, mille algul õpetaja ise annab pildi sisu ümberjutustamiseks. Selle kava järgi peavad õpilased vaatlema pilti, näitama kesksed ja teisejärgulised kujud, nende asetuse, pildile iseloomustavaid detaile, pildi tausta, valitsevaid toone või värve jm. Endastmõistetavalt peab pilt nagu kirjanduslik teoski olema jõukohane nooremate klasside õpilasile. Pildi süžee peab olema arusaadav ja väljendusviis realistlik. Ses suhtes näib meile Levitani piltide („Kuldne sügis", „Kevad" jt.) kasutamine algkooli kirjandeiks olevat ebaõnnestunud. Tema maastike „tšehhovlik nukrus" ja veidi edvistav impressionistlik stiil on lastele vaid väliselt tajutavad. [1]

[1] „On pilte, mida ei saa kasutada ühegi loeteldud töö jaoks; need on kunstiteosed, mille eesmärgiks ja ülesandeks on mõjutada vahenditult inimese tundeid ja meeleolu ja mille jõud peitub kõigi neis sisalduvate objektide terviklikkuses ja kogususes ...

Peaasi neis piltides ei ole mitte kujutatud esemed, üksikasjad ja faktid, vaid tunne, seesmine elamus, mille nad kutsuvad vaatlejas esile". (Е. Тихеева Родная речь и пути ее развития, 1929, lk. 61).

Makovski, Perovi, Maksimovi, Krõžitski, Dubovski, Prjanišnikovi, Kassatkini, Stepanovi ja teiste realistide pildid on lapse tajule kindlasti kättesaadavamad.

Eriti huvitavad on tööd pildi järgi neil juhtumeil, kui pildi sisu on temaatiliselt enam-vähem lähedane loetud ja analüüsitud teosele, kuid ei ole selle otseseks illustratsiooniks. Sellise pildi sü-



žee, kutsudes õpilase kujutluses esile tuttavaid motiive, ergutab teda harilikult ka märkama ja motiveerima pildil olevaid teisendusi. See on väärtuslik seepärast, et ta kultiveerib õpilase vaatlusvõimet ja, teisest küljest, sunnib teda oma kirjandis loovalt kirjeldama ja kokku kombineerima uusi motiive. Seesugune on näiteks Makovski pilt „Õitsel". Töö selle pildi järgi võib VI klassi õpilasile olla väga huvitav peale jutustuse „Bežini aas" lugemist ja analüüsimist. Pilt on Turgenevi jutustusele temaatiliselt lähedane, kuid ei ühti sellega kõiges: siin on 8 last (Turgenevil 5 last), kelle hulgas on üks tütarlaps; ei ole õitsetuld, puudub jahimehe

(Turgenevi) kuju. Kuid poisikese kuju, kes kuulajaile kaasakiskuvalt jutustab midagi, nende igaühe näojooned ja riietus, maastik (suvine varahommik enne päikesetõusu), — kõik need jooned on „turgenevlikud“ ja tingimata kutsuvad laste mälus esile vastavaid kirjeldusi ja iseloomustusi „Bežini aasast“.

Toome näitena loetelu piltidest, millega seoses võib korraldada eestoodud tööle analoogilisi töid.

Pilt.	Pildile temaatiliselt lähedased kirjanduslikud teosed.
V. Vasnetsovi „Kolm kangelast“, „Kangelane teelahkmel“, „Aljonake“, „Igori taplus“, „Ivan-tsareevitš Halli Hundi seljas“.	Rahvaluule: bõliinad, muinasjutud. „Lugu Igori sõjaretkest“.
Maksimovi „Vanaema muistendid“, „Kõik minevikus“.	Turgenevi „Mumuu“.
Makovski „Kohtumine“.	Tšehhovi „Vanka“.
Kardovski „Mõisnik hobusetalli juures“.	Puškini „Dubrovski“.
Kuznetsovi „Ringsõit valdkonnas“.	Turgenevi „Küti kirjad“.
Savitski „Remonttööd raudteel“.	Nekrassovi „Raudtee“.
Mjassojedovi „Semstvo lõunastab“.	Nekrassovi „Mõtisklusi paraadtrepi juures“.
Nevrevi „Kauplemine“.	Turgenevi „Opman“, „Hor ja Kalinõtš“, „Birjuk“.
Makovski „Revolutsionääri ülekuulamine“.	Gorki „Ema“.
Repini „Propagandisti vahistamine“.	
Johanseni „Bolševike ülekuulamine“.	Fadejevi „Lumetuisk“.
Nikulini „Partisanid“.	Furmanovi „Tšapajev“.

Kirjandeid piltide järgi on tingimata soovitav võtta vanemate klasside töökavva. Sõnalise ja kujutava kunsti põimu-

mine, mis saavutatakse seda liiki töödega, mõjub erakordselt soodsasti õpilaste kunstimaitse arenemisele.

Piltide temaatika õpilaste kirjandeiks võib vanemais klassides olla üsna mitmekesine. Põhinõudeks piltide temaatika suhtes peab olema nende seos kirjanduskursusega. Selliste kirjandite huvitavaks variandiks vanemaile õpilasile on töö kahe või mitme pildi järgi, mis võivad olla mitmesuguseis vahekordades (kontrast, sarnasus jms.).

Niimoodi püstitatud küsimuse näiteiks võivad olla järgmised teemad: „Puškin Tropinini ja Kiprenski kujutuses", „Kaupmeeste elu Fedotovi, Perovi, Žuravljovi jt. piltide järgi", „Tšehhovi maastik ja Levitani pildid", „Tatjana Larina kuju maalikunstnike kujutuses" (Sokolov, Klodt, Benoit, Kuzmin, Rudakov jt.), „Punaarmee lahinguepisoode kaasaegsete kunstnike piltide järgi", „V. I. Lenini kuju piltide ja skulptuuride järgi" (Andrejev, Brodski, Grabar, Vassiljev jt.).

ÜLDISI METOODILISI MÄRKUSI KIRJALIKU ÜMBERJUTUSTUSE KORRALDAMISEST.

Vaadeldes ümberjutustuse üksikuid liike, näitasime nende korraldamiseks rea mitmesuguseid metoodilisi võtteid. Jäävad järele mõned üldised küsimused, mis riivavad kõiki või vähemalt kõige populaarsemaid ümberjutustuse liike.

1. Kuidas lugeda teksti kirjalikuks ümberjutustamiseks?

Ümberjutustamiseks määratud teksti peab lugema maksimaalse selguse ja ilmekusega. Seepärast on tarvilik, et seda loeb õpetaja. Mõnikord praktiseeritav teksti vaikne lugemine õpilaste endi poolt vähendab arusaadavail põhjustel kirjalike tööde tulemusi: õpilased ise ei loe küllalt süvenenult ja tähelepanelikult.

2. Mitu korda lugeda teksti ette?

Ettelugemiste arv (üks või kaks) sõltub mitmesuguseist põhjustest: a) teksti iseloomust, b) ümberjutustamisel antava ülesande iseloomust, c) õpilaste vanusest ja kogemustest. Kahekordne lugemine vähendab ümberjutustamisel õpilase iseseisvust, sest siis peab ta jutustuse kõigis üksikasjus meeles. Aga kui tekst on pikk, süžee keeruline ja õpilastel ei ole ümberjutustamiseks veel küllalt kogemusi, on lubatav teksti kaks korda lugeda. Seda tuleb harilikult teha siis, kui ümberjutustuse kava koostatakse kollektiivselt.

Siis on töökava seesugune:

1. Õpetaja sissejuhatav sõna.
2. Jutustuse esimene lugemine.
3. Kavastamine.
4. Teine lugemine.
5. Kirjalik ümberjutustamine.

Kui ümberjutustatav tekst on luuletus, siis võib kahekordne lugemine asja ära rikkuda, sest riimid jäävad meelde ja õpilased kasutavad neid oma proosatekstis.

Üldiselt on kahekordne lugemine lubatav ainult esimeste ümberjutustamistööde puhul.

3. Kas värssides tekst on ümberjutustamiseks lubatav?

On lubatav juhtumil, kui sel on jutustav iseloom. Lüürilisi luuletusi ja loodusluulet ei või ümberjutustamiseks anda, sest seesuguseis teoseis on vorm sisust lahutamatu.

4. Missugune on ümberjutustamiseks loetava teksti ulatus?

Teksti ulatus sõltub teksti sisu ja vormi keerukuse astmest. Keskmistena võib soovitada järgmisi norme:

V klassile — 0,5 kuni 0,75 lk.
VI klassile — 0,75 kuni 1,5 lk.
VII klassile — 1,5 kuni 3,5 lk.

5. Missuguseid abistavaid võtteid võimaldada õpilastele ümberjutustamisel?

a) Ümberjutustuse kava. V klassis on võimalik selle kollektiivne koostamine. VI ja VII klassis tuleb taotella iseseisvat kavastamist õpilaste endi poolt.

b) Nimed, oskussõnad ja õigekirjalt rasked sõnad, samuti ka etteloetavas tekstis esinevad tsitaadid tuleb õpetajal klassitahvlile kirjutada. Sõnade ja väljendite üleskirjutamine sünnib pärast teksti lugemist.

c) Ümberjutustuse pealkirja võib õpilastele teatavaks teha, võib lasta selle õpilastel endil välja mõtelda ja võib ka klassis õpetaja kaasabil koostada selle kollektiivselt.

d) Õpilasile stiililt uusi väljendeid, üldse huvitavaid kohti loetavas tekstis võib õpetaja esile tõsta. Pööranud neile oma tähelepanu ja saanud teadlikuks nende tähendusest, kannavad õpilased need üle ka oma ümberjutustusse.

e) Õpilastel tuleb lubada kirjaliku töö ajal kasutada õigekeelsus-sõnaraamatut ja saada õpetajalt õigekirjas konsultatsiooni.

Ümberjutustuste parandamine.

Ümberjutustuses nagu igas muuski kirjalikus töös, mis kuulub kontrollimisele, tuleb analüüsida vigu, mis õpilased on teinud. Analüüsi eesmärgiks on selgitada tüübilisi vigu selleks, et need klassitööga välja juurida. Analüüsi teostatakse kahes suunas: 1) antud teksti suhtes ja 2) üldine analüüs.

Õpetaja korraldab ju iga kirjaliku töö kindla eesmärgiga, seepärast on analüüsimisel esikohal need ülesanded, mis on määratud selle eesmärgi saavutamiseks.

Oletame, et korraldades Aksakovi kirjelduse „Kaama jõe ületamine" ümberjutustamist (VI kl), peab õpetaja silmas pidama järgmisi ülesandeid õpilaste töös:

a) kinnipidamine õigest järjestusest; b) osade õige vahekord; c) jõeületamise tehnika omandamine; d) teatavate väljendite omandamine (õpetaja märgib need Aksakovi tekstis ära).

Kontrollimisel märgib õpetaja nimetatud ülesannete järele õpilaste nimed, kes on vea teinud. Sedaviisi saab õpetaja kontrolli tulemusena teada, missugusel määral on õpilased täitnud ülesanded, mille lahendamist ümberjutustusega taoteldi. Kui osutub vajalikuks anda täiendav töö, annab õpetaja vastavad seletused ja kordab tööd teise tekstiga.

Kõigi ümberjutustuste üldist analüüsi võib teostada näiteks järgmise plaani järgi:

a) Kas loetud teksti põhiline sisu on omandatud? Millest nimelt ei ole aru saadud?

b) Kas jutustuse kavast on kinni peetud?

c) Kas laused on õigesti ehitatud? (Ära märkida vigased laused.)

d) Missugused piltlikud väljendid on säilitatud ja missugused uutena sisse võetud?

e) Kas on leitud õige pealkiri?

Ümberjutustuse ja kirjandi hindamise kriteeriumid.

1. Ümberjutustuse või kirjandi hindamisel võetakse arvesse:

1) kirjaliku töö sisu ja järjekindlust jutustamises;

2) lauseehituse süntaktilist õigsust (kongruentsi, rektsiooni, sõnade järjekorda lauses, eriliste väljendite, liitlausete, otsese ja kaudse kõne ehitust);

3) ortograafiat ja interpunktsiooni;

4) stiili (sõnavara ja lauseehituse monotoonsust või rikkust, keele trafareetsust või värvikust, sünonüümide tarvitamist).

2. Tuleb panna ainult üks hinne, mida tuleb mõista kõigi ülaltähendatud hinnete summana.

Neil juhtumeil, kui sisu ja õigekirja vahel on terav lahku-

minek (oivaline sisu ja halb kirjaoskus), paneb õpetaja küll ühtse hinde, kuid juhib erilise märkusega selfele iseärasusele tähelepanu.

3. Kirjaliku töö ortograafia-, interpunktsiooni- ja stiilihinnete kindlaksmääramisel tuleb mõningal määral arvestada ka kirjaliku töö ulatust, silmas pidades, et suure ulatusega töös võib õpilane teha rohkem vigu.

Kuid selle reegli absoluutse rakendamise vastu tuleb kindlasti vaielda. Kui VII klassi õpilase töös on 6 või 7 jämedat viga, ei saa tunnistada seda rahuldavaks, kui pikk see ka oleks. Niisugune jämedate vigade arv tõendab ilmselt õigekirjaoskuse puudulikkust, mis peab peegelduma ka hinnangus.

VII klassi õpilase normaalse käekirjaga kirjutatud töö, mille ulatus on kuni 2,5 vihiku-lehekülge, võib hinnata rahuldavaks, kui ortograafia- ja interpunktsioonivigu ei ole üle 7 ja stiilivigu üle 4—5.

Loovkirjandid.

„Loovkirjandeiks" nimetatakse harilikult niisuguseid laste töid, mille eesmärgiks on edasi anda lapse omi mõtteid, omi kujutlusi, õpilase omi tundeid, millegi nende endi poolt nähtu, kuuldu või vaadeldava kohta. See termin on muidugi tingimuslik; õigem oleks nimetada neid „iseseisvaiks kirjandeiks", sest loovat selle sõna otseses mõttes on neis kirjandeis väga vähe.[1] Ei või olla kahtlust seesuguste kirjandite vajalikkuses mitte ainult keskkoolis, vaid ka algkoolis.

Kui vaadelda neid töid psühholoogilisest küljest, siis võib kergesti märgata, et nende aluseks on õpilase fantaasia. Nende kirjandite õnnestumine on tihedasti seotud laste fantaasia arenguga.

[1] Ovsjaniko-Kulikovski defineerib loomingut järgmiselt: „Ainult teatud mõtlemisastmel, mille eeltingimuseks on kõigepealt keele areng, avaneb võimalus ühendada ja süsteemida m õ i s t e t e k s töödeldud kujutlusi, ja see on juba l o o m i n g j a l o o g i k a" (Вопросы психологии творчества, СПБ, 1902, lk. 292).

Psühholoogia vaatleb fantaasiat kui „uute kujude või kujugruppide loomisprotsessi juba olemasolevaist“ (Sully).

Tehakse vahet produktiivse ja seesuguse fantaasia vahel, mis avaldub võrdlemisi passiivselt; tahe ei võta sellest kuidagi osa, ja mõtlemisprotsess on alistatud tundmustele. See on fantaasia alam liik. „Oma kõrgemas vormis on fantaasia aktiivne protsess, mida tahe juhib samm-sammult kindla tulemuse poole. See fantaasia täiuslikum liik on tuntud konstruktiivse (loova) fantaasia nimetuse all“.

On ilmne, et õppeprotsessis evib pedagoogilist tähtsust ainult viimane, s. o. konstruktiivne fantaasia. Peaülesandeks on fantaasia sihiteadlik suunamine. „Laps peab oskama mälus selgesti esile kutsuda oma eelmiste kogemuste meelelisi muljeid, enne kui ta on võimeline looma uusi kujusid“.[1] Need psühholoogia andmed määravad ka loovkirjandite metoodika. Kergemeelsus oleks arvata, et need ei nõua mingit eeltööd, mis on seotud õpilaste fantaasia harjutamise ja suunamisega.[2] See õpilase võime on eelkõige seotud välis- ja siseilma nähtuste (oma tunnete, mõtete jms.) tähelepaneliku vaatlemisega.

Üldse ei saa koolis läbi, arendamata õpilaste vaatlusvõimet, mis ei ole tarvilik ainult kirjandeiks, vaid ka igaks muuks tööks, igaks loominguks. „Loov“-kirjandid, mis on kirjutatud sellise eel-

---

[1] Sully, Üldarusaadava psühholoogia alused, lk. 133 (venek. väljaanne).

[2] „Õpetada kõnet ja kirjandite koostamist tähendab juhtida lapsi lihtsate kõnevormide alateadlikult ja intuitiivselt tarvitamiselt keerulisemaile ja täiuslikumaile vormidele.

Kirjutada kirjandit tähendab *kavakindlalt* väljendada oma mõtteid antud süžee või objekti kohta, *organiseerida ja luua kord* kujutluste ja sõnade kaoses, süsteemida oma mõtted, silmas pidades lõppeesmärki.

Sõna „kirjand“ all mõistame iga enam või vähem viimisteldud ja *süsteemitud* mõistete teatud tsükli sõnastust, ükskõik, kas kirjalikku või suulist.

Niiviisi mõistetud kirjand ei ole mitte ainult õpilasele midagi võõrast, vaid vastupidi: ta on intellektuaalse elu vältimatuid avaldusi, mis on täiesti jõukohane juba ka koolieelsel ajajärgul“ (Е. Тихеева, Родная речь и пути ее развития, 1923, lk. 33).

tööta, hämmastavad oma abituse, mõttelageduse ja otsitud fantastikaga.[1]

Otsides sisu ja vormi, langevad õpilased äraleierdatud trafareetsusse ning kaotavad igasuguse mõõdukustunde.

Toome paar tüübilist IV klassi kirjandit teemale „Üks unustamatu juhtum minu elus". Teema anti õpilastele „vabakirjandi" korras.

SÜÜDAV LAMBIKE.

Ükskord pani vend mulle padja alla väikese lambikese. Siis olin ma veel väike. Ma mängisin kaua ja sain selle lambikese päris ootamatult. Mängisin sellega kaua ja panin siis suhu. Lakkusin, ta ei olnud maitsev. Siis hakkasin seda sööma. Ta ei olnud magus jne.

Oma „loomingu" lõpetab õpilane „luuletusega":

Mängisin ma väikses sängis
Labida ja pangega,
Vend mull' mänguasja kinkis,
Padja alla pani ta —
See oli klaasist lambike.
Sellega ma mängisin,
Hammustasin, lakkusin.
Tüdinesin viimaks ära,
Võtsin siis ja sõin ta ära.

Teine sama klassi õpilane vastab teemale kirjandiga „Maailmalend lennukil", milles ta kirjutab, kuidas lennuk lendas nende maja trepi ette, kuidas ta „ujus üles taeva poole". Kirjand lõpeb tuntud šablooniga: „Oeh! Ärkasin unest ..."

Ühes teises Moskva koolis korraldab õpetaja V klassis kirjandi teemale „Talvehommik külas". Linnaõpilased, kel külast on vaid suviseid muljeid, kannavad need talveolukorda üle.

Õpilane kirjutab: „Hommik. Vaatepiirile ilmus tõusev päike... Ümbrus on inimestest tühi. Arvatavasti on veel vara. Päike tõusis veel kõrgemale. Viimaks hakkasid väravad punetama. Hakkas inimesi ilmuma..."

---

[1] „Tugev, sööstlik ja ere fantaasia, millega inimhing ei suuda võidelda, loob meeletuid inimesi, kuid sama fantaasia, alistuv inimese tahtele, ei loo ainult suuri poeete, vaid ka kõrgemaid filosoofe ja õpetlasi" (U š i n s k i).

Järgneb kirjeldus, kuidas lapsed lähevad jõele uisutama. Pakase ilmaga „voolivad nad lumimemme". Tagasiteel leidsid lapsed linnupoja (!). Nad võtsid ta kaasa.

On iseloomustav märkida, et talvemaastiku täitmine suviste muljetega on joon, mis läbib suure hulga selle klassi kirjandeid. Mitte vähem iseloomustav pole ka see, et töid kontrollinud õpetaja oli kirjandite stiiliga rahul ega märkinud kuidagi kirjandite olulisi puudusi, mis tõeliselt tegid mõttetuks kogu töö.

Metoodiline kirjandus loovkirjandeist on suhteliselt rikkalikum teistest kirjalike tööde liikidest. Soovitame lugejaile prof. M. Rõbnikova huvitavaid artikleid loovkirjandeist.

Meeles pidades, et kooli esimeseks ülesandeks on marksistliku maailmavaate kasvatamine, et noor kasvav generatsioon võib kommunismi õppida ainult siis, „kui ta iga sammu oma õppimises, kasvatuses ja hariduses seob proletaarlaste ja töörahva lakkamatu võitlusega vana ekspluataatorliku ühiskonna vastu" (Lenin)[1], peab õpetaja tööd kirjandite alal ära kasutama kasvatuslikeks otstarbeiks. Kitsalt rahvuslikud või läägelt sentimentaalsed teemad on võõrad meie nõukogude noorukile-õppurile, ja neist me siin ei räägigi. Meie lastes leiavad vastukaja niisugused kirjandite teemad, mis on seotud armastusega kodumaa vastu, nende õnneliku lapsepõlvega, nende huvidega, mis on võrsunud meie vaba maa tingimustes ja on seepärast palju mitmekesisemad ning laiemad kui muljete ring kodanlike maade lastel. Allpool esitatav teemade loetelu ei nõudle sugugi olla soovitatud teemade nimestik, vaid märgib ainult mitmesuguseid suundi, milles õpetaja võib V, VI ja VII klassis korraldada kirjandeid, rakendades neid antud ea huvide tasemel. Õpetaja-kasvataja ülesanne on valida ja sõnastada teema nii, et see juhiks tema õpilase mõtted ja tunded soovitavasse suunda, aitaks õpilasel neid ilmutada, välja koorida vormitust olekust, milles nad on õpilase teadvuses. Kuid

[1] Kõne Kommunistliku Noorsooühingu III ülevenemaalisel kongressil 2. okt. 1920. a. V. I. Lenin, Valitud teosed, II köide, Tallinn, 1947, lk. 549.

ei või piirduda ainult teema andmisega, vaid lastel tuleb arendada oskust koguda, korrastada ja väljendada oma mõtteid, tundeid ja muljeid. See on niinimetatud loovkirjandite peamisi ülesandeid. Algajat õpetajat tuleb hoiatada: ei tohi kohastada kirjandite temaatikat antud, mõnikord vähearenenud klassi huvide tasemega. Õpetaja peab tõstma oma õpilaste huve, arendama ja süvendama neid soovitavas suunas. Nimelt selles seisabki loovkirjandite kasvatuslik tähtsus.

Näiteteemade loetelu V, VI ja VII klassi õpilaste loovkirjandeiks.

Seltsimehelik tegu	V—VII kl.
Minu lemmikkangelane	VI—VII kl.
Hea seltsimees	VI—VII kl.
Mispärast on häbistav olla argpüks	VI kl.
Mis hiirtel viga elada, kui kassi pole kodu	VI kl.
Pioneeri kiri oma seltsimehele	V kl.
Kuidas ma võtsin rongkäigust osa	V—VII kl.
Minu kohustus Oktoobrirevolutsiooni aastapäevaks	V—VII kl.
Kuidas ma ehitasin mudellennuki	VI kl.
Mida tean ma õhu- ja gaasikaitsest	VII kl.
Kiri haavatud sõdureile	V—VI kl.
Minu lemmikharrastus	V—VII kl.
Minu lemmiklaul	VII kl.
Parim aastaaeg	VI kl.
Minu lemmikud (loomadest)	VI kl.
Kelleks tahan saada	VII kl.
Parim kinofilm	VI—VII kl.
Meie õppereis	V—VI kl.
Suuskadel	VI—VII kl.
Mets suvel ja talvel	VI—VII kl.
Öö jõel	VI—VII kl.
Minu suvised tööd	V—VI kl.
Linnupüük	V—VI kl.
Minu kollektsioon	V—VI kl.
Naljakas juhtum	V—VI kl.
Juhtum, mida ma iialgi ei unusta	VI—VII kl.

Kodukohas	VII kl.
Kalapüük	V—VI kl.
Õnnestunud jaht	VI—VII kl.
Minu esimene reis	VI—VII kl.
Minu lemmikraamatud	VII kl.

Kooli keskmistes klassides (IV kuni VII kl.) võib huvitavaks kirjanditeemaks olla mõne elutu eseme eluloo kirjeldus: „Kümnekopikase raha elukäik", „Leivatüki jutustus", „Raamatu elu" jms.

Nooremais klassides võib õpilastele ülesandeks teha koostada kirjand kirja kujul mõne neile hästi tuntud kirjandusteose tegelase nimel: vanaisa vastus Vanka Žukovile (eeldatakse, et Vanka kiri on kätte saadud); lapselapse kiri vanaisale meie päevil; Valeki kiri Vasjale (jut. „Maa-aluse lapsed" järgi) jms.

Näitena toome kaks tööd: Moskva 47. kooli IV kl. õpilase oma teemale „Kaasaegse poisi kiri vanaisale" ja Leningradi 112. kooli VII klassi õpilase kirjandi „Unustamatud päevad" (lehekülg päevikust). Selles viimasena nimetatud kirjandis oskas poiss omamoodi edasi anda linna-kangelase traagiliste päevade karmi koloriidi.

„Tervist, kallis vanaisa!" kirjutas Suvorovi-kooli õpilane Ivan Žukov. „Mina õpin nüüd Aleksander Vassiljevitš Suvorovi nimelises koolis. Lõppeks hakkasime ometi õppima. Kallis vanaisa, Sa ei oska kujutella, kui rõõmus ma olen. Minust saab ju Punaarmee ohvitser. Kahju, et kaua tuleb õppida, muidu sõidaksin iga minut rindele meie armastatud kodumaad kaitsma. Ma ei kirjuta seda mitte hoobeldes, vaid kõigest südamest. Armas vanaisa, ma elan väga hästi, mul on siin väga huvitav elu. Terve päeva oleme tööga kinni, asjata ei tee me midagi. Teeme ka hommikvõimlemist, õpime, loeme, puhkame ja isegi mängida jõuame küllalt. Vabal ajal harrastan muusikat, mängin viiulit. Meil on koolis laulu- ja tantsuansambl, sellest võtan ka osa. Õpin väga hästi, halbu hindeid mul ei ole. Nojah, kõige tähtsama unustasin ära! Meil on toredaid poisse, kes isegi pidasid partisanisõda sakslastega. On ka ordenikandjaid. Noh, lõpetan kirjutamise. Tervitustega Ivan Žukov. Tervita kõiki! Kirjutage endise aadressi järgi."

10. XII 1943.

UNUSTAMATUD PÄEVAD.

(Päevikust.)

Hommik. Tõusen vaevaliselt voodist, riietun ja lähen „blokaadileiba" tooma. Kaupluses on pikk järjekord: norgus päi seisavad inimesed — mehed ja naised — ja ootavad, ootavad leiba. Kuid seda ei ole, juba teist päeva ei ole. Pisarad silmis komberdan koju, kohates kelke puusärkide ja vaipades laipadega. Ja palju vedeleb neid kahel pool tee ääres. Sa ei pööra neile enam tähelepanu ja näib, nagu peakski see nii olema. Jõuan koju. Pisarsilmi oodatakse mind tagasi.

„Leiba!... Kas tõid?" — „Ei." — „Mispärast?" — „Kaupluses ei ole leiba." — „Tähendab, jälle leivata?" — „Jah." — Kostab vaikne, vaevalt kuuldav ohe. — „Sõida siis vett tooma."

Ja siis komberdan vett tooma.

Koolides on üsna levinud niisugune kirjalike loovtööde liik, milleks õpilastele antakse vaid jutustuse algus. Õpilaste ülesandeks jääb kirjutada ülejäänud osa. Õpilastele antud jutustuse algus kergendab palju nende tööd. Sel juhtumil kõrvaldub õpilaste hulgas levinenuim kimbatus: „Kuidas alata?" Ühtlasi püüavad õpilased tahtmatult jätkata jutustust antud alguse maneeris, ja see sunnib neid lauseehitust jälgima.

Vähem õnnestunud on selle töö niisugune variant, mille juures antakse jutustuse lõpp või selle keskosa. Seesugusel tööl on tarbetu kunstlikkuse iseloom, ja antud „tüübiline" jutu lõpp harjutab õpilastele külge kahjuliku trafareetsuse.

Toome näitena jutustuse alguse, mis V klassi õpilastele anti kirjalikult lõpetada. Pealkirja leidmine jäeti õpilaste endi hooleks.

„Kord kevadel tuli mul pioneerisalga ülesandel minna kolhoosi. See oli meie asundkülast 5 kilomeetri kaugusel. Matk ei olnud lühike, tee läks läbi sügava metsa; jalgade all oli pori, kuid tihnikus oli veel valge lumi, kõva nagu suhkur".

Kirjeldavad kirjandid.

Nagu juba öeldud, on töös kirjandite alal ülitähtsaks küljeks harjumus süvenenult vaadelda.

Kirjeldavad kirjandid koostatakse peamiselt vaatluste alusel.

Linnalapsed on vähem tähelepanelikud kui maal elavad lapsed. Linn oma muljete rohkusega, mitmesuguste kohtumiste, liikumiste ja helide hulgaga masendaks inimese psüühika, kui ta ei oleks võimeline jääma tajutuks selle rohkuse vastu ja lülima oma tähelepanu sfääri vaid kitsa muljete ringi. Looduslähene elu, muutumatus ja muljete ühtlane monotoonsus, mille tekitab kodune maastik, — see kõik suurendab vastuvõtlikkust pisimategi muudatuste suhtes ümbruskonnas ja teeb seega inimese tähelepanelikumaks. Väärtuslikku vaatlusvõimet tuleb lastes igati arendada. Õppereisid, turism ja sport arendavad laste vaatlusvõimet, kuid peale selle on tarvis õhutada ka õpilasi endid seda arendama. Tuntud vene rändur K. Arsenjev jutustab populaarses raamatus „Dersu Uzala" hämmastavast vaatlusoskusest, millega pärismaalasest kütt Dersu silma torkas. Metsarajale jäänud väheste tunnuste järgi määras ta läbinud inimeste arvu, nende kasvu, rahvuse, tööala jm. [1]

Oma peene tähelepanelikkuse poolest on silmapaistvad S. Aksakovi loodusele pühendatud teosed („Püssiküti kirjad", „Märkusi kalaõngitsemisest", „Mälestustest" peatükk liblikate kogumisest). Need ja sarnased kirjanduslikud näited peavad õpilastes äratama püüdu olla tähelepanelik. Ilma vaatlemiseta ei saa anda head kirjeldust. Kirjelduse eesmärgiks on anda asjast või nähtusest täpne ning elav kujutlus. Kirjelduste näiteid leiavad õpilased oma lugemikes (V klassi lugemikus [2]: Tšehhovi „Äikese

[1] „Lähem tutvus suure arvu lastega viib mõnikord hämmastavaile järeldustele: väga sageli võib nende juures märgata kõige algelisema nägemisoskuse puudumist. Laps tajub silmadega teda ümbritsevat välismaailma, kuid ei ole sugugi võimeline selles orienteeruma, sellest kindlaid ning selgeid kujutlusi ammutama; ta ei saa aru ei asjade värvist, kujust ega suurusest.

Võiks jätta ka lisamata, et kõigil neil juhtumeil on välismaailm, mida tajutakse kaosena, võimetu avaldama mingisugust mõju lapse keele arenemisele. Võrratuid teeneid osutavad seesuguseil juhtumeil eriharjutused lastega, mille eemärgiks on arendada lastes just aistimisoskust ja oskust aistinguid väljendada vastavate sõnadega" (Е. Тихеева, Родная речь и пути ее развития, 1923, lk. 63).

[2] А. Алексич и др., Родная литература, Учпедгиз, Москва, 1946.

ajal", L. Tolstoi „Kevad", Aksakovi „Õhtu", Gorki „Linnupüük", L. Tolstoi „Puu surm", Šolohhovi „Sügisel metsas", Grekovi „Sügise tunnused", Puškini „Lumetorm" ja „Talvine hommik". VI klassi lugemikus [1]: Gorki „Volgal", L. Tolstoi „Jaht" ja „Äike", Gontšarovi „Suvehommik" ja „Suveõhtu", Turgenevi „Mets ja stepp", Nikitini „Õhtu pärast vihma", Aksakovi „Luik", Gogoli „Dnepr" jne.).

Loeteldud kirjeldused on siiski keerulisemad kui on vaja esialgseks tööks kirjelduste alal. Lähtuda tuleb seesugustest klassilistest eeskujudest, mis on eespool nimetatud (vt. peatükk „Ümberjutustus") ja mis ehituselt on lihtsad, täpsed ning ühtlasi ka taidelised. Seesugused on L. Tolstoi „Klassituba", Aksakovi „Harakas", „Vutt", „Tuvi" ja teised kirjeldused. Eeskujuks võetud kirjelduste analüüsimisel on tarvis, et õpilastele saaksid omaks järgmised juhtlaused:

1) kirjelduse täpsuseks on vaja asja hästi vaadelda, seda uurida [2];

2) kirjelduse selguseks ei ole vaja loetella kõiki tunnuseid, vaid ainult neid, mis kirjeldatavale objektile on kõige iseloomulikumad;

3) harilikult lisab autor oma kirjeldusele ka tundeid või meeleolu, mis kirjeldatav objekt temas esile kutsub. Siit pärineb lürism, mis mõnikord muutub paatoseks (Gogoli „Dnepr").

Viimast väidet on vaja praktiliselt selgitada, kõrvutades näiteks kaht kirjeldust ühest ja samast nähtusest. Õpilaste tähelepanu tuleb juhtida autori üldist meeleolu määravate tunnuste leidmisele. See nõuab õpilasilt teatavat ettevalmistumist ja omandatakse endastmõistetavalt järk-järgult konkreetsete näidete

---

[1] А. Толстов и др., Родная литература, Учпедгиз, Москва, 1946.

[2] Kirjelduste selgus, täpsus ja väärtus sõltuvad kõige enam meie kujude ja kujutluste täpsusest. Hästi ja edukalt võib kirjeldada ainult seda, mis on väga hästi tuttav, mida me selgesti kujutleme. (Е. Тихеева, Родная речь и пути ее развития, 1923, lk. 70).

kaudu. Algul antakse lihtsamaid, taideliste kujudega küllastamata näiteid (L. Tolstoi „Klassitoa“ või S. Aksakovi „Künnivareste saabumise“ tüüpi).

Pärast kirjelduste vastavat analüüsi ja kava selgitamist võib õpilasile iseseisva tööna anda oma toa või klassi kirjelduse, mille ruumiline järjestus määratakse enne kindlaks.

Analüüsitud eeskujude matkimist ei tarvitse peljata, muidugi siis, kui matkimine ei muutu orjalikuks kopeerimiseks.

Anname L. Tolstoi kirjelduse „Klassituba“ kava.[1]

I. Raamatukogu.

1. Laste riiulid.
2. Karl Ivanovitši riiul.

II. Mis rippus teisel seinal?
III. Kolmas sein.
IV. Nurk (sellega seotud mälestusi).
V. Toa keskpaik.

1. Laud.
2. Taburetid.

VI. Neljas sein.
VII. Vaade aknast.

Taideliste kirjelduste kõrval omandavad õpilased ka proosakirjeldusi, mille ülesandeks on asja või nähtuse oluliste tunnuste täpne ja võimalikult täielik loetlemine. Üpris kasulik on teha õpilasile ülesandeks kirjeldada (muidugi algeliselt) jalgratta, elektri-keeduplaadi, püssiluku jms. ehitust.

Alltoodud VI klassi õpilase tehtud elektri-keeduplaadi kirjeldus näitab õpilase oskust kirjeldada seadist, mille ehitus on talle hästi teada. Kirjelduse keel on lühisõnaline ja täpne; õpilane järgib asjalikult koostatud kava.

---

[1] Võetud M. Lopõrjova, E. Solovjova jt. raamatust „Как вести устные и письменные работы“, Peterburi, 1910, lk. 117.

ELEKTRI-KEEDUPLAAT.

(Kirjeldus.)

Kava. 1. Keeduplaadi otstarve.
2. Selle ehitus:
a) alus,
b) saviosa,
c) spiraal.
3. Käitlemisviis.
4. Remont.

1. Keeduplaadi otstarve seisab selles, et soojendada, keeta, või praadida kõike seda, mis on keeduplaadile asetatud nõus. Ta annab suure hulga soojust ja ajab vee kaheliitrises teekannus kaunis ruttu (20 kuni 25 minuti jooksul) keema.

2. Keeduplaadi ehitus on üsna lihtne. Ta koosneb kolmest osast: alusest, saviosast ja spiraalist, mis juhib elektrivoolu.

a) Aluseks on raud- või malmvõru, mille külge on kinnitatud jalad.

b) Sellesse on nagu raami pandud ümmargune saviketas. Ketas on tehtud tulekindlast savist. Ühelt poolt on see üleni kirju kontsentrilise asetusega 3- kuni 4-millimeetrilise laiuse ja sügavusega õnaraist.

c) Neisse õnaraisse pannaksegi spiraal, mille mõlemad otsad on ühendatud kahe klemmi külge, mis tulevad läbi võru välja. Spiraal valmistatakse erisorti traadist.

Spiraal on keeduplaadi peaosa ja kõige õrnem koht. Ta rikneb üsna tihti: põleb seadise oskamatu käitlemise tõttu läbi. Kui vesi või toit keeb üle ja jookseb hõõguvale spiraalile, rikneb see ja põleb ruttu läbi.

Spiraali vahetamine ja kontakti kontrollimine on elektri-keeduplaadi peamisi remonte. See remont on lihtne. On tarvis ainult natuke teada elektrotehnikat ja silmas pidada, et kõrge temperatuur kütab pliidi (spiraali, aluse ja klemmid) tuliseks, mispärast läbipõlenud osi tuleb uuendada. [1]

Kirjandid vanemais klassides.

Vanemate klasside kirjandite metoodika on omaette teema, mis vajab palju üksikasjalisemat analüüsi kui see, mida saab teha

[1] Sellesama küsimuse (kirjelduse tehnika) kohta vt. N. Roždestvenski ja M. Uspenski artiklit „Kirjeldus" ajakirjas „Русский язык в школе", 1940, nr. 6.

üldises ülevaates kirjalike tööde liikidest. Käesolevas peatükis on antud VII—X klassi õpilaste klassi- ja kodukirjandite üldine iseloomustus ühes lühikeste metoodiliste näpunäidetega teemade valikust klasside järgi, teemade sõnastamisest, kirjandite korraldamisest klassis, kontrollist ja hinde kriteeriumist.

Alates VII klassist hakkavad õpilased kirjutama arutlevat tüüpi kirjandeid. Erinevalt eelmisist kirjalikest töist on õpilaste kirjandeil vanemais klassides kirjanduslikku materjali analüüsiv ja seda kokkuvõttev iseloom. Kuigi arutlevaid elemente esineb ka eelmistes kirjandite liikides, on vanemate klasside kirjandid peamiselt kirjanduskriitika tüüpi arutlused.

Nagu öeldi juba väga ammu [1], „peab keskmiste ja kõrgemate klasside emakeele kirjand olema mitte ainult grammatiliselt õige, loomuliku ja otstarbekohase keele, vaid ka mõtlemise kategooriate ja meetodite harjutuseks, kuipalju viimane on tarvilik, et omandada harjumus sidusalt ja järjekindlalt mõtelda".

Seda tüüpi kirjandeile minnakse üle VII klassis. Kirjalike tööde pealiigiks VII klassis on niinimetatud i s e l o o m u s t u s.

Mõned metoodikud on sellele terminile vastu vaielnud, juhtides õigustatult tähelepanu sellele, et „iseloomustus on iga küllaldaselt läbimõeldud kirjandi, iga muljete edasiandmise lahutamatu joon, kui inimene neist endale küllalt selgesti aru annab". [2] Siiski, tunnustades termini tingimuslikkust, mõistame iseloomustuse all üksiku kirjandusliku kuju kirjeldust, mis on seotud selle kuju tüübiliste joonte kindlaksmääramisega.

Nagu Gavrilov väidab, võib olla 3 liiki iseloomustusi:

1) kirjeldusele (näiteks kodulooma kirjeldusele) lähedane iseloomustus;

---

[1] И. Гаврилов, Письменные упражнения. Руководство к ведению и составлению ученических сочинений в средних учебных заведениях. Moskva, 1872.

[2] А. Алферов, Родной язык в средней школе, 1911, lk. 226.

2) tegelaste (Gavrilovil „isikute“) iseloomustus ja
3) kirjanike iseloomustus.

Väga oluline on Gavrilovi märkus selle kohta, et iseloomustuste viimane liik on võimalik „ainult sel juhtumil, kui õpilased on põhjalikult tutvunud küllaldase arvu kirjanikule iseloomulike teostega; ilma selleta ei ole seda liiki ülesandeil mingit haridus-likku tähtsust, nad harjutavad õpilasi vaid sõnu ja kulunud fraase tegema ning annavad tõuke kahjulikule, orjalikule raamatute kasutamisele“.[1]

Nimetatud kolme kirjandiliigi loomulik jaotus klasside vahel on järgmine: 1. liik VI klassis, 2. liik VII ja VIII klassis, 3. liik IX ja X klassis.

Seda iseloomustusliikide jaotust klasside vahel ei tule mõista nii, et VII ja VIII klassis või IX ja X klassis juba tuntud kirjandite vormid enam ei kordu. On muidugi selge, et tegelaste iseloomustus peab endale koha leidma nii VIII kui ka IX ja X klassis.

Nagu seesama Gavrilov õigesti märgib, „võib üht ja sama teemat anda nii V kui ka VI ja VII klassile[2], kuid õpilaste suhtumine sellesse peab olema erinev“.

Ülaltoodud tsitaat Gavrilovi raamatust tõstab esile teissuguse seisukoha iseloomustuse suhtes, ja meie vene koolipraktikas on see leidnud täieliku õigustuse. Gavrilov kirjutab: „Iseloomustuse all mõistetakse igasugust kirjeldust, mis ei käsitle *ainult kirjeldatava välist külge, vaid ka selle seesmist tähendust või mõtet.*“

„Õpilastele tuleb näidata,“ kirjutab sama autor edasi, „et *iseloomustus ei ole jutustus kõigest antud isikuga juhtunust*, tema mõtteist ja tundeist: see on biograafia asi; see ei ole ka tema omaduste ja iseärasuste loetelu: sellega

[1] И. Гаврилов, Письменные упражнения, 1872.

[2] Siin mõeldakse endise gümnaasiumi klasse, mis vastavad meie VII, VIII ja IX klassile (märgit. teos, lk. 44).

tegeleb kirjeldus; iseloomustuse all tuleb mõista iseloomu olemuse selgitamist, tolle eo avastamist, millest kasvab välja isiku iga tegevus, iga hingeline liigutus. Ja missugune antud lektüüril põhineva kirjandi teema ka oleks, kas isik, juhtum, maakoht või mõne mõtte arendamine, on tarvis see üles otsida autori oma ja tegelaste sõnadest, nende vastastikuseist suhteist ja vahekorrast ümbruskonnaga. Järelikult lahendab õpilane kogu lugemise kestel teemaga esitatud küsimust, kord otsides asja juurde kuuluvat materjali, kord kaalutelles, mis selgitaks juba leitud materjali, eristades olulist juhuslikust ja peaasja kõrvalisest, leides üksikasjust üldist, sedamööda, kuidas ta saab hakkama eri rühmadega, ühe sõnaga: õpilane rakendab oma mõtlemise tööle selliste võtete kallal, mis annavad lugemisele haridusliku tähtsuse. Muidugi on esimene kord tarvis näidata, kuidas seda teha, kuigi õpilased juba evivad mõningaid üksikasjade grupeerimise ja üldistamise oskusi."

VII ja osalt ka VIII klassis tuleb iseloomustavaid kirjandeid teha sellise kirjandusliku materjali järgi, milles teose kangelase iseloomustus on küllaldase selgusega märgatav. Õpilane peab vaid eraldama kuju põhijooned, välja valima materjali ja selle selgel ning järjekindlal kujul edasi andma.

Sellised teosed nagu Saltõkov-Štšedrini „Päev mõisas", Tšehhovi „Inimene vutlaris" ja Gorki „Tšelkaš" sisaldavad küllaldaselt välja arendatud iseloomustusi, ja õpilasil ei ole vajalike joonte eraldamisel raskusi, kui õpetaja eelneval suulisel analüüsimisel näitab, kuidas iseloomustust koostada. Iseloomustus nagu igasugune inimese või asja põhiomaduste kirjeldus ei tohi sõnaohter olla. Õpilased peavad teadma, missuguseid momente esile tõsta, et kirjeldus oleks täielik.

Kasutades kirjanduslikke tüüpe õpilasile juba tuntud näiteina, tuleb anda seesugune käsitus, et iseloomustuse kõige olulisemaks

materjaliks on inimese teod. Ka seltskond, kus inimene armastab viibida, iseloomustab teda ennast. Teiste inimeste arvamus kangelasest ja tema enesehindamine on iseloomustuse jaoks samuti väärtuslik materjal. Samal otstarbel tuleb kaasa haarata ka kangelase välimuse kirjeldus (nägu, kasv, kõnnak, harjumused, riietumis- ja käitumisviis jm.). Mõned metoodikud soovitavad kangelase iseloomustamisel esimese tööna vaadelda tema seesmist palet kolmest küljest: mõistust, tundeid ja tahet. Õpilased otsustavad, millised osutatud külgedest domineerivad kangelase isiksuses, ja tõestavad seda vastavate faktidega. Kuid selles võttes, mis tõesti kergendab iseloomustuse koostamist, peitub jäneda skematismi hädaoht: mõistuse, tunde ja tahte mõiste mitteküllaldase selgitamise korral võivad õpilased kujutella, et need isiksuse omadused eksisteerivad isoleeritult, ja omandavad halva harjumuse mehhaaniliselt mõista ja määrata inimese tegevuse olemust ja lätteid.

Õpilastele mingisugust iseloomustuse eeskuju peale sundimata, tuleb siiski seletada, et harilikult algab iseloomustus väliste joonte kirjeldusega, sest selline järjekord on loomulik, ja et kangelase sisemaailma analüüsimisel võib eristada ta sünnipäraseid kalduvusi, kasvatusega sisendatud omadusi ja ühiskondlike tingimuste mõjul arenenud iseloomujooni. Nii on Oneginil loomulik mõistus, kuid selle kõrval kasvatuse tagajärjena pinnalised teadmised ja ühiskondlike tingimuste tagajärjel rammestav elutüdimus.

Kasulik on anda nõu, et positiivse kangelase iseloomustust tuleb alata tema positiivsete omaduste vaatlemisega ja alles siis näidata mõningaid puudusi; negatiivse kuju iseloomustamisel tuleb käia vastupidist teed.

Võib tuua hulga näiteid, mis veenavad selles, et kangelase iseloomustamisel kirjanikud algavad harilikult tema üldilmest, millest selgesti paistavad läbi domineerivad iseloomujooned (rumalus, headus, tahtenõrkus jm.).

Õpilasile on tarvis selgitada inimnaabruse tähtsust kangelase iseloomustamisel (sarnasus, kontrast jm.).

Pärast seda, kui õpilased on õpetaja juhtimisel kirjanduslike näidete varal tutvunud nende külgedega oma töös, saavad nad iseloomustuse kirjutamisega kergesti hakkama.

Tsitaatide kasutamine ja nende oskuslik valik on äärmiselt tähtsad iseloomustuse küljed. Õpilased peavad harjutama sobivalt valima kangelase kohta tsitaate, mis annaksid kujutluse ta näost, miimikast, rääkimisviisist, käitumiskombeist jm.[1]. Neile tuleb selgeks teha, et iseloomustuse koostamisel võib tsitaate valida sõltumatult peatükkide järjekorrast, kust need on võetud, et tsitaatide sidumiseks võib tarvitada omi sõnu jne. Et iseloomustus on kirjandite tähtsamaid liike, jätkub nendega VI klassis alatud töö ka VII ja VIII klassis.

Selliste teoste käsitlemisel nagu „Kapteni tütar", „Revident", „Opman", „Hor ja Kalinõtš" ei saa VI klassis läbi ilma tegelasi iseloomustamata. Seda tuleb teha eelõpetusliku kava järgi, s. t. õpilased leiavad õpetaja abil suuliselt vajalikke kohti tekstist, tsiteerivad, koostavad sidusa ümberjutustuse jm. Kolmanda veerandi lõpul võib klassis väljatöötatud kava järgi teha kirjaliku töö iseloomustuse näol.

VII klassis teevad õpilased selle töö iseseisvalt. VIII klassis antakse iseloomustavaid kirjandeid keerulisema ja ulatuslikuma materjali põhjal (Onegin, Bazarov, Kateriina, Kabanova, Rahmetov jms.).

Seoses kokkuvõtete tegemisega Puškini, Gogoli ja Turgenevi iseloomustamisvõtete vaatlustest võib õpilasile ülesandeks teha kirjutada iseseisev iseloomustus.

---

[1] Nii annab E. Dossõtševa õpilasile ülesande valida „Surnud hingedest" sobivaid tsitaate, mis kirjeldaksid Manilovi, Sobakevitši, Nozdrjovi jt. poose, žeste ja miimikat („Õpilaste loov lugemine ja kirjalikud tööd", „Педагогическая мысль", 1922, nr. 3 ja 4).

Enne tööle asumist tuleb õpilasile töökorra kohta anda järgmisi näpunäiteid:

1) ära märkida kirjeldatav isik;

2) selgitada, missuguseid jooni tema isiksusest tuleb esmajoones esile tuua;

3) valida sobivad faktid;

4) kindlaks määrata võte, mille abil iseloomustamine teostub (kirjeldus, isiku kujutamine tegevuses, arutlus, kahekõne vm.);

5) olla tähelepanelik stiili suhtes, silmas pidades, et sõnade valik määrab iseloomustuse tooni.

Seesugune iseseisev töö kindlustab õpilasile iseloomustamise püsiva oskuse.

Kirjandusloolised kirjandid VIII, IX ja X klassis.

Üheks olulisemaks veaks, mis on kirjanduseõpetajate keskel levinud, on suhtumine kirjanditesse kui kontrolltöödesse. Harilikult teeb õpetaja õpilasile ülesandeks kirjutada kirjand, kui teatud osa õppekavast on läbi võetud. Selles näeb ta vahendit kontrollida teadmisi, mis õpilased on omandanud antud teema alal. Selle vaate ekslikkus seisab selles, et kirjandi puudulik ülesehitus ei satu kaugeltki mitte alati ühte läbivõetud teema mitteteadmisega. On täiesti võimalikud ka seesugused juhtumid, et õpilane, töötanud kohusetruult läbi kirjandusliku teose ja kriitilise kirjanduse sellest, ei suuda kirjutada kirjandit ainult sellepärast, et ta üldse ei oska koostada kirjandeid.

Kui imelik see ka on, kuid on võimalik ka ümberpöördud juhtum, s. o. seesugune juhtum, et õpilane teab kirjanduslikku materjali halvasti, kuid kirjutab üsna „sileda" kirjandi, sest tal on selle koostamiseks kogemusi ja oskust oma teadmatust ning sisutust varjata hulga üldiste kulunud fraasidega.

Nii ei anna VIII, IX ja X klassis kirjand õpetajale mitte

alati selget pilti õpilaste teadmistest; on õigem ütelda, et see näitab õpilaste oskust enam-vähem korralikus süsteemis väljendada kirjalikult o m a m õ t t e i d.

Bassistovi[1] väga tabava märkuse järgi „seisab (arutlevat tüüpi kirjandite õpetamise) pearaskus selles, et juhtida õpilaste tähelepanu n e n d e o m a m õ t t e k ä i g u l e..., m i l l e l e n a d e i o l e v e e l h a r j u n u d j u h t i m a t e a d l i k u l t t ä h e l e p a n u ja mis oma sisult on veel liialt vaene". Iga õpetaja teab oma töökogemusist VIII klassis, kui raske on harjutada meie õpilasi iseseisvalt ja sidusalt arutlema ja kui sageli õpilased, hoolimata sellest, et neil esitatud küsimuste kohta on omad arvamused, eelistavad võtta „valmis" arutlusi õpikust või mõnest käsiraamatust.

See raskus on seda suurem, mida vähem omavad õpilased algelisigi teadmisi loogikas. Seepärast tuleb õigeks pidada nõuet, mis püstitati „Haridusministeeriumi õppekavades gümnaasiumile" juba 1875. aastal: „Nagu igaühele on selge, saab arutluste analüüsimisel vältimatuks õpilastele tähtsamate teadmiste andmine loogikast, nimelt nende teadmiste andmine, mis on vajalikud analüüsimisel ja mida teadmata on võimatud nii täpne selgitus kui ka täpne mõistmine" („Seletuskiri vene keele õppekavade juurde", 2. trükk, 1877. a.). N. Bassistovi „Materjalides", mida tsiteeriti eespool, antakse kaunis pikk loetelu loogika algteadmistest, mis õpilastele tuleb anda arutluste analüüsimisel; sellesse loetellu kuuluvad: haridus, selle mõiste definitsioon, sisu ja maht; otsustus; järeldus; arusaamine definitsioonist, jagamisest, induktsioonist jm.

Loogika täielikku õppimist ei nõutud, kuid peeti vajalikuks

---

[1] N. Bassistov, „Materjale küsimuse lahendamiseks: mida on tarvis teha, et tutvustada õpilasi arutlusega", „Уч.-воспит. библиотека", II k., 1878. Sellest artiklist, mis oli kirjutatud Gavrilovi raamatu puhul, vaimustus V. Stojunin ja lisas sellele terve peatüki loogilise mõtlemise harjutustest; raamat ilmus uues trükis pealkirjaga „О преподавании русской литературы" (vt. näiteks 7. tr. 1908. a.).

„tutvuda arutlusega samuti nagu kirjelduse ja jutustusega, s. o. praktiliselt. Seda liiki teoste omadusi ei tule seletada dogmaatiliselt, vaid neid tuleb leida lugemisel ja eeskujude analüüsimisel" (N. Bassistov).

Kirjandite korraldamisel meie keskkooli vanemais klassides esitame endile järgmised ülesanded:

1) Anda oskus teatud küsimusest sidusalt mõtelda.
2) Osata antud teema arutlemisel kasutada argumentimiseks kirjanduslikku teksti.
3) Õpetada väljendama oma mõtteid õigesti koostatud ja veenvuselt ammendava arutluse kujul.
4) Rikastada sõnastust mitmesuguste väljenditega.
5) Kontrollida, missugusel määral on õpilane omandanud läbivõetud kirjanduslikud teosed ja nende kohta käivad kriitilised artiklid.

Niisiis, õpilaste kirjanduslike teadmiste kontrolli täiesti välja jätmata, esitame selle ülesande teiste kõrval, milledel antud juhtumil on palju suurem tähtsus.

Kaasaegsete õppekavade ja metoodikate koostajad, juhitud tahtest kõrvaldada igasugune dogmatism ja skolastika, mis olid omased oktoobrirevolutsioonieelsele koolile, heitsid välja ka kirjandusteooria koos kirjandite teooria ja loogika eelõpetuse kursusega. Selle tagajärjel jäid õpilased ilma kirjandite koostamistehnika õpetusest. Õpetaja lakkas hoolitsemast küsimuse selle külje eest. Hoolimata sellest, et VIII klassi õpilased puutuvad esmakordselt kokku ülesandega koostada kirjalik arutlus, selgitab õpetaja harilikult vaid teema sisu, jättes puutumata kirjandi koostamise küsimuse. Nähtavasti valitseb viimase küsimuse suhtes õpetajate seas veendumus, mis on analoogiline tollele, millest luuletaja S. Jessenini sõnade järgi pidas kinni tema onu, kui ta Jesseninit õpetas ujuma: ta viskas poisi sügavasse kohta jões ja sõudis paadis eemale, kindel olles, et enesesäilitamise instinkt sunnib poissi ujuma.

Samuti „siplevad“ ka õpilased, keda kirjandi koostamise esimeste katsete juures on jäetud nende endi hoolde, sageli üsna ulatuslikus ja keerulises materjalis, „läkastavad“ tsitaatidest ja mõnikord isegi upuvad neis.

Võib kindlasti väita, et seesugune õpilaste „isetegevus“ annab vaid negatiivseid tulemusi. Otsustuste distsipliini asemel ja selle asemel, et mõista, et kirjand on organiseeritud tsükl teemast tulenevaid mõtteid, mis on suunatud teema tõestamisele või selgitamisele, tõukab õpetaja õpilasi tarvitama pinnalisi, abituid, segaseid ja laialivalguvaid fraase, mis hädamisi on traageldatud teema külge.

Eriti kahjulik on mõnede õpetajate veendumus, et täpne ja läbimõeldud kirjandi kava nõudmine õpilaselt on vägivald tema mõtlemise kallal, šablooni pealesundimine jms. Selline näiliselt „põhimõtteline“ seisukoht on väär eelkõige sellepärast, et see kaotab õpetaja mõju õpilaste kasvu kõige vastutusrikkamal momendil, ajajärgul, kui õpilane katsub juba iseseisvalt arutella ja, üldistades või analüüsides materjali, teha oma arutlustest järeldusi.

Ettekujutatav „täielik vabadus“, mille annab „vabakirjandeid“ pooldav õpetaja õpilase karastamatule ja vilumatule mõtlemisele, viib kas pealiskaudsusele või tekitab abituse masendava tunde.

Et seda vältida, peab õpetaja kõigepealt arvestama õpilase töö keerulisust kirjandi koostamisel. VIII, IX ja X klassis eeldab kirjandi koostamise töö vähemalt järgmisi oskusi:

a) oskust valida tarvilikku materjali;
b) oskust järjekindlalt väljenduda;
c) tsiteerimisoskust;
d) tõestamisoskust.

Sellest järeldub, et neid harjumusi tuleb arendada õigeaegselt, korraldades vastavaid ettevalmistustöid juba V, VI ja VII klassis.

Vaevalt saab vastu vaielda vajadusele õpetada koolis kirjandite koostamise tehnikat, välja arendada oskus oma mõtteid väljendada ökonoomseimas ning otstarbekohaseimas vormis ja materjali analüüsimise ning üldistamise teel tõestada teatavaid väiteid. Kõik eespool öeldu veenab meid vajaduses anda õpilasile näitena mingisugune materjali jaotamise skeem. „Näitlikud skeemid mängivad järeldamisprotsessis tähtsat osa," väidab kaasaegne psühholoog. „Nagu on näidanud Störringi eksperimentaalne uurimus, tekib eelduste põhjal lihtsate järelduste tegemisel asjade tõelisest seisukorrast harilikult enam-vähem skemaatiline kujutlus; sellest meie pärast nagu „loeksime maha" järelduse uue sisu" (С. Рубинштейн, Основы общей психологии).

Skeemi tähtsus seisab meie arusaamise järgi kõigepealt selles, et see peab õpilase tähelepanu juhtima tema kirjalike tööde ülesehituslikule küljele. Õpilasile tuleb enne teatada, et neile jääb õigus antud skeemi muuta olenevalt materjalist või muist põhjusist, kuid igal juhul peavad nad olema oma töökavast teadlikud ja oskama seda kaitsta.

Allpool toodud skeem on muidugi näidisliku ja tingimusliku iseloomuga ega tohi piirata õpilase initsiatiivi kirjandi materjali jaotamisel.

Kirjandi koostamise näidislik skeem.

I. Sissejuhatus.

Siia võivad kuuluda:

1. Teema mõtte selgitamine.
2. Teema jaotamine osadeks.
3. Märkusi kirjandi üldisest kavastamisest jms.

II. Peaosa.

1. Põhiväidete ülesseadmine antud teema järgi ja nende väidete tõestamine (vt. allpool seda punkti väljaarendatud kujul).
2. Vastuväidete ümberlükkamine suurema veenvuse otstarbel ja eespool tõestatud väidete kaitsmine (see punkt ei ole kohustuslik).
3. Näiteid ja analoogiaid teistest teostest või võrdlemine teiste kirjanike teostega.

4. Tunnustatud autoriteedi tsiteerimine, mis kinnitab ülesseatud väiteid jms.

III. Lõpposa.

1. Tagasipöördumine teema peamõtte juurde.
2. Lühike järelduste resümee („Niisiis . . .").
3. Järelduste rakendamine (seos nüüdisajaga) jms.

Õpilasile tuleb selgitada peamisi järeldamisviise, mille abil jõuame teadmisteni.

V. I. Lenini sõnu gnoseoloogiast tuleb ka siin, kirjandite koostamise õpetuses võtta juhtivaks printsiibiks:

„Tunnetusteoorias," kirjutas Lenin, „nagu kõigil teistelgi teaduse aladel, tuleb arutleda dialektiliselt, s. o. meie tunnetust ei tule pidada mitte valmiks ja muutumatuks, vaid tuleb eritleda, mil viisil mitteteadmisest kujuneb teadmine, mil viisil mittetäielik ja ebatäpne teadmine muutub täielikumaks ja täpsemaks."[1]

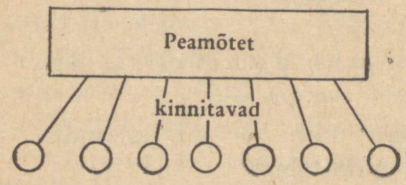
Induktsiooni ja deduktsiooni puhul toimuvate mõtlemisprotsesside filosoofilise, loogilise ja psühholoogilise olemuse vaatlemisse süvenemata — sest see ei oleks kohane keskkoolis, kus õpilased ei ole tuttavad filosoofilise propedeutikaga — tuleb õpetajal vaid näidata arutluse induktiivset ja deduktiivset käiku kui üldisi tõestamisviise.

Silmas pidades, et „induktsioon ja deduktsioon on omavahel seotud niisama paratamatult nagu süntees ja analüüs" (Энгельс, Диалектика природы, lk. 182), harjutab õpetaja konkreetsete näidete abil õpilastega neid tõestamise põhiliike, näidates, et „induktiivne järeldus läheb üksikult üldisele, üksikuilt faktidelt üldistele põhilausetele — seadustele; deduktiivne järeldus läheb aga üldistelt põhilausetelt teistele, spetsiaalsemaile" (С. Рубинштейн, Основы общей психологии, Moskva, 1940, lk. 303).

[1] Lenin, Teosed, XIII k., lk. 84. (Venekeelne väljaanne. Tõlkija.)

Kirjandi materjali jaotuse võimalikud skeemid.

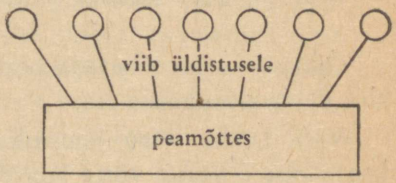
1. Deduktsioon.



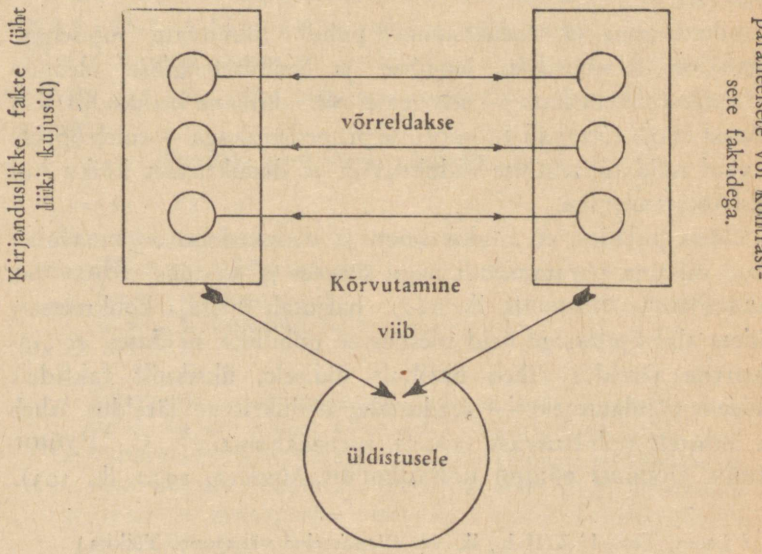
üksikud tõestavad faktid (kujud, teoste tsiteerimine, kirjanduslikud faktid).

2. Induktsioon.

Valimik üksikfakte



3. Võrdlemise ja vastandamise meetod.



Omaenda praktika veenab meid selles, et sääraste skeemide rakendamine arutluse analüüsimisel kergendab õpilasil selle ehitusviisi mõistmist.

„Üleskutse õpilasile teha töö elavaks ja individuaalseks võib näida mitte täiesti kokkukõlas olevat mõtetega skeemist, standardist ja „koolist“,“ kirjutab S. Berežkov.[1] Aga see ebaühtivus on vaid näilik. Kõik töö kirjandikirjutamiseks tarvilike oskuste arendamise alal on mõeldud autori poolt töö baasi, aluste loomiseks. Ja mida visamalt ja plaanikindlamalt tehakse seda tööd, seda kiiremini avanevad õpetajale ja õpilasile suuremad võimalused, avanevad võimalused juurde tuua noid „loomingulisi“ ja „taidelisi“ algeid, millest kui väärtusest saavad teadlikuks mitmesuguse arengu ja andekusega õpilased eri aegadel ja erisugusel määral. Ja siis peab kätte jõudma niisugune moment, millal küsimus „loomingulisest palgest“ osutub arusaadavaks kui mitte kõigile, siis vähemalt õpilaste enamikule klassis. Siis kõlab õpetaja vastav üleskutse õigeaegselt ega ole vähemalgi määral vastuolus sellega, milleks õpetaja kutsus varem õpilasi üles.

Klassi- ja kodukirjandid.

Kirjandid jagunevad klassi- ja kodukirjandeiks.

Klassikirjandid esitavad õpilastele peale eespool märgitud probleemide veel ülesande panna kirja oma mõtted määratud aja (harilikult 2 õppetunni, s. o. 1,5 tunni) jooksul, kasutamata mingisuguseid kirjanduslikke tekste või kriitilisi artikleid. Seepärast peab klassikirjand olema vähema ulatuse ja kitsapiirilisema teemaga.

Kodukirjand antakse pika tähtajaga, sest õpilane peab täiendavalt läbi lugema rea teoseid (ilukirjanduslikke ja kriitilisi) ja kirjandi ulatus peab olema palju suurem.

Järelikult oletatakse, et kodukirjand nõuab õpilaselt keeruli-

[1] С. Бережков, Развитие навыков работы над сочинением. Ajak. „Русский язык в школе“, nr. 3, 1937.

semat tööd. Tuleb aga teha reservatsioon, et esimesi klassikirjandi tüüpi kirjandeid, mida klassis on suuliselt läbi töötatud, võib lasta õpilastel kodus teha.

Silmas pidades, et kodukirjandeid koostatakse palju laiema materjali põhjal, tuleb nende teemad sõnastada nii, et need hõlmaksid ka täiendavaks lugemiseks ette nähtud teoseid.

Näiteks võivad kodukirjandite teemad olla niisugused:

a) „Puškini „Boris Godunov" ja A. Tolstoi „Tsaar Boris" (võrdlus)" (VIII kl.).

b) „Nihilisti kuju Turgenevi ja Gontšarovi kujutuses" (IX kl.) jms.

Nagu igale õpetajale on hästi teada, on kodukirjandite negatiivseks omaduseks nende iseseisvusetus. Juhtub sageli, et õpetaja, kontrollides õpilaste koduseid töid, näeb, et kirjand on ilmselt maha kirjutatud mõnest trükitud teosest; mõnikord tuleb õpetajal seda allikat otsida, et kindlaks teha, missugusel määral õpilane seda on kasutanud; arusaadavail põhjusil ei taha õpetaja tööd hinnata nõrgaks: õpilane siiski töötas materjali kallal ja võib olla ilmutas iseseisvustki mingisugusel määral. Veel sagedamini ei kirjuta kodukirjandeid õpilased ise, vaid õpetaja on sunnitud kontrollima võõraid töid.

Et seda vältida, on kodukirjanditel teemad tarvis sõnastada nii, et õpilasi suunata tööle teatava täiesti heakvaliteedilise allika kallal.

A. Fljorov [1] soovitab näiteks niisuguseid teemasid:

„Gogoli ande iseärasusi" (Ovsjaniko-Kulikovski raamatu „Gogol" põhjal); „Positiivseid jooni vanaaegseil inimestel" (Tšernjajevi artiklite järgi „Kapteni tütrest"); „Poeesia ja proosa iseloomustavaid jooni" (kättejuhatatud artiklite järgi kogumikust „Loomingu teooria ja psühholoogia küsimusi") jms.

Pärast seesugust teemade sõnastamist on veel vajalik, et õpetaja jälgiks õpilaste tööprotsessi kodukirjandite koostamisel.

[1] „Märkusi isiklikest kogemustest". Ajak. „Педагог. сборник", 1910, okt.

A. Fljorov peab tarvilikuks, et jälgimine teostuks ettevalmistavate tööde läbivaatamise näol järgmisel neljal etapil:

I tähtaeg — õpilased esitavad õpetajale:

1) läbiloetud kirjandusliku teose konspekti (vihiku vasakpoolseil lehekülgedel);

2) teema jaoks väärtuslikud ja vajalikud väljavõtted teosest (vihiku parempoolseil lehekülgedel).

II tähtaeg — soovitatud kriitilise abimaterjali konspekt.

III tähtaeg — kirjandi mustand.

IV tähtaeg — puhtand.

Ainus vastuväide, mille võib esitada selle töökava suhtes, on õpetajale langev töökoormus. Kuid see-eest võidetakse niisuguse töökorraldusega kahtlemata tulemustes. Pealegi on töö komplitseeritus tunduv vaid esimese seesuguse katse juures, järgnevad kirjandid, kui õpilased on juba tööga tuttavad, lähevad palju kergemini.

Kui ümberjutustustest rääkides juhtisime tähelepanu ettevalmistavate harjutuste (kavastamine, suuline ümberjutustus jms.) vajadusele, siis on endastmõistetav, et kirjand vajab samasugust eeltööd.

Peatükis kavade, juhtlausete ja konspektide koostamisest meie juba juhtisime tähelepanu seesuguse eeltöö tähtsusele harjutuste näol loogilisest analüüsist, mis on ülivajalik ka kirjandite koostamiseks.

Peale nende liikide valmistavad ka kõik ülejäänud kirjalikud tööd (ümberjutustused, iseloomustused) õpilasi ette kõige keerulisema liigi — kirjandusliku kirjandi vastu.

Kirjandite temaatika.

Kirjandi koostamiseks on väga tähtis, et teema oleks õpetaja poolt õigesti sõnastatud.

Suur protsent õpilaste ebaõnnestunud kirjandeist langeb õpetaja poolt halvasti sõnastatud teema arvele.

Sõnastada teema õigesti, tähendab:

1) Et küsimus, millele õpilased peavad oma kirjandis vastuse andma, tuleb esitada selgel ja konkreetsel kujul.

Iga sõna teemast peab olema õpilasele selge. Tuues näitena sententsi kujul vormuleeritud kirjandi teema „Õnnis on see, kes kogu oma kuulsust näeb selles, et ta on v a i d hea inimene" (Deržavin), väidab Gavrilov, et partikli „vaid" õigest mõistmisest antud kontekstis sõltub terve teema õige mõistmine.

Õpilane peab täpselt teadma, et teema näitab talle k i n d l a k ü s i m u s e v õ i k ü s i m u s t e r i n g i, mida ta peab arendama ja milleks tuleb leida vajalik materjal.

See muidugi ei tähenda, et teema sõnastus peaks tingimata olema küsilause vormis. Kuid teema peab olema esitatud nii, et õpilasel ei võiks tekkida kahtlust, millest on jutt.

Ses suhtes on ebaõnnestunud näiteks seesugused teemad: „Puškini „Boris Godunov" või „Poeedid-sümbolistid A. Blok ja V. Brjussov".

Kõike öeldut arvestades tuleb õpetajal niikaua a r u t e l l a k l a s s i s ü k s i k u i d t e e m a s i d, harjutades õpilasi suuliselt leidma nende peamõtteid, kuni õpilased harjuvad ise osutama tähelepanu teemale, seda igakülgselt läbi mõteldes ja selgitades.

Teema sõnastus ei tohi olla keeruline: mida keerulisem küsimus, seda lihtsam ja selgem peab olema teema sõnastus. Sihilikult keerukusele ja „teaduslikkusele" pretendeeriva sõnastusega teema jätab ebameeldiva mulje. Teemade valikul ei tohi üle hinnata selle ea kandejõudu, kellele teemad on määratud: luua omi mõtteid on väheste osa.

2) Teema sõnastus peab ära märkima teema piirid ning vastama õpilaste teadmistele ja jõule.

Seesugused teemad nagu „Puškin, suurim rahvuslik poeet" või „Liigsete inimeste kujud kirjanduses" on niivõrd laiaulatuslikud,

et õpilased ei suuda klassikirjandis haarata kümnendikkugi küsimusest. Niisugune temaatika arendab õpilasis vaid pealiskaudsust. Ei tohi olla ka seesugust sõnastust, mis juhiks õpilasi ebaõigele vastusele („provotseerivad teemad"). Esitades teema „Kas Pissarevi hinnang Puškinist on õige?", riskeerime saada jaatava vastuse.

3) Teema peab olema esitatud nii, et selle läbitöötamine oleks õpilasile mitte ainult hariduslikult, vaid ka kasvatuslikult väärtuslik.

Vanemate klasside kirjandustundides on õpilaste marksistliku maailmamõistmise kasvatamine õpetaja lähimaks ülesandeks. Kirjand näitab, nagu Stojunin[1] õigesti rääkis, „kuivõrd nooruk on küps, s. t. kuipalju ta on jõudnud edasi areneda".

„Õpilaskirjandid, mille ülesanne seisab kirjanduslike teoste läbitöötamises teatud seisukohast, ei ole tähtsad ainult sellepärast, et nad harjutavad stiili ja mõtlemist, vaid ka seepärast, et need on kõige omandatu rakendamine praktikas. Iga õppeasutuse kohus on teha õpilasile kättesaadavaks ideed, mille inimsoo õilsamad esindajad võtsid oma teoste aluseks". Nii kirjutab möödunud sajandi väljapaistev pedagoog Skopin („Kirjalike harjutuste tähtsusest gümnaasiumi vanemais klassides", ajak. „Учитель", 1863, nr. 16).

Seepärast tuleb teema esitada nii, et see stimuleeriks meie noorsoo mõtisklusi ja arvamusavaldusi marksistlik-leninliku maailmakäsituse põhiküsimustest, et see ärataks õpilaste parimaid tundeid, mis on omased pioneerile ja kommunistlikule noorele.

On vaja, et seoses kangelaslooga „Lugu Igori sõjaretkest" õpilane puudutaks ka meie nõukogude patriotismi küsimust, seoses Nekrassoviga, tõstaks üles küsimuse klassivõitlusest ja võitluse lepitamatusest ekspluataatoritega jms.

Siirdume kirjanditeemade rühmitamisele sisu järgi.

---

[1] В. Стоюнин, О преподавании русской литературы, Moskva, 1874, 3. trükk.

I. Teose tegevuskäiku, sündmuste seost või tegelase käitumismotiive käsitlevad teemad. [1]

Kuidas seletab Puškin Onegini ja Lenski kahevõitluse põhjusi?

Selline on kõlvatuse vili! (Fonvizini komöödia järgi.)

Mispärast Tšatski kuulutati hullumeelseks?

Kas pealtvaataja on „Äikese" lahendusele ette valmistatud?

Bazarovi surm — romaani „Isad ja lapsed" lahendus.

Neis kirjandeis peavad õpilased arutlema sündmusi ja seletama seost nende vahel.

II. Tegelaste iseloomustused.

Need on populaarseimad teemad, millest rääkisime peatükis iseloomustusest. Need võivad käsitella:

a) mõnd üksikut kuju (Tatjana Larina — romaani positiivne kuju);

b) võrdlevat iseloomustust (Tšatski ja Moltšalin, Tatjana Larina ja Maša Mironova, Sobakevitš ja Pljuškin, Metšik'u ja Morozka vastandamise mõte romaanis „Häving").

III. Teose üldmõtet käsitlevad teemad.

Rikkaliku materjali annavad teoste pealkirjad ise: „Häda mõistuse pärast", „Surnud hinged", „Äike", „Isad ja lapsed", „Põhjas" jms. Siia rühma kuuluvad ka seesugused teemad: Oktoobrirevolutsioon Bloki kujutuses, Tšernõševski romaanis „Mis teha?" märgitud sotsiaalsed probleemid.

Ka aforismide kasutamine teemadena on siin võimalik:

„Inimene, see kõlab uhkelt" (Gorki).

„Ma tahan, et sulg võrdsustataks täägiga" (Majakovski).

„Gorki on suure rahva suur poeg" (Molotov).

---

[1] M. Rõbnikova, Kirjalikud tööd kirjandusest vanemais klassides, „Литература в школе", 1941, nr. 3.

IV. Teemad, milles käsitellakse mõnd üksikut joont teoses või kirjaniku loomingus.

Linn Majakovski kujutuses.

Pealinna- ja provintsiaadel romaanis „Jevgeni Onegin".

Revolutsiooniline sangarlikkus ja selle kujutus N. Ostrovski romaanis „Kuidas karastus teras".

V. Teemad, mis määravad teose üldise tähtsuse kirjaniku loomingus või kirjandusloos.

Jutustus „Konovalov" kui üleminekuetapp M. Gorki loomingus.

„Boris Godunov" kui rahvuslik tragöödia.

VI. Teemad teose kompositsioonist, kunstimeetodist või keelest.

Süžee peajooned ja nende seos romaanis „Sõda ja rahu" (või „Anna Karenina").

Revolutsiooniline romantism M. Gorki varajastes teostes.

Tegelaste iseloomustamine nende kõne kaudu Tšehhovil ja Gorkil.

Majakovski kui poeet-novaator.

Lüürilised kõrvalepõiked poeemis „Surnud hinged" ja nende osa teose mõtte avastamisel.

VII. Teemad, mis on pühendatud kriitilistele arvamusavaldustele teosest.

Belinski ja Pissarev romaani „Jevgeni Onegin" kangelastest.

L. Tolstoi kunst ja ta filosoofilised vaated V. Lenini hinnangu järgi.

Oblomovlus Dobroljubovi hinnangu järgi.

VIII. Kirjandust teiste kunstiliikidega seostavad teemad.

Tšehhovi maastik ja Levitani maalid.

„Anna Karenina" kujud näitelaval (Gorki-nimelise Akadeemilise Kunstiteatri lavastus).

Partisanid kirjanike ja kunstnike kujutuses (Serafimovitš, Fadejev ja nüüdisaegsed sõjamaalide-kunstnikud).

Jevgeni Onegin muusikalises kujutuses (Tšaikovski ooperi võrdlus romaaniga).

Kirjandid abstraktseile teemadele.

Tõeliselt erineb see liik kirjandeid kirjanduslike teostega seotud kirjandeist ainult materjalilt, mitte aga ehitusmeetodilt, sest nii see kui ka teine koostatakse arutlusena. Abstraktse teemaga kirjandi iseärasuseks on vaid see, et õpilane peab ise otsima materjali, millega tal tuleb opereerida, arendades teemas fikseeritud mõtet. Kõige sagedamini on sellised teemad ühenduses poliitilise tänapäevaga, ja õpilane peab kaasaegseist sündmusist oskama valida selliseid, mis kõige selgemini illustreerivad tema mõtteid.

Selline kirjand tugineb samuti nagu kirjanduslikki teema faktilisele materjalile.

Näiteks tugineb Nõukogude Liidu hümni sõnadega vormuleeritud teema „Me võitluste hoog sugupõlvedeks määrab aus, kuulsuses hiilgama Isamaa tee" ennekõike ajaloolisele materjalile. Õpilane peab konkreetselt ütlema, missugustest võitlustest on jutt. Selleks peab ta meelde tuletama hiilgavamaid näiteid meie nõukogude rahva kangelaslikust võitlusest oma vabaduse eest, õiguse eest ehitada oma nõukogude riiki uutel, rõhumisest vabadel alustel. Edasi seostab ta revolutsioonilise võitluse heroika Suure Isamaasõjaga ja selgitab sõnade „sugupõlvedeks määrab" mõtet. Teema teist osa „aus, kuulsuses hiilgama Isamaa tee" arendab õpilane kirjeldusena grandioosseist võitudest, mille saavutas meie rahvas rahuaegse ülesehitustöö ajajärgul, eriti aga Suure Isamaasõja ulatuselt enneolematute lahingute olukorras.

Selgitasime nende teemade võimalikku sisu selleks, et rõhutada termini „abstraktne teema" tingimuslikkust.

Kui võikski rääkida abstraheerimisest, siis ainult „abstraheerimisest" kirjandusõpetuse õppekava materjalist.

Abstraktne teema ei ole sugugi mitte dialektika harjutusmaterjal, vaid see peab olema sisult samuti konkreetne nagu iga kirjanduslikki teema.

Tuleb veel hoiatada väära arvamuse eest, et „abstraktne" teema on kirjanduslikust teemast kergem. Nagu juba varem oli öeldud, asetatakse abstraktse teema puhul õpilane vajaduse ette l e i d a i s e oma järeldusi kinnitav materjal, mis sageli on väga mitmekesine. See on muidugi palju raskem kui kirjandi koostamine antud materjali piirides.

Kõik öeldu õigustab täiel määral kujunenud tava anda niinimetatud abstraktseid teemasid kirjanduslike teemade kõrval vaid IX ja X klassi õpilasile.

Huvitav katse mitmesuguste kirjandite temaatika kontrollimiseks eri klassides (VIII kuni X kl.) korraldati Moskva Radištševi-nimelises koolis (õpetajad A. Savitš ja A. Bedov).

Selle kontrolli tulemusena jõudsid katse korraldanud õpetajad allpool toodud järeldusteni.

VIII klassi õpilased saavad hästi toime järgmiste teemadega:

Klassikirjandid.

Üksikute bõliinade sisu ümberjutustamine.
„Lugu Igori sõjaretkest" (sisu ümberjutustus).
Aleko iseloomustus.
Tatjana iseloomustus.
Prostakovide perekond.
Realistlikke jooni komöödias „Äbarik".

Kodukirjandid.

Ilja Muromets'i vägiteod.
Nastasja Mikulitšna ja Penelope (bõliina ja Homerose „Odüsseia" järgi).
Tatjana Larina Puškini kujutuses ja Belinski ning Pissarevi hinnanguis.
Puškini loomingu lõunamaine ajajärk.
On selge, et kõik need teemad, mida VIII klassi õpilaste enamik käsit-

les hästi, kujutavad endast ulatuslikke iseloomustusi või ümberjutustusi. Õpilased said nendega toime, sest nad olid selleks ette valmistatud.

VIII klassi enamikul ebaõnnestusid järgmised teemad:

Kangelasloo „Lugu Igori sõjaretkest" autori isik.

Igor ja Vsevolod.

Komöödia „Äbarik" kompositsioon.

Kuidas Puškin kujutas Alekot (selle teema sõnastus ei ole selge). Peaaegu samale teemale, mis oli teisiti sõnastatud (Aleko iseloomustus), kirjutati hästi.

Onegini elu Peterburis ja külas (teema on liig ulatuslik).

Lenski ja Onegin.

Küla ja pealinn Puškini kujutuses.

Kaks viimast teemat nagu Onegini ja Tatjana keeruliste kujude analüüsiga seotud teemadki osutusid raskeks VIII klassis.

Et katse korraldanud õpetajad on väga vilunud pedagoogid, siis on ka järeldustel, mille nad tegid õpilastööde kaalutud analüüsi tulemusena, suur väärtus ja neid tuleb tähelepanelikult vaadelda. Nende järeldused kirjandite temaatika kohta on: VIII klassis peavad kõik õpilaskirjandite liigid olema tihedasti seotud teose sisuga, olles komplitseeritud tüüpi ümberjutustused või iseloomustused.

Katse korras IX klassis korraldatud klassikirjandeist osutusid tulemustelt õnnestunuiks järgmised kirjandid:

„Poltaava" kangelased.

Tšitšikov ja tšitšikovlus.

Bazarovi iseloomustus.

Kirssanovid ja autori suhtumine neisse.

Teema „Poeet ja ta osa ühiskonnas Puškini ja Gogoli hinnanguis" osutus liig ulatuslikuks: Puškinist said õpilased jagu, kuid Gogolist ei käinud jõud üle.

Hoopis ebaõnnestus teema „Kas oleks Bazarovist võinud saada praktiline tegelane?" Olles ennustava iseloomuga, ei ole see teema konkreetne.

Samuti ebaõnnestunuks osutus teema „Loodus ei ole mitte tempel, vaid töökoda, ja inimene on tööline selles". See teema on provotseeriva iseloomuga ja mõned õpilased innustusid sellele vastu väitma ta kitsalt praktilise ilme pärast.

Kodukirjandite teemad osutusid õnnestunult valituiks:

Maastik Turgenevi „Küti kirjades".

Tatjana Larina ja Liza Kalitina.

Bazarov ja Mark Volohhov.

Õpetajate järeldus: IX klassis kirjutatakse hästi kirjanduslikke kujusid analüüsivaile teemadele; õpilased saavad teoste kompositsiooni-küsimustega ja sisu analüüsimisega toime.

X klassis esitatud teemad ei tekitanud õpilasile raskusi.

Klassikirjandid.

Puškini poeemide kangelased.
Gorki varane romantism.
Partisanide hulgad Fadejevi kujutuses („Häving").
Levinson ja Metšik.
Davõdov kui bolševiku-organisaatori tüüp.
Nõukogude patriotism (seoses teemaga Majakovskist).

Kodukirjandid.

Macbeth ja Boris Godunov.
Loodus Puškini teoseis.
Majakin ja Dikoi.
Revolutsionääride tüübid Hugo romaanis „93. aasta".
Hümn Inimesele ja Tööle Gorki loomingus.

Kirjandi moto.

Leida kirjandile moto, tähendab määrata äärmiselt lühidalt kirjandi peamõte või rõhutada seisukohta, millelt vaadeldakse teemat. Seepärast on moto õpilaskirjandi soovitav detail; töö selle kallal sunnib õpilast taotlema terviklust ja tõstma küsimust oma kirjandi põhiidee kohta.

Et õpilasi harjutada motot leidma, on tarvis juhtida nende tähelepanu Puškini, Gogoli ja Lermontovi motodele ning teha neile ülesandeks selgitada moto mõte ja selle vastavus teosele.

Nagu näitavad K. Suzdaleva[1] kogemused, on moto kallal võimalikud ka eritööd, mis seisavad selles, et õpilastele tehakse ülesandeks leida teosest endast mõned tsitaadid, mida võiks kasu-

[1] K. Suzdaleva, Опыт работы над эпиграфом, „Педагогическая мысль", 1922, nr. 4.

tada pealkirjadena-motodena tervele teosele või selle üksikuile osadele.

Selle tööga harjuvad õpilased leidma moto kirjanduslikule teosele või selle osale, pärastpoole suudavad nad ka oma kirjandile leida motoks katkendi, mis määrab kirjandi idee.

Vaadeldes motode iseloomu kirjanike teoseis, omandavad õpilased nende liikide mitmekesisuse. Nii võib moto:

1. Väljendada teose põhilist sisu:

„Ja elama ta ruttab ning tundma kiirustab".

(„Jevgeni Onegini" j.)

2. Formuleerida teosest järelduvat õpetust või moraali:

„Minu päralt on kättemaksmine ja tasumine".

(L. Tolstoi „Anna Karenina" j.)

„Ära peeglit süüdista, kui lõust on viltu".

(Gogoli „Revidendi" j.)

„Hoia au maast-madalast".

(„Kapteni tütre" j.)

„Uudismaad ei tule künda pinnaliselt libiseva sahaga,
vaid sügavalt haarava adraga".

(Turgenevi „Uudismaa" j.).

3. Võrrelda sisu või leida selles sarnasust mõne muu tuntud faktiga:

„Tol ajal lõvi oli söönud, ehkki ta loomult julm.
Miks suvatsesid külastada mind mu koopas?
Ta küsis lahkelt".

(„Kapteni tütre" XI peatüki j.)

4. Iseloomustada avamomenti või üldist tooni (meeleolu):

„Noored veljed, te kuulake,
Millest me vanamehed räägime".

(„Kapteni tütre" VI peatüki j.)

PRAKTILISI MÄRKUSI KIRJANDITE MENETLUSEST.

1. Kirjandi kava koostamine.

Vaevalt võib kahelda selles, et kirjandi esialgne kavastamine on kasulik töö. Iga töö juures on tarvis enam-vähem üksikasjaliselt kujutella eelseisva töö kontuure. Tegelikult aga leiab nõue, koostada enne kirjandi-kirjutamist kava, õpilaste poolt sageli visa vastuseisu. On ka teada, et paljude eelrevolutsiooniaegsete vene ja välismaa metoodikute arvates ei olnud kava tingimata tarvilik; viidati Pascali aforismile: „Viimne asi, millele teose kallal töötades tuled, on arusaamine sellest, mis tuleb esikohale panna".

Meile näib, et kavastamisküsimuse lahendamisel tuleb arvestada järgmisi asjaolusid:

1) praktilist otstarbekohasust;

2) kava vormi.

Kui õpetaja esitab õpilastele nõude anda kohe terve kirjandi läbimõeldud kava, siis on see ilmselt ülejõukäiv ja seepärast kasutu nõue. Õpilased koostavad kirjandi kava järk-järgult; esimeste osade kirjutamise kestel omandavad ka järgmised osad selgema kuju. Kuid see ei tähenda sugugi, et õpilasel ei pea olema mingisugust kirjandi kavandit. Nõudmata õpilasilt lõpuni koostatud kava, peab õpetaja taotlema seda, et õpilasil oleks kirjandi peaosade jämedajooneline eelkavand, mille nad mustandina visandavad eri lehel, täiendades ja muutes seda tööprotsessi kestel.

Meile näib, et oskus silmas pidada kirjandi perspektiive on tingimata tarvilik. See harjutab palju laiahaardelisemalt mõtlema ning pidurdab liigset sõnade ja fraaside lükkimist kirjandisse.

Endastmõistetavalt ei saa nõuda, et õpilane seesugused kirjandikoostamise „abitellingid" enne kirjandi koostamist kirjutaks ümber oma kirjandi algusse, kuid ei ole halb, kui ta neid

kavamärkusi kasutab just kui sisukorraks kirjandile ja, kirjutanud välja olulised pealkirjad, paigutab need oma töö lõppu või algusse. See on eriti kohane laiaulatusliku kirjandi puhul.

Kirjand ise peab jagunema peatükeks või lõikeiks, mis vastaksid kava-sisukorra punktidele.

Esimeste katsete näitena tööst kirjandi koostamisel toome 222. kooli VIII klassi õpilase töö (õpetaja N. Hromets).

Selle sisult hõreda kirjandi positiivseks küljeks on range kooskõlastatus kavaga, mille õpilane paigutas ka oma kirjandi teksti.

Kangelasloo „Lugu Igori sõjaretkest" autor oma-aja parimate inimeste esindajana.

Kava.

A. Sissejuhatus. Kirjanduse seisund XII sajandil.
B. Käsitelu. Kangelasloo „Lugu Igori sõjaretkest" autori kuju.
1. Sotsiaalne seisukoht.
2. Hariduslik tase.
1) Kirjanduse tundmine:
a) kirjaliku,
b) suulise (rahvaluule).
2) Kodumaa ajaloo tundmine.
3. Autori patriotism.
1) Vürst Igori sõjakäigu hinnang.
2) Mure tülide pärast vürstide vahel.
3) Üleskutse ühinemiseks.
C. Järeldus. Autor kui rahvalaulik ja oma-aja parim inimene.

A. Sissejuhatus.
Kirjanduse seisund XII sajandil.

XII sajandil domineeris Venemaal tõlkekirjandus (vaimulik ja ilmlik). See kirjandus oli tolle aja kohta võrdlemisi hästi arenenud. Algupärase ilmliku kirjanduse näiteks on silmapaistev teos „Lugu Igori sõjaretkest". Elav kujutus Igori sõjaretkest, eriti aga mõnedest momentidest, mida nägemata on raske kirjeldada, räägib sellest, et ka autor ise võttis tollest sõjaretkest osa:

„Kuid polovetsid tõttavad mööda tegemata teid Donile suurele;

B. Käsitelu.

Kiunuvad vankrid kesköö̈l kui kohutet luiged".

1. Sotsiaalne seisukoht.

Autori sotsiaalne seisukoht on meile teadmata. Arvatakse, et autor oli Svjatoslavi malevlane, sest ta hindab Svjatoslavi kõrgemalt kui kõiki teisi vürste ja idealiseerib teda.

2. Hariduslik tase.

Autor oli hästi haritud inimene, kõrge kultuurilise tasemega inimene. Kõige selle järgi võib oletada, et autor kuulus ühiskonna kõrgemasse kihti.

1) Kirjanduse tundmine.
a) kirjaliku

Kahtlemata oli ta tuttav kaasaja nii kirjaliku kui ka suulise kirjandusega. Kuid rääkida sellest, et autor oli tuttav ka lääne kirjandusega, ei saa, olgugi et meil on selgesti näha „Loo" seos prantsuse eeposega „Rolandi laul". Selle tõenduseks, et „Loo" autor tundis hästi kirjandust, on read, mis räägivad targast Bojanist, „vanaaja ööbikust":

„Sest kui vana viisas Bojan tahtis
kellestki laulda,
siis ta kihutas mõttega mööda puid,
halli hundina mööda maid,
sinkja kotkana pilvede all".

b) suulise.

„Loo" autor kasutab oma teoses suulise rahvaloomingu võtteid.

Ta tarvitab seesuguseid väljendeid, nagu „Pasundavad pasunad Novgorodis" (tautoloogia).

„Bojan aga, velled, mitte kümmet jahikulli
luigekarja ei lasknud,
vaid oma viisad sõrmed keelile elavaile paigutas" (eitav võrdlus); „hall hunt", „lai laas" jms. (püsivad epiteedid).

2) Kodumaa ajaloo tundmine.

Autor teab ka kõiki vanu vürste, nende elu, mitmesuguseid vürstide ja rahvusvahelisi suhteid:

„Siisap algamegi, vennad, seda lugu
vanast Vladimirist kuni nüüdse Igorini,
kes kinnitas oma mõistust
ja teritas oma südant mehisusega
ja täis taplusvaimu viis oma vaprad väed
polovetside maale, üle russide raja".

3. Autori patriotism.
1) Vürst Igori sõjakäigu hinnang.

Sellest hoolimata, et Igori sõjaretk oli iseseisev, teiste vürstidega kooskõlastamata sõjaretk (mispärast peaaegu kogu Igori sõjavägi hukkus), märgib autor siiski kodumaa eest kannatanud Igori piiritut vaprust, võitlusvaimu ja mehisust:

„Au Igor Svjatoslavitšile!
Vägev-tarvas Vsevolodile!
Vladimir Igorevitšile!
Olgu tervitatud vürstid ja vägi,
kes võitleb kristlaste eest õelate
paganahulkadega!"

2) Mure tülide pärast vürstide vahel.

Ülistades kõiki vürste, kes võitlevad vene maa ja „kristlaste" eest, tunneb autor samal ajal muret tülide pärast vürstide vahel, sest need ei lase koguda jõudu, et purustada vaenlane ühe löögiga.

3) Üleskutse ühinemiseks.

Ta kutsub üles vürste ühinema:

„Hüpake, isandad, kuldseile jalustele —
vastu teotuse nüüdse!
Eest russide maa!
Eest haavade Igori, ulja Svjatoslavitši!"

Svjatoslavi sõnadega räägib ta Igorist ja Vsevolodist:

„Te südamed on vaprad
kui taotud terasest tugevast
ja karastet mehises meeles."

Samasuguses heas arvamises on ta kõigist Venemaa vürstidest, kes tegelikult olid väga tugevad ja, kui neil oleks olnud tahet ühineda, oleksid võinud purustada tugevaimagi vaenlase.

C. Järeldus.
Autor kui rahvalaulik ja oma-aja parim inimene.

Oma teoses ei peegelda autor ainult omi mõtteid ja soove, vaid ka rahva paremiku püüdeid, soove ja lootusi. Kangelasloo „Lugu Igori sõjaretkest" autor on tolle aja parimaid inimesi. Ta räägib kõigest ausalt ja tõetruult, kutsudes üles kõiki vürste ühinema ja kaitsma oma kallist kodumaad, mida ta väga armastas.

2. Kirjandite mustandeist.[1]

Kas kirjalike klassitööde mustandid on vajalikud?

Paljud õpetajad lahendavad selle küsimuse jaatavas mõttes, silmas pidades, et kirjalik klassitöö (ümberjutustus või kirjand) peab olema korralikult kirjutatud, aga seda saab õpilane kõige paremini teha siis, kui ta kirjutab selle ümber. Mustandite vajaduse kinnituseks võib sageli kuulda viiteid kirjanikele-klassikuile (Puškinile, L. Tolstoile jt.), kelle käsikirjade mustandid näitavad tõsist tööd fraasi kallal.

Korraliku täitmise nõude peab õpetaja esitama eranditult kõigi kirjalike tööde kohta. Ent hea käekirja harjumusi ei saa arendada nii, et samaaegselt lubatakse mustandis sooritada töö räpakalt ning hooletult. Eriti käib see klassikirjandite kohta. Harilik klassikirjand ei kesta üle kahe õppetunni; kui õpilane kirjutab ka mustandi, peab ta selle aja kestel 5- kuni 8-leheküljelise kirjandi kaks korda ümber kirjutama. On arusaadav, et mustand kirjutatakse suure rutuga vigaselt, ignoreerides täiesti igasuguseid reegleid. Saanud mustandi valmis, kirjutab õpilane selle mehhaaniliselt (sest aega on vähe) puhtalt ümber. Nii esimene kui ka teine osa tööst on metoodilisest seisukohast paheline: „must" töö laostab õpilase positiivseid harjumusi, puhtandi kirjutamine aga on ebaproduktiivne töö.

Niisiis tuleb k l a s s i kirjandite ja ümberjutustuste mustandeid pidada ebasoovitavaks nähtuseks sel juhtumil, kui nad kuju-

[1] Soovitame koolis tarvitada „mustandi" asemel „eeltöö". Toim.

tavad endast räpakaid koopiaid sellest, mis pärast ülepeakaela puhtandisse ümber kirjutatakse.

Kas see tähendab, et õpilased peavad kirjandi kohe puhtalt kirjutama ja ilma igasuguste mustanditeta toime tulema? Seda mitte. Kirjandi mustand on lubatav sel juhtumil, kui see on abistava iseloomuga töö, näiteks koostatava kirjandi kava, juhtlaused või konspekt. Niisugune mustand on kasulik, sest see stimuleerib õpilast töö üldkava hoolsasti läbi mõtlema. Mustandi visandlik eelkavand arendatakse korralikuks kirjandiks. Terve kirjaliku töö protsess on siis otstarbekohane ja igas osas produktiivne. Ka õpetajale on sedalaadi mustand huvitav, sest see näitab talle õpilase tööprotsessi kirjandi kirjutamisel.

Nimelt nii töötasid ka meie klassikud oma teoste kallal (vt. Puškini „Kapteni tütre" kava, Tšehhovi märkmikku jm.). Niisama töötas ka V. I. Lenin, kui ta õppis gümnaasiumis.

Öeldu ei puutu kodukirjandeisse, kus mustandit võib vaadelda kui kirjandi esimest varianti.

3. Kirjandi keel.

Nagu juba varem öeldud, on üks kirjandi ülesandeid õpilaste stiili arendamine. Sellekohased nõuded peavad olema kindlakujulised ja küllaltki kõrged. Õpilased peavad õigesti mõistma V. I. Lenini kuulsat artiklit „Vene keele puhastamisest" ja püsivalt taotlema lihtsat ning selget keelt. Kõne klassikalise lihtsuse ja sügavaima mõtestamise näiteid peavad õpilased ammutama seltsimees Stalini kõnedest ja nende varal õppima ranget loogilisust ja kokkuhoidu sõnades.

Eeskujude uurimist kaastavad ka vastavad juhendid:

„Tarvitage kõige lihtsamaid väljendeid. Haritud inimesed ei uhkelda sõnadega. Pidulikud ja ülespuhutud väljendid on puuduliku hariduse tunnused. Lihtsus peab olema iga kirjavahetuse tingimatuks omaduseks. Olge lihtsad, ärge vigurdage, olge ausa-

meelsed kirjalikus ja suulises väljenduses. Ärge kunagi tarvitage pikka sõna, kui lühike võib mõtte niisama hästi väljendada."

Sedasama räägivad ka sõnakunsti suurmeistrid. Õpetaja peaks hoolega läbi mõtlema ja õppepraktikas rakendama allpool toodud tähelepanuväärsed Puškini sõnad:

„Alasti lihtsuse võlu on meile veel seevõrra arusaamatu, et isegi proosas ajame taga igerikke ilustusi, ent luulekunsti tingimuslikest ilustusist vaba luulet me veel ei mõista."

„Otsime täpset ja alasti sõna," ütles Majakovski, pöördudes Puškini poole tuntud luuletuses „Juubeliks".

4. Kirjandi välimus.

Ühe metoodiku nõuande järgi „peaks õpilastele üldiseks reegliks olema püüe kirjandite välimusega matkida trükitud raamatuid" („Kirjutage niisama korralikult ja selgesti nagu trükitakse raamatuid"). Niisiis peavad õpilased pealkirju kirjutama umbes kolme sõrme laiuse võrra lehekülje ülemisest servast allapoole, nagu trükitakse pealkirju raamatuis. Kirjandite pealkirju jutumärkidesse ei panda.

Pealkirja ja teksti vahele tuleb jätta 2 kuni 3 vaba joont, tekst tuleb alata taandreaga jne. (В. Данилов, Русский язык в высшем начальном училище. Курс методики русского языка для учительских институтов, 1914. a. trükk).

5. Klassi- ja kodukirjandite arvust õppeaastas.

Lähtudes paljude koolide ja paremate õpetajate kogemustest võib kindlaks määrata järgmise kirjandite arvu õppeaastas:

Klassid	Kirjandite arv aastas	
	klassikirjandeid	kodukirjandeid
VIII	6	2
IX	5	5
X	6	2—3

Seesuguse jaotuse põhjused on järgmised: VIII klassis ei evi õpilased üldse veel piisavalt kogemusi kirjandite kirjutamiseks, seepärast ei või kodukirjandeid palju olla. X klassis tuleb õpilasi harjutada kirjutama klassitöid, mis on ajaga piiratud, sest kirjandi koostamises juba üldist vilumust evivad õpilased peavad arendama lühikese aja jooksul tehtava kirjandi koostamise tehnikat.

Tuleb märkida, et vanas vene koolis olid metoodikud kirjandite arvu suhtes nõudlikumad. Nii kirjutab Gavrilov: „Asja kasu nõuab, et nooremais klassides kirjutatakse kirjandeid iga nädal, keskmistes klassides iga kahe nädala tagant ja vanemais klassides iga kolme nädala tagant“ (märgit. teose 156. lk.).[1]

Kirjandite kontroll ja hinnangu kriteeriumid.

Kirjalike tööde parandamine ei ole ainult kontrollimisvõte, vaid ka õppeviis, võib-olla aktiivseim kõigist abinõudest, mida väljendusoskuse arendamise metoodika tunneb.

Peale niinimetatud „vabaõppe“ pooldajate tunnustavad kõik meetodikud, et tööde parandamisprotsess on niisama tähtis nagu kirjandi koostaminegi. „Tööde läbivaatamine ja parandamine on vaid õpetaja eeltöö kirjalike tööde parandamiseks klassis õpilaste endi poolt,“ kirjutab N. Iljin.[2] „Näib, et praegu enam keegi ei kahtle selles,“ kirjutas 1880. a. Olšamovski (Руководство к ведению письменных упражнений в гимназиях), „et õpetaja peab vigu vaid alla kriipsutama, aga parandama peavad õpilased ise.“ Metoodikute rõhuv enamik juhib tungivalt tähelepanu vajadusele harjutada õpilasi tähelepanelikult töötama kirjandi mustandi kallal. „Ainult sagedane ja kaugeltki mitte kerge oma

[1] „Lühema kui tegelikkuses kujunenud kuulise vaheajaga ei saagi kirjandeid olla: ei õpilasil ega õpetajail pole selleks aega!“ (И. Гаврилов, Область и цели письменных упражнений, 1867, lk. 14.)

[2] Vt. eespool tsiteeritud kirjutust ajakirjas. „Вестник воспитания“, 1912, nr. 5.

kirjalike tööde parandamine võib õpilastele anda võimaluse paremini kirjutada, sest juba antiikrahvad rääkisid: „saepe stylum vertas“ — pööra sagedasti tikku, s. t. viimistle oma stiili (tiku laia ülemise otsaga pühiti tahvlilt maha see, mis terava alumise otsaga oli sinna kirjutatud); see on reegel, mille nüüdisaegne kool on unustanud“ (И. Виноградов, Ученические сочинения, „Гимназия“, 1889, nr. 7).

Pineva tähelepanu, millega õpilased võtavad kirjandite kätteandmise päeval õpetajat vastu, peab õpetaja oskuslikult ära kasutama ja õigesti suunama. Õpetaja tööplaanis peab kirjandite arutlemiseks olema määratud eritunnid. Õpetaja peab selleks arutluseks hoolega ette valmistuma, et mitte ainult anda õpilaste poolt kirjandeis tehtud puuduste ja vigade analüüs, vaid näidata ka teid nende parandamiseks.

Kirjandi analüüsimisel tuleb silmas pidada järgmisi külgi töös:

I. Kirjandi sisu:
   1) vastavus teemale;
   2) faktiline põhjendatus;
   3) küsimuse haardeulatus.

II. Kompositsioon:
   1) vormi vastavus ülesandele (kava otstarbekohasus);
   2) kompositsiooni selgus ja üksikute osade proportsionaalsus;
   3) terviklikkus.

III. Kirjandi üldine iseloom ja õigekeelsus:
   1) järjekindlus (loogilisus);
   2) stiili vastavus sisule;
   3) lauseehituse õigsus;
   4) tsitaatide sobivus ja õigsus;
   5) sõnavara küllaldus;
   6) ortograafiline õigsus;
   7) interpunktsioonivigade puudumine;
   8) töö hea välimus.

Kirjandi üldhinne haarab kõiki loeteldud külgi.

Veel hiljuti koolides praktiseeritud erihinnete panemist (sisu ja ortograafia eest) tuleb tunnistada kahjulikuks, mis ainult tugevdab halba olukorda ortograafias. Õpilased peavad aru saama, et algelist kirjaoskamatust ei saa katta töö sisukusega. Erihinnete panemine, kusjuures õpetaja nagu legaliseeriks vormi ja sisu eraldamise, on omamoodi leppimine kirjaoskamatusega.

Terves reas õpilaste ja nende vanemate kaebustes õpetaja näilikult ebaõiglase hinnagu üle, mistõttu õpilane jäi ilma õigustest saada kuld- või hõbemedali, on peamiseks motiiviks — suhtuda leplikult õpilase „nõrkustesse" ortograafias ja interpunktsioonis.

Vaevalt on tarvis rääkida sellest, et seesugune arusaamine õpilaste küpsusest on kohatu; küll tuleb aga rõhutada, et niisugust „liberalismi" sisendatakse kahekordsete hinnete süsteemiga õpilaste kirjalikes töödes.

Numbriline hinne ei või olla kirjandi ainsaks hindeks. Kontrollinud õpilase kirjandi ja teinud selles rea tingmärke (vt. allpool tingmärkide tabelit), peab õpetaja kirjandi kohta kirjutama retsensiooni.

Arvestades kirjalike tööde suurt arvu, mis õpetajal tuleb parandada, ei saa nõuda, et retsensioon oleks ulatuslik, kuid see peab siiski sisaldama põhilised näpunäited õpilasele.

Retsensioonis tuleb:

a) anda üldhinne tööle;
b) märkida head küljed;
c) näidata ära puudused ja
d) soovitada abinõusid nende parandamiseks.

Kätte saanud oma kirjalike tööde vihikud ja ära kuulanud õpetaja seletused, peavad õpilased kodus õpetaja märkused hoolega läbi vaatama ning tööd võimalust mööda parandama.

Mõned õpetajad lasevad VIII klassis kirjutada kirjandi ainult vihiku vasakpoolseile lehekülgedele, et parempoolseid lehekülgi

jätta parandusteks pärast õpetaja kontrolli ja näpunäiteid. Esimeste kirjalike tööde puhul on see võte väga menukas.

Õpetaja kontrollib õpilasele antud juhatuste täitmist kas vihikute erilise läbivaatuse teel või järgmise kirjandi parandamisel.

Et tööde parandamisel säästa õpetaja aega, tuleb soovitada tingmärke, millega õpetaja märgib kirjandis vigu ja puudusi.

Tuleb võtta reegliks, et õpilase töös ei tule märkida ainult puudusi, vaid ka positiivseid külgi. Viimaste märkimisel on ilmne mõju õpilasele: ta püüab neid ka oma järgnevais töis korrata.

Et eristada töö positiivsete ja negatiivsete külgede märkimist, on väga kohane tarvitada kaht erivärvi pliiatsit (tinti), näit. punast ja sinist. Punase pliiatsiga allakriipsutatu või äärel märgitu tähendab õpetaja heakskiitu.

Allpool toome tingmärkide tabeli:

Tingmärk	Tingmärgi tähendus
(üks kriips)	Ortograafiline viga
(„linnuke" märgi all)	Interpunktsiooniviga
(laineline joon)	Stiililt konarlik
(juuremärk)	Sõna või fraasi vahelejätt
[ ] (nurksulud)	Liigne sõna või fraas
? (küsimärk)	Segane, arusaamatu
	Taandreaga alata
(kaareke)	Seose puudumine kokku kirjutada
(püstkriips)	lahku kirjutada

Peale nende tingmärkide teeb õpetaja äärtel ka muid vajalikke märkusi.

Referaat.

Õpilase iseseisva kirjaliku töö kõrgeimaks vormiks on referaat ehk ettekanne.

Harilikust kodukirjandist erineb see veel materjali suurema ulatusega, mida kasutatakse referaadi koostamisel, ja suurema iseseisvuse poolest. Referaadi teema valib õpilane harilikult iseseisvalt või õpetaja soovituse kohaselt.

Näiteks tuleb referaadi „Noorsugu nüüdisaegsete kirjanike kujutuses" jaoks läbi lugeda suur hulk teoseid, läbi mõtelda töömenetlus ja referaadi enda ülesehitus.

Et referaati valmistatakse ette pika aja (umbes ühe kuu) jooksul, peab õpilane korduvalt konsulteerima õpetajaga, kes juhatab tarviliku literatuuri ja annab juhatusi selle kasutamiseks.

Ettevalmistatud referaat loetakse või kantakse ette peast klassis õpetaja juuresolekul. Ettekandele järgneb referaadi arutelu, millest võtavad osa kõik õpilased. Referaadis esitatud ning selles enam-vähem juba lahendatud küsimuse ühises arutelus peitub referaadi spetsiifiline külg. Et kindlustada õpilaste teadlik suhtumine referaadi teemasse ja elav mõttevahetus selle üle, on soovitav, et kõik antud klassi õpilased valmistuksid aegsasti selleks ette.

Selleks on tarvis klassile aegsasti kätte juhatada teatud materjali miinimum referaadi kohta ja mõni päev enne referaadi esitamist panna selle teesised välja kogu klassile teadmiseks.

Referaatide korraldamise eesmärgiks on harjutada tugevamaid õpilasi kõrgemat tüüpi kirjalike töödega ja kogu klassi teissuguste seisukohtade kriitikaga ühise arutluse protsessis. Harilikult esitatakse referaadis uusimaid andmeid aruteldava küsimuse kohta.

Referaadid võivad oma ülesandeid täita ainult sel tingimusel, kui õpilased on küllalt küpsed; seepärast võib neid soovitada vaid IX ja X klassis. Ei tohi unustada, et referaadiga seotud töösse oleks rakendatud kogu klass, kes aktiivselt võtab osa selle arutlusest. See saavutatakse sel teel, et (nagu juba varem öeldud) kogu

klass valmistub referaadiks ette, lugedes läbi minimaalse hulga materjali, samuti ka seetõttu, et referaat on nii või teisiti seotud läbivõetava kursusega.

Seejuures peab referaadiks valima niisuguse teema, mida õpetaja ei ole käsitelnud ega käsitle ammendavalt ka õpik.

Referaadiks ja selle arutluseks tuleb võtta vähemalt 2 tundi, sest harilikult võtavad õpilaste sõnavõtud palju aega.

Oeldust selgub, et referaatide seesuguse korralduse juures saab neid aasta kestel teha väga vähe.

Referaadid on niisuguseks töövormiks, mida edukalt kasutavad kirjandusringid. Innustatumad õpilased võivad koos õpetajaga korraldada rea huvitavaid referaate, mis soodustavad kirjanduslike teoste ja nendega seotud küsimuste sügavamat uurimist.

Peatüki kirjandeist lõpetame loeteluga nõudeist, mis mõned metoodikud esitavad kirjandeile.

I. Olšamovski.[1]

Loetelu vigadest, millega õpetaja peab võitlust:

1) Seisukoha ekslikkus, mille põhjustavad puudulikud teadmised ja muud põhjused.
2) Seose puudumine mõtete vahel.
3) Ebaõige suhe kava ja kirjandi vahel.
4) Liialdamine, tooni teravus ja upsakus.
5) Selgusetus, väljendite ebatäpsus ja ebamäärasus.
6) Ebaõige sõnajärjestus.
7) Võõrsõnade tarvitamine seal, kus neid ei ole vaja.
8) Kolgakeelendid, pleonasmid, tautoloogia ja sama mõtte või sõna kordamine.
9) Ortograafilised vead.
10) Interpunktsioonivead.

[1] Руководство к ведению письменных упражнений, Moskva, 1880.

II. S. Berežkov.[1]

1) Tööde väline kujundamine peab olema laitmatu.

2) Kirjuta teemale.

3) Pea meeles töö suunitlust.

4) Korrasta materjal: tee mõistlik sissejuhatus, jaota materjal vastavalt kindlale printsiibile, ära unusta mõistlikku lõppu.

5) Tee vahet „päevakorra" ja „kirjandusliku kava" vahel.

6) Tõsta juhtlaused esile.

7) Põhjenda. Kaalu hoolega oma argumente.

8) Ära hüple mõtetega siia-sinna.

9) Illustreeri esitatavaid väiteid faktidega.

10) Lõpetades tööd, mõtle algusele. Kas jõudsid arutluse eesmärgile?

11) Pea meeles, et ka teissugused arvamused on võimalikud. Too need, hinda neid. Lükka ümber, kui sa ei ole nõus.

12) Mõtle läbi terviku kompositsioon. Püüa teha oma töö ilmekaks, individuaalseks ning originaalseks.

III. N. Iljin.[2]

„Pingne, püsiv ja loogiline mõtlemine nagu tugev püsiv ja järjekindel iseloomgi on kasvatatav vaid hästi korrastatud püsivate ja tõsiste harjutuste abil.

Seepärast on ebamäärasus, nõrkus, laialivalguvus ja omavoli lubamatud nii kasvatuses kui ka õpetuses.

Sedasama tuleb ütelda ka õpilaste kirjalike tööde kohta."

---

[1] Развитие навыков работы над сочинениями, 1937.

[2] Eespool mainitud artikkel.

II. KIRJALIKUD TÖÖD ORTOGRAAFIAST JA INTERPUNKTSIOONIST.

Ortograafia õppemetoodika küsimusi võib arvata erimetoodika raskeimate küsimuste hulka, mis nõuavad õpetajalt hoolikat teoreetilist ettevalmistust.

Põhinõudeks, millest õpetajal tuleb ortograafiat õpetades lähtuda, on täpne kujutlus õigekirjutuse aluseist. Õpetaja loob õpetamisvõtted ja leiab oma õpilaste õigekirjaoskuste tugevdamiseks vajalikud vahendid, lähtudes printsiipidest, mis on ortograafia aluseiks.

Õigekirjutuses eristatakse kolm põhiprintsiipi:

1) *morfoloogiline* ehk analoogiaprintsiip, mille põhjal morfoloogilisi sõnaosi (tüvi, sufiks, vormitunnus, muutelõpp) kirjutame ühteviisi, kuigi hääldame neid erinevalt (*kärbes — kärbse, karda — kardsepp, jalga — jalgsi, jõuda — jõudke* jne.).

See printsiip on tähtsaim, sest ta taotleb nähtava sõnakuju ühtsust ning kergendab kirjutatu mõistmist;

2) *foneetiline,* eelmisele otse vastupidine printsiip. Foneetilise printsiibi järgi kirjutatakse sõnu nii, nagu neid hääldatakse (*ööbik, rätsep* jne.);

3) *ajalooline* ehk traditsiooniline printsiip, mille järgi õigekirjutuses on säilinud keelendeid (*hõbe — hõbeda, jahe — jaheda, liige — liikme, maantee* jne.), mida mõistame vaid keele arenemiskäiku teades.

Ortograafia aluseiks olevate printsiipide selline erisugusus teeb õigekirjutuse õppimise keeruliseks, tekitades õigekirjaoskuste

omandamisel suuri raskusi. On täiesti selge, et õigekirjaoskusi tuleb omandada mitmel viisil: reeglite päheõppimisega, oskusega sõnas ära tunda selle osi, sõna õige hääldamisega, üksikute keelendite meelespidamisega jne.

Õpetaja, kes õigekirjutuse õpetamisel tarvitab vaid mingisugust üht võtet, ei või saavutada edu, sest ta treenib vaid üht paljudest oskustest, mis õigekirjutuse omandamiseks on tarvilikud.

Seda, ortograafia teooria seisukohast vastuvaidlematut väidet toetavad ka puht-pedagoogilised kaalutlused, mis nõuavad töös mitmekesisust neil juhtumeil, kui omandatav õppeaine on mitmekülgne ja raske. Seepärast peab õpetajal olema varuks hulk võtteid õigekirjutuse õpetamiseks.

Ortograafia metoodika järgmise põhiväite toome K. Ušinski sõnastuses:

„Kirjaoskuseks on sellest vähe, kui inimene teab grammatilisi reegleid (ja neid on tohutu hulk), on tarvis, et ta harjuks neid silmapilkselt ka täitma."

Selle harjumuse puudumisega võib seletada üsna levinud nähtust: õpilased, kes teavad hästi kõiki ortograafia reegleid, teevad kirjalikes töödes palju igasuguseid vigu.

Et kätte õpetada oskus kirjas kiiresti orienteeruda ja antud juhtumil silmapilkselt rakendada ühte paljudest õigekirja reegleist, selleks on õpilasele vajalikud treening ja nii-ütelda ortograafilise silma teritamine. Ortograafilist silma on raske teritada siis, kui õpilase kirjatehnika on juba arenenud ja kaugele ette jõudnud ta oskusest orienteeruda ortogrammides. Sellega on seletatav õigekirjutuse õpetamise raskus vanemate klasside niinimetatud „mahajäänud" õpilastele, kes jõuavad edasi kõigis õppeaineis peale õigekirjutuse. Et selgi juhtumil saavutada soovita-

vaid tagajärgi, on tarvis õpilase vilumusi treenida paljude mitmesuguste kirjalike töödega.

Kirjalike õigekirjutusharjutuste põhiliigid on: 1) ärakirjutamine, 2) diktaadi mitmesugused liigid ja 3) loovad õigekirjutustööd.

Ärakirjutamine.

Ärakirjutamine on töö, mille eesmärgiks on õigekirjutuse mehhaanilise harjumuse arendamine.

Nagu varem öeldud, on mõnede ortogrammide omandamiseks tihtipeale vaja lihtsat meelespidamist; sõna nähtav kuju ja selle kirjutamisel tehtavad käeliigutused peavad ärakirjutamisel omandatavaiks harjumusiks saama. Väljakujunenud ortograafiaga inimestel on üldtuntud kombeks oma kahtlusis kontrollida selle või teise sõna õigekirjutust selle sõna paberile kirjutamisega ühel ja teisel kujul: harilikult tuntakse eksimatult ära sõnakuju, mida ollakse harjunud nägema. Ärakirjutamine aitab omandada kirjaoskuslikke vilumusi ja seda eriti neil juhtumeil, kui õpilasel on hea nägemismälu. Ärakirjutamine arendab ka õpilase ortograafilist valvsust, kultiveerib ortogrammide tähelepanemist. Seda võib soovitada neil juhtumeil, kui õpilased kannatavad niinimetatud „kirjutuskomistuste" all (tähtede vahelejätmine, sõnade juhuslik moonutamine, sõnade kordamine jms.).

Ärakirjutamine on rakendatav peaasjalikult algkoolis, kus see on ühtlasi ka kirjatehnika harjutamiseks. Ärakirjutamise negatiivseks küljeks on nähtus, et sageli kujuneb see teksti mehhaaniliseks kopeerimiseks, mis ei puuduta õpilase teadvust. Viimase negatiivse nähtuse vältimiseks on sissejuhatusena ärakirjutamisele tarvis anda teksti ortograafiline analüüs. Sel juhtumil kinnitab õpilane ärakirjutamisel analüüsitavad ortogrammid mällu ja kirjutab teksti teadvalt ümber.

Samuti on kasulik lasta õpilasil ärakirjutamisel allakriipsutamisega esile tõsta teatavaid ortogramme (näit. liidet -gi ja -ki, tähte h sõna algul jms.). Sel juhtumil võib ärakirjutamine anda positiivseid tulemusi ning arendada õpilase motoorseid vilumusi.

Ka interpunktsiooni-oskuste arenemisele toob ärakirjutamine kasu, kuid ainult sel tingimusel, kui õpilane juhib oma tähelepanu kirjavahemärkidele kirjutatavas tekstis, andes endale aru, mispärast see või teine kirjavahemärk on pandud. Et õpilase tähelepanule anda seesugune suund, on ärakirjutamisel tarvis anda vastav ülesanne. Näiteks ärakirjutamine valiku järgi, kusjuures õpilane kirjutab antud tekstist välja vaid need lausedmilles esineb teatav kirjavahemärk (koma korduvate ühenimeliste lauseliikmete juures, kirjavahemärgid otseses kõnes, semikoolon, mõttepunktid jms.).

Seesugune ärakirjutamine võtab antud reeglile näidete kogumise iseloomu ega sisalda endas midagi mehhaanilist.

Ka päheõpitava teksti ärakirjutamine on väga kasulik. See peaks garanteerima sõnatarvitamise täpsuse õpitavas tekstis ja juhtima tähelepanu kirjavahemärkidele. Seepärast peab õpilane, kirjutades teksti, mis tal tuleb pähe õppida, täitma ülesande, mis kindlustab teksti tähelepanemise, ja nimelt: alla kriipsutama sõnad, millel asetseb lauserõhk.

Kõige kasulikum on ärakirjutamist tarvitada neil juhtumeil, kui õpilaselt ei nõuta mitte niipalju mõne reegli rakendamist kui üksikute sõnade õigekirjutuse meelespidamist (võõr- ja laensõnad, astmevahelduse raskemad juhtumid, tuletuslõpud jms.).

Ülesande ulatus on küllalt tähtis asjaolu ärakirjutamise otstarbekohasuse määramisel. Oleks ekslik anda õpilasele ärakirjutamiseks kohe pikk tekst, sest õpilase tähelepanu ei ole veel tarvilisel määral treenitud. Selle küsimuse õigeks lahenduseks on ärakirjutamiseks antava teksti ulatuse järk-järguline suurendamine (alates poolest vihikuleheküljest kuni kolme või nelja lehekülgeni).

Diktaadid.

Ortograafiliste harjutuste pealiigiks on mitmesugust laadi diktaadid.

Harilikult nimetatakse diktaadiks kirjalikku kontrolltööd, mis seisab selles, et õpilased kirjutavad teksti, mida õpetaja valjusti loeb ette.

Termini „diktaat" seesugune mõistmine on siiski liig kitsas.

Diktaadi mõiste on lai mõiste, mis sisaldab õpilaste mitmesuguseid kirjalikke harjutusi õpetaja poolt antud teksti reprodutseerimiseks.

Diktaadiliikide mitmekesisus seisab dikteeritava teksti esitamise erisuguseis vormes ja tingimusis. Kas õpilane on diktaadi juures täiel määral jäetud ta enda hoolde (kontrolldiktaat) või on selle töö juures ta ülesandeid kergendavaid tingimusi (treeningdiktaat); kas õpilane reprodutseerib esitatud teksti täies ulatuses või on talle selles jäetud teatav vabadus (vabadiktaat); lõppeks, kas õpilane kuuleb diktaadi teksti õpetaja suust või, teades seda peast, kirjutab selle mälu järgi, — kõik need ja muud tingimused, millest räägitakse allpool, loovad diktaadiliikide mitmekesisuse.

Diktaatide mitmekesisuse vajadus on tingitud: 1) ortograafiliste vilumuste mitmekülgsusest ja 2) taotlustest juhtida õpilasi ortograafia ja interpunktsiooni teadlikule omandamisele. Kõik diktaadiliigid seavad endale eesmärgiks õpetada õigesti kirjutama, arendada ortograafilisi oskusi, tõsta ortograafilist teadlikkust, kontsentreerida õpilaste tähelepanu kirja ortograafilisele küljele.

Diktaadi liigid.

I.	Kontrolldiktaat	(kõigis klassides)
II.	Nägemisdiktaat	(kuni VII kl.)
III.	Loovdiktaat	(kuni VI kl.)

IV. Valikdiktaat . . . . . (kuni VI kl.)
V. Hoiatusdiktaadid:
1) Lahtine . . . . . (kuni VI kl.)
2) Kinnised vormid:
a) selgitusdiktaat . . . . . (kuni VII kl.)
b) õpetaja juhatusel õpitud diktaat . . . . . (kuni VI kl.)
ja iseseisvalt õpitud diktaat . . . . . (alates VI kl.)
c) autodiktaat (päheõpitu kirjutamine) . . . . (kõigis klassides)
d) diktaat abiraamatute kasutamisega . . . . (alates VI kl.)
VI. Vabadiktaat . . . . . (alates VI kl.)

I. Kontrolldiktaat.

A. Ülesanded:

1) anda õpetajale säärast materjali, millest ta võiks järeldada, kuivõrd õpilased on omandanud selle või teise peatüki ortograafia- ja interpunktsioonikursusest;

2) anda õpilastele võimalusi oma jõu katsumiseks omandatud ortograafiliste vilumuste ja interpunktsioonireeglite rakendamises.

Teine neist ülesandeist ei ole kaugeltki mitte vähese tähtsusega. Kontrolldiktaadi juures omandavad õpilased vilumuse silmapilkselt rakendada antud juhtumil vajalikku reeglit, s. o. omandavad vilumuse, millest rääkis Ušinski. Just kontrolldiktaat treenib õpilaste ortograafilist ettevaatlikkust, arendab süvenevat mõtlemist ehk, nagu räägitakse, „pideva kontrolli tunnet" kirjutamisel. Sellest seisukohast ei ole õigus neil eelrevolutsiooniaegse kooli metoodikuil, eesotsas saksa metoodiku Lay'ga, kes kontrolldiktaadi tähtsuse kahandasid pelga kontrollini, arvates, et õpilased harjutavad diktaadiga õigupoolest ebaõiget kirja: diktaat tõukab neid vigade teele ja kinnitab need õpilaste mällu.

B. Rakendamine.

Kontrolldiktaati tuleb kasutada peamiselt kahel juhtumil:

1) Tutvumiseks õpilaste ortograafiliste teadmiste ja oskuste hulgaga (enne kursuse läbivõtmist).

2) Läbivõetud õppekursuse osast või teatava aja (veerand-

aasta, poolaasta, aasta) kestel õpilaste poolt omandatud teadmistest kokkuvõtete tegemisel.

C. Kontrolldiktaatide liigid.

Sõltuvalt ülalmainitud asjaoludest võib kontrolldiktaat olla:

a) temaatiline, s. t. küllastatud teatavat liiki ortogrammidest (võõrsõnad; h-ga algavad sõnad; k, p, t välted; da-infinitiiv ja tegijanimi: müüa-müüja, viia-viija jne.; kirjavahemärgid otseses kõnes jms.);

b) üldine, s. t. selline, milles esineb mitut liiki ortogramme.

D. Kontrolldiktaadi tekst võib olla:

1) seotud (katkend kirjanduslikust tekstist),

2) üksteisega seostamata üksikud laused.

Seotud teksti kasutatakse kõige sagedamini üldise kontrolli teostamisel (veerandaasta järel ja vanemais klassides seoses interpunktsiooni õppimisega).

On raske leida seotud kirjanduslikku teksti, mis oleks tarvilisel määral küllastatud läbivõetud ortogrammidest, seepärast ollakse sunnitud kontrolldiktaadi materjaliks võtma üksikuid lauseid.

Tegelikult juhtub sageli, et õpetajad, olles teksti jahil, mis oleks õpetajale soovitud määral küllastatud mitmesuguseist ortogrammidest, „prepareerivad" klassilist kirjanduslikku teksti (asendavad teksti sõnad teistega, jätavad sõnu või terveid fraase välja jne.). Enamasti moonutavad seesugused „operatsioonid" klassilise teose teksti ära, rikkudes selle kunstilist ja isegi sisulist väärtust. Kui arvesse võtta, et seda teeb emakeele õpetaja, s. o. inimene, kes hoolikas suhtumises kunstilisse teksti peaks teistele eeskujuks olema, siis on küll vaevalt tarvis tõestada kirjandusliku teksti seesuguse „prepareerimise" lubamatust.

Diktaadi tekst, mida õpetaja kordab mitmekordselt üksikute fraaside kaupa, sööbib teravasti õpilaste mällu, sest nad kuulavad pingelise tähelepanuga iga sõna, süvenevad üksikute sõnarühmade

tähendusse, et panna õigesti kirjavahemärgid. Sellest kõigest järeldub nõue valida diktaadiks niisugused tekstid, mis omavad kasvatuslikku väärtust, mis arendaksid maitset ja arusaamist kunstipärasest väljendusest ning rikastaksid õpilase keelt. Seepärast ei ole soovitav diktaadiks võtta halvas keeles kirjutatud sisutuid tekste, kuigi need oleksid soovitud ortogrammidest küllastatud.

Seepärast on parem diktaadiks võtta üksikuid tervikliku sisuga lauseid ilukirjanduslikest teoseist, kui vajaliku seotud teksti valikul, mis vastaks esitatud nõuetele, tekib raskusi.

D. Kontrolldiktaadi ulatus (keskkoolis) kõigub 80 ja 250 sõna vahel, sõltuvalt klassist, õpilaste ettevalmistumuse astmest ja teksti raskusest (raskete ortogrammide rohkusest).

Iga õpetaja teab hästi, et diktaadiks võib koostada säärase teksti, mis väikese sõnade arvu juures võib õpilasile tekitada suuri raskusi ja põhjustada vigade suure arvu. Teisest küljest on võimalik ka vastupidine juhtum, kui ulatuslik tekst on ortograafiliselt üsna lihtne. Niimoodi on diktaadi teksti küllastatusel õpilasile raskeist ortogrammest erakordselt suur tähtsus. Tuleb meeles pidada, et diktaat ei ole ainult teadmiste, vaid ka tähelepanelikkuse harjutamiseks.

Üeldut arvestades tuleb õpilaste teadmiste kontrollimiseks võtta normaalse raskusega, s. t. raskeist ortogrammest keskmiselt küllastatud tekst (40 kuni 60 juhtumit diktaadis).

Ortogrammide jaotus tekstis peab olema ühtlane. Diktaadi lõppu ei tohi küllastada raskeist ortogrammest, silmas pidades väsimust, mille need kutsuvad esile.

Mida vähem on õpilased ette valmistatud, seda lühem peab olema diktaadi ulatus, sest vähese ettevalmistusega õpilaste tähelepanu ja vilumused ei suuda pikka aega vastu pidada.

Allpool toodud tabelis on antud veerandaasta ja aasta kontrolldiktaatide ulatused IV kuni X klassini. On silmas peetud, et antakse normaalse raskusega seotud tekst, mis vastab iga klassi õpilaste teadmistele.

IV	klass	—	85	kuni	90 sõna
V	„		100	„	110 „
VI	„		110	„	130 „
VII	„		130	„	150 „
VIII	„		150	„	180 „
IX	„		180	„	200 „
X	„		200	„	230 „

Kokkuvõttes arvestatakse kõik sõnad (abisõnad, korduvad sõnad jm.).

Tuleb toonitada, et õppeaasta algul peab õpetaja andma niisugusel määral sõnu, millega õpilased on eelnenud praktikas harjunud, ja nimelt: V klassis 90 sõna, VI klassis 110 sõna, VII klassis 130 sõna jne. Juba esimese õppeveerandi kestel peab õpetaja igas järgnevas diktaadis suurendama sõnade arvu, tõstes selle järk-järgult antud normideni. Õpilaste ootamatud „läbikukkumised" õppeaasta algul on sageli seletatavad diktaadi järsult üleskruvitud küllastatusega ja diktaadi ulatuse suurendamisega.

E. Töö aeg ja tingimused.

Et kontrolldiktaat tekitab õpilastes suurt pingutust ja nõuab neilt maksimaalset keskendumist, siis tuleb seda korraldada esimestes õppetundides.

Kontrolldiktaat peab toimuma harilikes tingimustes, mis ei riku õpilaste rahu. Selle tingimuse rikkumine suurendab alati vigade arvu, sest hirm oodatava hinde pärast ja õpetaja igasuguste hoiatustega sisendatud ärevus põhjustavad psüühikas tähelepanu languse, mälu nõrgenemise, kiire väsimuse jm.

Õige korralduse juures peab kontrolldiktaat olema õpilasile küllaltki raskeks tööks, mis mobiliseerib nende mitmesugused harjumused ja tähelepanu, seepärast ei saa seda väga sagedasti tarvitada. Sagedasti korduva diktaadi puhul lakkavad õpilased suhtumast sellesse vajaliku hoolikusega, neid ei huvita enam oma

jõu proovimine iseseisvas kirjutamises, ja siis ei saavuta diktaat tõepoolest eesmärki, muutudes „vigade tegemise harjutuseks".

F. Diktaadi teostamise kord.

1. Õpetaja loeb diktaadi seotud teksti tervikuna ette. Õpilastelt tuleb nõuda maksimaalset tähelepanelikkust esimese, õpilasi tervikus orienteeriva lugemise ajal (seostamata teksti tervikuna ei loeta).

2. Õpetaja loeb esimese lause (või lausete rühma) teiskordselt — teine orienteeriv lugemine.

3. Õpetaja dikteerib kirjutamiseks tervikliku osa esimesest lausest jne.

4. Kui diktaat on lõppenud, loeb õpetaja aeglaselt terve dikteeritud teksti kord ette. Seejärel loevad õpilased kirjutatu endamisi läbi. [1]

5. Diktaadi teksti lugeda ja dikteerida tuleb hariliku kirjakeelse häälduse järgi, ortogramme ette ütlemata või neid sihilikult summutamata.

6. Et määrata paras dikteerimise kiirus ja vältida õpilaste palveid öeldut korrata, on tarvis klassis leida selline õpilane, kes kirjutab teistest aeglasemalt, ja kohastada dikteerimine sellega.

Diktaadi hinnangu kriteeriumid.

Diktaadi hinnangu üldiseks kriteeriumiks on ortograafiliste oskuste summa, mida õpilane evib ja mis vastab antud klassi õppekavale. Teisiti üteldes, diktaadi hinnangu kriteeriumi ei saa pidada millekski õpilase teistest tööviisidest ja vastuseist

[1] Kui õpilased on küllalt tähelepanelikud, ei ole teiskordse iseseisva läbilugemise vajadust. Sageli on see mitte ainult liigne, vaid ka kahjulik; kahjulik seepärast, et õpilased, kes diktaadiga kontrollitavais ortogrammes ei evi kindlaid teadmisi, parandavad teiskordsel lugemisel ilma küllaldaste alusteta „hea õnne peale". Seetõttu vigade arv aina suureneb ja õpilased ei omanda harjumust süveneda ning kirjutatut teadvalt kontrollida.

erinevaks. Kuid selline üldine formulatsioon harilikult ei rahulda õpetajat; et diktaadis on võimalik vigade kokkuarvamise tulemusena fikseerida mõningaid arve, tahab õpetaja põhjendatult teada, missuguse vigade arvu puhul tuleb panna see või teine hinne.

Seesuguseid „norme" on korduvalt kindlaks määratud, kuid õpetajad on alati neid oma praktikas vaid umbkaudselt arvestanud.

Kogu lugu seisab selles, et vigu võib pidada samaväärseiks ja igaüht neist võrrutada veaüksusega vaid äärmiselt jämeda ligikaudsusega. On täiesti vastuvaidlematu, et seegususeid vigu, nagu näit. „kartulaid", „rongikäik", „jookstes", „rautee", „põlldu" ja „vigadebarandus" ei tohi V klassis lugeda samaväärseiks; VII klassis ei ole samaväärsed sellised vead, nagu predikaadi eraldamine komaga subjektist või liigne koma korduvate atribuutide vahel. Ühe vana metoodiku tabavate sõnade järgi „*ei tule vigu lugeda, vaid neid tuleb kaaluda*"; vigade lihtsa aritmeetilise arvutamise põhjal ei saa määrata hinnangu kriteeriumi.

Nagu teada, jaotatakse õpilaste vigu „jämedaiks" ja „kergeiks". *Jämedaiks* on kombeks lugeda seesuguseid vigu, mis ilmselt ning jämedasti rikuvad ortograafia ja interpunktsiooni üldtuntud põhireegleid. Seesuguseid vigu, nagu „ümargune", „häkiline", „eestkätt" ei saa seepärast VI klassis pidada jämedaiks vigadeks, kuna „rautee", „rasge", antke", võttma" on ka V klassis jämedad vead.

Mõni sõna niinimetatud *kirjutuskomistustest*. Komistuste all tuleb mõista niisuguseid vigu, mis ei teki õpilase teadmatusest, vaid tähelepanematusest. Komistusteks tuleb lugeda tähtede ilmset vahelejätmist (lugmine, kollaks leht), punkti ärajätmist, kui järgmine sõna on kirjutatud suure algustähega jms. Et tähelepanematus on negatiivseid nähtusi õpilase töös, mis tekitab ka pärisvigu, tuleb õpilase töö hindamisel arvestada ka

komistusi, võrrutades 2—3 komistust ühe kerge veaga ja vähendades vastavalt ka diktaadi hinnet.

Diktaatide hindamise normid klasside järgi.

(VNFSV RKN Alg- ja Keskkoolide Valitsuse juhendi „Õpilaste vene keele õppeedukuse hindamise normid" järgi.)

Klassid / Numbrilised hinded	V	VI	VII	VIII—X
5	0/1 [1]	0/1	0/1	0/1
4	2/2	2/2	2/2	2/2
3	4/4	4/4	4/4	3/4
2	7/6	6/6	6/6	5/6
	üle	üle	üle	üle
1	13	12	12	11

1. Hinnet võib t õ s t a: a) kui on eksimusi (3 ja enam) ühe ja sama reegli vastu; b) kui on kergeid vigu.

2. Hinnet tuleb v ä h e n d a d a: a) kui töö on tehtud lohakalt ja halva käekirjaga; b) kui on palju parandusi; c) kui on jämedaid vigu.

II. Nägemisdiktaat.

N ä g e m i s d i k t a a d i k s nimetatakse niisuguse teksti ärakirjutamist, milles tähti või kirjavahemärke on ära jäetud. Selgeks õppinud reegli, mis harilikult on paigutatud harjutusteksti ette, peavad õpilased lünki täites teksti ära kirjutama.

[1] Lugeja näitab ortograafiliste vigade, nimetaja interpunktsioonivigade ülempiiri.

See harjutus on sageli õpilaste iseseisva (koduse) töö materjaliks.

Selle harjutuse edu sõltub sellest, missugusel määral on õpilased antud reegli omandanud. Juhtub sageli, et õpilased ei saa reeglist aru või ei ole seda küllalt selgeks õppinud ning täidavad kõik lüngad valede tähtedega või kirjavahemärkidega, ja harjutus muutub vigade-tegemise harjutuseks („kakograafiaks"). [1]

Õpilastele iseseisvaks täitmiseks ülesantava nägemisdiktaadi puhul on erakordne tähtsus harjutuse doosimisel. Et harjutuse edu sõltub õpilaste tähelepanelikkusest, siis on täiesti kasutu anda ülesandeid, mis tekitavad õpilastes väsimust ja mehhaanilist täitmist.

Kui nägemisdiktaat antakse mõne ortograafiareegli harjutamiseks, siis on kasulik lasta õpilastel see reegel enne oma vihikusse kirjutada. Seejuures on kasulik, et õpilane lihtsalt ei kopeeriks reeglit oma vihikusse, vaid kujutaks seda seesuguse skeemina, mille õpetaja kirjutas reegli selgitamisel tahvlile ja mida on kerge meeles pidada.

III. Loovdiktaat.

L o o v d i k t a a t on harjutus, mis seisab selles, et õpetaja annab ainult põhilised sõnad või fraasid. Õpilased loovad oma sõnade ja fraaside lisamise teel neist tervikliku teksti.

N ä i d e. Õpilastele antakse sõnad: arutama — harutama, agu — hagu, koguma — kogunema, avastama — leiutama, ilm — maailm, mööda — möödas ja seotud jutustuse teema „Talvelõbud". Ülesandeks on koostada seotud tekst.

Selle töö hääks küljeks on ortograafia ja väljendusoskuse arendamise tihe seos.

---

[1] Kreekakeelsest sõnast „kakos" — halb, mis on vastandiks sõnale „ortos" — õige.

Kirjalikule tööle võib eelneda suuline töö, kus õpilased koostavad sellesama jutustuse suuliselt.

See tööliik on kohane mitte vanemais kui VI klassis. Vanemais klassides, kus ortograafiline silmaring on küllalt lai, ei saavutata selle tööga tarvilikku efekti.

Loovdiktaati on kõige parem kasutada neil juhtumeil, kui õpetatakse seesuguste sõnade õigekirjutust, mille ortogrammid ei sisaldu muutelõppudes, vaid tüvedes, s. t. neil juhtumeil, kui ortogrammid sisalduvad sõnades, mis on kontekstitagi arusaadavad. Neil juhtumeil, kui õpitakse ortogramme, mis on iseloomulikud vaid seotud tekstile, loovdiktaat ei kõlba. M. Ušakovi [1] õige märkuse järgi „tuleb loovdiktaati ettevaatlikult kasutada muutelõppudes, abisõnades ja partiklites sisalduvate ortogrammide läbitöötamisel, mis eriti vajavad konteksti, sest on selleta sageli hoopis arusaamatud".

Toome seda tüüpi ülesandeid adverbidega:

Teema „Karneval".

Eredasti, lõbusasti, hästi, kärarikkalt, valjusti, tähelepanelikult, kiiresti, ilusasti, huvitavalt, rõõmsasti, naljakalt, kergesti, kaugelt, kõikjal, all.

Teema „Kool".

Teisiti, heledasti, meeldivalt, huvitavalt, lahedasti, oivaliselt, hästi, pärani lahti, kõikjal, arusaadavalt, õigeaegselt, vara.

Teema „Sügis".

Märkamatult, üleni, valjusti, vahete-vahel, nähtavale, üsna natuke, kiiresti, taha, haledasti, kuskil, kõrgel, ülal, kõikjal, kuldpunaselt.

Toome VI klassi õpilase kirjandi teemale „Sügis" (adverbid).

SÜGIS.

M ä r k a m a t u l t jõuab kätte karm sügis. Taevas on ü l e n i kaetud hallide pilvedega. Vihm lööb katusel v a l j u s t i trummi ja tänavad kattuvad porilompidega. V a h e t e - v a h e l ilmub ka päike n ä h t a v a l e, soo-

[1] М. Ушаков, Методика правописания, Moskva, 1936, lk. 18.

jendab üsna natukene maad ja poeb kiiresti pilve taha peitu. Linnud häälitsevad haledasti kuskil kõrgel ülal ja lendavad lõunasse. Kõikjal õhus liugleb kollaseid lehti, hõõguvad kuldpunaselt mustal märjal maal. Kõikjal on sünge ning nukker.[1]

IV. Valikdiktaat.

Selle diktaadiliigi ülesandeks on keskendada õpilaste tähelepanu teatavatele ortogrammidele või grammatikareegleile ja kinnitada need õpilaste mällu.[2]

Harjutuste tuum seisab selles, et õpilased valivad ja kirjutavad vihikusse dikteeritavast materjalist ainult selle, mis kuulub õpitava reegli juurde. Näiteks korraldatakse harjutus sõnade vastastikuse sõltuvuse õppimiseks sedasi: õpetaja dikteerib sõnu paariti, õpilased valivad neist ning kirjutavad vihikuisse ainult seesugused paarid, milles sõnad on nõutavas sõltuvuses (milles sõnad näit. kongrueeruvad); teisel juhtumil peavad õpilased dikteeritud lausest välja kirjutama ainult subjekti ja predikaadi. Ka interpunktsioonist võib ülesandeid olla: välja kirjutada laused, milles on komadega eraldatud lauseosi jne.

Kõik need tööliigid nõuavad suurt keskendumust ja teadmiste täpsust. Vaevalt on küll otstarbekohane neid enne VI klassi tarvitada. Valikdiktaadi väärtus seisab selles, et õpilased vaatlevad õpitavaid ortogramme ja kirjavahemärke vahenditult seotud tekstis, valivad iseseisvalt näiteid ja kinnitavad näidete väljakirjutamisega õigekirjutuslikke vilumusi.

---

[1] Selle diktaadi kohta vt.:
П. Афанасьев, Методика русского языка, lk. 202.
Н. Щепетова и Флеров, Самодиктанты и свободные диктанты.
М. Ушаков, Методика правописания, lk. 17.
Ülesandeid leidub teostes: Учебник грамматики русского языка, Вархударова и Досычевой, ja Сборник упражнений по орфографии, под ред. Бархударова.

[2] Valikdiktaadist vt. Афанасьев, Методика, lk. 215.

Õigekirjutusõpetuses on ülitähtis vigu mitte teha.

Vea ärahoidmine on palju kasulikum kui selle parandamine. Tehtud ortograafilisel veal on kahekordselt negatiivne mõju: ta rikub käe harjumusi ja nõrgendab nägemismälu. Nagu teada, on kirjutatud sõna nähtaval kujul sugestiivne jõud, seepärast tuleb taotella seda, et õpilase silm ei näeks vigaseid vorme.

Üldised abinõud, mis hoiavad ära õpilaste vigu, on järgmised:

1. Tundmata ja raskete sõnade kirjutamine tahvlile või sellekohaste tabelite ülesriputamine.

2. Õigus küsida õpetajalt, kuidas üht või teist sõna kirjutada (välja arvatud kontrolldiktaatide aeg).

3. Trükitud või enda valmistatud õigekeelsus-sõnaraamatute, teatmike, grammatika õpperaamatu jm. kasutamine.

A. Lahtine hoiatusdiktaat.

See diktaadiliik seisab vigade vältimises dikteeritava teksti kõige raskemate juhtumite eelneva seletamisega.

Kui hoiatusdiktaat korraldatakse teatava ortograafia- või interpunktsioonivormi harjutamiseks, on selle teostamise kord niisugune: 1) Õpetaja selgitab diktaadi teema, laseb klassil korrata õpilasile juba tuntud reegli ja tuua näiteid selle tõestuseks. 2) Dikteeritakse vajalikke ortogramme sisaldav lause. Enne lause tahvlile kirjutamist leiavad õpilased selles õpitavad nähtused ja neile vastavad reeglid. 3) Seejärel kordab õpetaja lause uuesti ja õpilased kirjutavad selle tahvlile ning vihikuisse. 4) Õpilased võrdlevad vihikusse kirjutatut tahvlile kirjutatuga.

Kui hoiatusdiktaat ei ole seotud kindla ortograafilise teemaga, tuletab õpetaja iga lause dikteerimise eel meelde reegli, mille täitmist nõuavad lauses sisalduvad ortogrammid.

Seletuste andmisel on tarvis keskendada õpilaste tähelepanu neile sõnaosadele, mis sünnitavad mingisuguseid ortograafilisi

raskusi, üle kuhjamata ning hajutamata õpilaste tähelepanu kõigi tähtede tarbetu loetlemisega.

Tuleb rõhutada, et õpetaja ei tohi lasta õpilastel tahvlile valesti kirjutada. Praktiliselt tegelevad õpetajad hoiatusdiktaadi puhul sageli tahvlil tehtud vigade arutlemisega, kinnitades selliselt väära sõnakuju õpilaste mällu. See võib ortograafilisi harjumusi ainult rikkuda. Väär arusaamine hoiatusdiktaadist ilmneb ka siis, kui õpetaja tegeleb võimalike vigade sisendamisega. Lugenud näiteks lause: „Kandke hoolt oma asjade eest ja seadke need korda", seletab õpetaja: „Sõnus *kandke* ja *seadke* kuuldub küll t, aga kirjutame d, sest sõna algvormis on d: kandma, seadma." Et ära hoida vigu, tuleb õpetajal küll juhtida õpilaste tähelepanu kriitilisele kohale, kuid võimalikest vigadest pole vaja ajada mingisugust juttu.

Lahtise hoiatusdiktaadi sagedase kordamise negatiivseks küljeks on see, et osa klassist, nähes tahvlile kirjutatud diktaadi teksti, kirjutab selle mehhaaniliselt maha ja kuulab ka õpetajat passiivselt, end arutlustega õigekirjutusest vaevamata. Et seda vältida, tuleb seda diktaadiliiki vaheldada hoiatusdiktaadi kinnise variandiga.

B. Kinnine hoiatusdiktaat erineb eelmisest selle poolest, et õpilased ei näe teksti, mistõttu nende ülesanne muutub mõnevõrra keerulisemaks.

Kinnisel hoiatusdiktaadil võivad olla järgmised liigid:

a) Selgitusdiktaat.

Õpetaja loeb lause korduvalt läbi ja küsib, kuidas tuleb kirjutada see või teine sõna, missugused kirjavahemärgid panna jne.; kui sõna ortogrammi pole võimalik seletada, tuletab õpetaja lihtsalt meelde, et kirjutada tuleb nii ja niiviisi, ning kirjutab sõna tahvlile; siis dikteeritakse lause ja õpilased kirjutavad selle oma vihikuisse.[1]

[1] Sellest diktaadist vt. П. Афанасьев, Методика русского языка (lk. 201) ja М. Ушаков, Методика правописания (lk. 15).

b) Diktaati abiraamatute kasutamisega praktiseeritakse võrdlemisi harva. Selle eesmärgiks on arendada õpilastes vilumust iseseisvalt vältida vigu, kasutades selleks õigekeelsus-sõnaraamatut või grammatika õpperaamatut.

Sellisele õpilaste pidevale enesekontrollile tuleks osutada tõsist tähelepanu.

Seda liiki diktaat sobib rohkem vanemaile klassidele ning on eriti kohane sel juhtumil, kui diktaadi teemaks on rea ortograafia- või interpunktsioonireeglite kordamine.

Selle diktaadi puhul peab igal õpilasel olema laual õigekeelsus-sõnaraamat, grammatika õpperaamat või vihik õigekeelsusreeglitega jms.

Diktaadi lausete vahel tehakse küllalt pikad pausid, et õpilastel oleks võimalik tekkinud kahtluste puhul sõnade õigekirjutust järele vaadata.

c) Veel keerulisem on õpilase ülesanne niinimetatud *õpitud diktaadi* ehk „ülesantud diktaadi" puhul.

Harjutus seisab selles, et õpetaja valib lugemikust sobiva ning vajalikest ortograafia- või interpunktsioonijuhtumeist piisavalt küllastatud pala, määrates selle järgneval päeval toimuva diktaadi materjaliks. Selle pala või katkendi arutlemist võib korraldada kahte viisi: 1) seda võib ortograafilisest küljest üksikasjaliselt analüüsida klassis õpetaja juhatusel või 2) õpilased analüüsivad kodus selle pala iseseisvalt.

Järgmise tunni ajal dikteeritakse pala klassis ja õpetaja kontrollib õpilaste oskust teksti ortograafiast ja interpunktsioonist.

Õpitud diktaadiks tuleb valida õigekeelsuselt ja interpunktsioonilt keerulisem tekst, et õpilastel oleks materjali keeruliste ning huvitavate ortogrammide ja interpunktsioonijuhtumite arutlemiseks. Kui õpilased valmistusid ette iseseisvalt, on väga kasulik võimaldada neile enne diktaati konsulteerida õpetajaga neile segaseks jäänud küsimuste üle.

Endastmõistetavalt hinnatakse kahe viimase diktaadiliigi puhul õpilaste töid suurendatud nõuete alusel, sest neil olid kõik võimalused kirjutada veatult.

Mõlemat liiki diktaadid on efektsed õpilaste tähelepanu keskendamisega teksti ortograafiale ja interpunktsioonile.

Neid diktaadiliike ei saa enne VI klassi kasutada, eriti kohased on need vanemais klassides ortograafia- ja interpunktsiooni-oskuste kordamiseks ning täiendamiseks.

Nooremais klassides tuleb esialgu kasutada ortogrammide õppimist õpetaja juhatusel ja seejärel, kui õpilased on teksti ortograafilise analüüsi selgeks saanud, anda tekste iseseisvaks analüüsimiseks.

d) Sellele harjutusele lähine on *autodiktaat*, mis eelmisest erineb selle poolest, et õpilased õpivad teksti pähe ja õpetaja ei dikteeri seda, vaid õpilased kirjutavad selle peast.

Päheõppimiseks on sünnis võtta ainult kunstipärast proosat või luuletusi. [1]

VI. Vabadiktaat.

Vabadiktaadis on ortograafilised ülesanded seotud väljendusoskuse arendamise ülesannetega. Õpilased peavad antud tekstilõigu loovalt reprodutseerima. Selle diktaadi leiutaja V. Fljorov räägib sellest nii: „Mulle tundus, et kui ma dikteerin pala seesuguste katkendite kaupa, mida õpilased ei suuda sõna-sõnalt meeles pidada ja reprodutseerida, s. t. suuremate katkendite kaupa, siis peavad nad paratamatult meeles pidama ja kordama mitte sõnu, vaid mõtteid, pilte ja kujusid, ja reprodutseerida ei tule neil sõna-sõnalt, vaid vabalt. Mulle näib, et sel viisil lähtuvad õpilased kirjutamisprotsessis kuulmismuljeist, dikteerita-

[1] Neist diktaadiliikidest vt. P. Afanasjev, Vene keele metoodika ja E. Dossõtševa, Diktaadiliigid ja nende korraldamisviisid (artikkel ajakirjas „Русский язык и литература в школе", 1935, nr. 3).

vast tekstist, aga dikteerimise enese ajal nad tajuvad ja elavad läbi mõtteid, mida nad pärast paberil vabalt edasi annavad."[1]

Vabadiktaati kasutatakse esijoones vahendina väljendusoskuse arendamiseks ja harjutusena interpunktsioonireeglite rakendamiseks.

Esimesel otstarbel võib seda suure eduga kasutada ka suuliseks reprodutseerimiseks.

Tuleb silmas pidada, et see dikteerimisvõte ei anna esimesil katseil kuigi häid tulemusi. Õpilased, kes ei ole veel harjunud pingselt tähele panema ja keskenduma, omandavad neile loetud katkendi väga pealiskaudselt. Sellest segadusse sattumata kõrvutab õpetaja pärast katkendi kirjutamist üksikute õpilaste tulemusi (neid loetakse ette) ja loeb seejärel katkendi uuesti ette, tehes sel kombel õpilasile selgeks vahe antud teksti ja selle vahel, mis igaüks neist on omandanud. Harilikult teevad õpilased juba esimese diktaadi lõpuks edusamme oma tähelepanu keskendamises.

See on raske töö ja annab paremaid tulemusi alates VI klassist kuni X klassini.

Vabadiktaati tuleb kasutada ka õpilaste ettevalmistusena ümberjutustustöödeks, sest oma olemuselt on ta tervikliku katkendi üksikute osade ümberjutustamine.

Nagu kõigest öeldust nähtub, ühendab see harjutus endas rea ülimalt väärtuslikke tööliike, mis treenivad õpilase harjumusi ortograafias, interpunktsioonis, väljendusoskuse arendamises ja ümberjutustamisvõtteis.

Kuidas parandada vigu diktaadis.

Diktaadi vigade parandusele esitatav põhinõue on paranduse otstarbekohasus. Õpetaja

[1] Флеров, Свободная диктовка, Kiiev, 1914, lk. 9.

vaevanõudev ja raske töö, nagu seda on vihikute parandamine, peab saavutama tulemusi, mis õigustaksid õpetaja aja raiskamist.

Parandades õpilase vihikut peab õpetaja selgesti kujutlema, kuidas see parandus peab mõjuma õpilase järgnevale tööle. Eelkõige peab õpilane õpetaja märkustest ja parandustest aru saama, ta peab need läbi lugema ning omandama. Sellest tuleneb absoluutne nõue, et õpetaja märkused ja parandused oleksid loetavad ja arusaadavad. Õpetaja parandused peavad õpilast mõjutama igas suhtes ja seepärast peavad need välimuselt eeskujulikud ja sisult selged olema. Parandused ei tohi üksluised olla. Niinimetatud jämedaid vigu tuleb eriti selgesti ja täpselt näidata parandatud kujul.

Ei tule esile tõsta õpilase viga, vaid õpetaja poolt vea asemel õigesti kirjutatud sõna.

Selle eesmärgiga tuleb äärtel (ja koht õpetaja märkusteks on äärtel) selgesti ja suurelt märkida kõik see, mida õpilane peab meeles pidama. Siinsamas äärtel võib kordamismaterjale juhatada, õnnestunud kohti esile tõsta, tunnustust avaldada jne.

Eriti tuleb meeles pidada õpilase õigust kasutada teissugust õigekirjutust kui see, mis on antud dikteeritavas tekstis. Väga sageli püsivad õpetajad ja eriti eksameil viibivad inspektorid kangekaelselt arvamusel, et vigade hulka tuleb arvata kõik kirjutamisviisi juhtumid, mis ei ühti antud diktaadi trükitud tekstiga. See on väär. Ortograafias võib paljudel sõnadel olla mitu kirjutamisviisi-varianti, samuti võib ka ühes ja samas lauses olla mitu interpunktsiooni-varianti. Ühtmoodi õiged on sõnakujud: väikse ja väikese, õõnsat ja õõnest, kallite ja kalliste, roobas ja rööbas, keelma ja keelama, liig ja liiga jpt. Eriti palju õigekirjutusvariante esineb interpunktsioonis. Piisab, kui meenutame seesuguseid kõikuvaid interpunktsioonijuhtumeid, nagu korduvate atribuutide eraldamine, rinnastatud lausete eraldamine, lauselühendite eraldamine, kooloni tarvitamine loetelu ees, mõtte-

kriipsu tarvitamine. Siia kuuluvad ka mõttepunktide, hüüumärgi ja taandrea tarvitamise juhtumid.

Kõigil neil juhtumeil peab õpetaja arvestama õpilase õigust tarvitada teissugust õigekirjutusvarianti ega tohi mingil juhtumil seda lugeda veaks ainult sel põhjusel, et trükitud tekstis on antud teissugune kirjutusviis.

Võib juhtuda, et teissugune interpunktsioon ei ole küll ekslik, kuid on vähem õnnestunud või ilmetum sellest, mis on autori tekstis. Neil juhtumeil võib õpetaja küll õpilaste pandud kirjavahemärgid ära parandada, kuid ei tohi seda lugeda veaks.

Seesuguste ortograafiajuhtumite esinemine diktaadis annab eelkõige tunnistust õpetaja veast, et ta valis teksti, milles esineb ebakindlaid ortogramme ja interpunktsioonijuhtumeid.

Tekstis vigu parandades tuleb ebaõigesti kirjutatud sõna läbi kriipsutada ja selle peale kirjutada sõna õige kuju. Interpunktsioonivead parandatakse tekstis ja kriipsutatakse alla. Et õpetaja poolt kirjutatut esile tõsta, on tarvis parandused teha värvilise (punase) pliiatsi või tindiga.

Neil juhtumeil, kui õpilane vigu tehes on eksinud reegli vastu, mida ta kahtlemata teab, või kui vead tulenevad tähelepanematusest (kirjakomistused jms.), ei tarvitse õpetaja vigu parandada, lihtne tähelepanu-juhtimine vea allakriipsutamisega ja märkusega äärel („parandada", „hooletus" või „?", „!" jms.) annab õpilasele märku parandamise vajadusest. Õpilase enda parandus on siin talle kasulikum kui antud juhtumil tarbetu hooldus õpetaja poolt.

Kui vead esinevad muutelõppudes või seesugustes vormides, mille õigekirjutus on arusaadav vaid kontekstis (murdelised vormid jms.), saavutab parandatud kujul *sõnade väljakirjutamine* ainult siis oma eesmärgi, kui parandatud sõnu kirjutatakse kontekstis või tarvitatakse uutes fraasides. Mehhaaniline väljakirjutamine võib ainult kahju tuua.

Efektseimaks tuleb pidada seesugust õpilase tööd oma vigade

parandamisel, kui ta seoses sellega täidab ka mingisugust ülesannet.

Ülesanded võivad olla järgmised:

1. Korrata reegel, mille vastu õpilane eksis, ja kirjutada selle alalt harjutusi.

2. Valida iseseisvalt ja kirjutada vihikusse näiteid, analoogilisi tollele, milles oli vigu tehtud.

3. Tarvitada parandatud ortogrammi teises fraasis. (Kui näiteks oli viga tehtud lauses: „Koolis nõutakse korralikkust", leiab õpilane uusi lauseid: „Õpetaja kiitis meie korralikkust", „Lindagi märkas Mardi korralikkust" jne.)

On täiesti selge, et kõik need tööd peavad toimuma õpetaja järelevalvel; vastasel korral võib nende tulemuseks olla ekslike harjumuste kinnitamine. See tähendab, et õpetaja peab hoolikalt seletama õpilastele nende vigu; kui vigade parandamine antakse koduseks tööks, tuleb see pärast läbi vaadata.

Kui õpetaja aga ei ole kindel, et ta õpilased on aru saanud oma vigadest, ei või seesugust ülesannet õpilastele koduseks tööks üldse anda: see tekitab uusi vigu, mille teiskordseks parandamiseks raiskab õpetaja kasutult aega. Sel juhtumil vajavad õpilased teiskordset selgitust klassis ja harjutusi õpetaja otsesel järelevalvel.

Meile näib, et kõik eespool öeldu lahendab küsimuse, mida tuleb kontrollida õpilaste töis ja kuidas seda teha. Tuleb silmas pidada, et õpilaste vihikute parandamine on raske ning vaevanõudev töö, mis liialdatud nõuete puhul võib jäägita täita kogu õpetaja vaba aja. See ei võimalda õpetajal tundideks korralikult ette valmistuda, oma kvalifikatsiooni tõsta ja lõpuks lihtsalt puhata ning tööks jõudu koguda. Keskkooliõpetajale ülejõukäivad nõuded parandada kõik, mis õpilased kirjutavad (ja nad ei pea mitte vähe kirjutama), viivad tegelikult selleni, et õpetaja hakkab enesekaitseks õpilaste kirjalikke töid lühendama või redutseerib need ühe vormini — kontrolldiktaadini, mis on kõige

kergemini ja kiiremini parandatav kirjalike tööde liik. Sellest sugenebki too „diktaadimaania", mille vastu õigusega astuvad välja kõik need, kes arvavad, et klassitöö vormid peavad olema elavad, mitmekesised ning äratama enda vastu õpilaste huvi ja armastust. Õpetaja peab kontrollima ja parandama kõik tööd, mis kirjutatakse õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimise otstarbel (kontrolldiktaadid, kirjandid, kavad jms.). Õpetaja peab samuti parandama ka õpilaste noid kirjalikke harjutusi, mil on esialgse õpingu iseloom, s. o. harjutusi, mis on üles antud pärast uue materjali seletamist grammatikas või ortograafias, uuekujulisi kavu jms. Mis puutub kordava iseloomuga treeningharjutustesse, siis võib nende kontrollimiseks tarvitada järgmisi vorme: frontaalset kontrolli, ilma valikuta üksikute tööde kontrolli ja kontrolli tööprotsessi kestel klassis.

Frontaalse kontrolli puhul loevad üksikud õpilased teksti ja selgitavad ortogramme, teised õpilased parandavad õpetaja järelevalvel oma töid, juhindudes õpetaja näpunäiteist. Endastmõistetavalt peab taotlema õpilaste maksimaalset tähelepanu nii klassis kuuldavaile seletusile kui ka nende endi poolt kirjutatud tööde tekstile.

Üksikute tööde kontrolli puhul võtab õpetaja teatud järjekorras üksikute õpilaste vihikud (3 kuni 5 vihikut) nende kontrollimiseks kodus; neid mõne aja pärast tagastades võtab ta vihikuid teistelt õpilastelt jne.

Sedaviisi vaadatakse läbi ja kontrollitakse võrdlemisi lühikese aja jooksul kogu klassi vihikud. Seesuguse kontrollimisviisi juures osutab õpetaja tähelepanu esijoones mahajäävaile ja vähem usaldatavaile õpilasile; kontrollimisele kuuluvad esijoones viimaste tööd.

Kontroll tööprotsessi kestel klassis teostatakse niiviisi: õpetaja laseb klassis alata koduseks tööks antud harjutust, jälgib klassis ringi käies õpilaste kirja, parandab ning seletab vigu. Kui ta on veendunud selles, et õpilased juhtisid töö õigeisse rööpaisse

ja tabasid õigesti selle tuuma, teeb ta õpilasile ülesandeks lõpetada töö iseseisvalt kodus.

Loeteldud kodutööde kontrollivormid on näidislikud; õpetaja initsiatiivist sõltub nende tööde seesugune organiseerimine, et ei oleks õpetaja tarbetut koormatust vihikute parandamisega.

Bibliograafia.

Проф. Афанасьев П. О., Методика русского языка.

Бархин К. Б. и Истрина Е. С., Методика русского языка в средней школе.

Проф. Кульман Н. К., Методика русского языка, изд. 5-е, Пгр., 1915.

Попов А. В., Методика русского языка, М., 1915.

Шереметьевский В. П., Об орфографии вообще и о письме под диктовку, как упражнении элементарном в особенности, М., 1897 (статья содержит резкую критику применения проверочного диктанта в качестве обучающего).

Тихомиров Д. И., Чему и как учить на уроках русского языка.

Ушаков М. В., Методика правописания, 1941.

Ушаков М. В., Виды диктанта. „Русский язык в школе", № 1, 1941.

Ушаков М. В., Орфография и культура речи. „Русский язык в школе", 1940, № 6.

Афанасьев и Шапошников, Сборник систематических диктантов.

Досычева Е., Ворченко О. и др., Сборник систематических диктантов для средней школы по курсу морфологии. УЧПЕДГИЗ, 1938.

Горбушина Л. А. и Богоявленский Л. П., Сборник диктантов для педтехникумов, М., 1938.

Текучев А. В., Методика грамматического разбора.

Бедняков А. С. и Березин В. М., Методика грамматического разбора. „Русский язык в школе", 1937, № 2.

III. KIRJALIKUD TÖÖD GRAMMATIKAST.

Kirjalik analüüs.

Seda analüüsivormi tarvitatakse nii kontrolltööna kui ka koduse ülesandena.

Sel võivad olla järgmised liigid:

1) Sõnade järjestikune väljakirjutamine antud tekstist koos iga sõna määramisega (täielik kirjalik analüüs).

Näiteks analüüsitakse lause *„Kord siga iidse tamme all sõi, õgis tõrusid, et valu vatsa puuris“* niimoodi:

Kord — määrsõna;
siga — nimisõna, ains. nimet., VI käändk.;
iidse — omadussõna, ains. omast., V käändk.;
tamme — nimisõna, ains. omast., VI käändk.;
all — tagasõna (nõuab omast. käänet) jne.

2) Antud sõnaliikide väljakirjutamine. Näiteks adverbide väljakirjutamine antud tekstist ja nende liigitamine tuletusliidete järgi.

3) Sõnaliigi nimetuse pealekirjutamine igale sõnale ümberkirjutatud tekstis.

4) Leppemärkidega allakriipsutamine (kahekordse, sirge või lainelise joonega, punktiiriga jne.).

5) Skeemide koostamine lauseanalüüsi puhul.

Siirdudes nimetatud analüüsiliikide vaatlemisele üksikult, märgime üldise nõude sedaliiki õpilastöödeks: see on täpne töövorm ja õige doosimine.

1. Et *kirjalik morfoloogiline analüüs* on täiesti iseseisev töö, mis nõuab õpilastelt suurt keskendumist, siis peavad ülesanded

olema lihtsad ja täpsed. Täielikuks analüüsiks kõigi sõnade väljakirjutamisega ja nende üksikasjalise morfoloogilise iseloomustamisega ei sobi anda pikka teksti. Seesugune ülesanne on väsitav.

Täieliku kirjaliku analüüsi normiks peab V klassis olema 10 kuni 12 sõna, VI klassis 12 kuni 16 sõna ja VII klassis 16 kuni 20 sõna üheks ülesandeks. Endastmõistetavalt ei seisa asi mitte sõnade arvus, vaid näidete õnnestunud valikus. Analüüsimiseks määratud laused peavad olema valitud sellise arvestusega, et:

1) analüüs oleks mõnevõrra raske ja

2) et sõnade valik ja nende vormid vastaksid läbivõetud ja õpitava kursuse peatükkidele.

Ülesande ühtse lahendamise eesmärgiga tuleb kirjaliku analüüsi puhul anda lühendite täpsed näidised, silmas pidades töö puhtust ja kontrollimise hõlpsust õpetajale.

Nagu juba öeldud, seisab täieliku kirjaliku analüüsi väärtus õpilase iseseisvuses; õpilane peab kirjalikult täpselt ja lühidalt määrama seotud tekstis iga sõna vormi. Täielik järjestikune kirjalik analüüs eeldab ühtlasi ka õpilase küllalt laia silmaringi grammatikas. See kõik räägib sellest, et täielikku kirjalikku analüüsi ei või tarvitada õpetuse varaseil astmeil, vaid siis, kui õpilastel on juba küllaldane hulk teadmisi morfoloogiast, s. o. V klassi lõpus ja VI klassis. Eriti kohane on see morfoloogia kordamisel VII klassis.

2. Kirjaliku analüüsi lihtsam liik on *antud sõnaliikide väljakirjutamine* ühes nende vormi määramisega. Et selle ülesande eesmärgiks on õpilaste tähelepanu keskendamine sõna *vormile*, siis ei ole vajadust, et õpilane kirjutaks igal juhtumil terve lause välja; kui ta tegeleb seotud tekstiga, mis määrab sõna täpse tähenduse, on küllalt, kui ta võtab tekstist mõne antud sõnaliiki kuuluva sõnarühma või sõna ja määrab selle vormi.

Kahjuks esineb see analüüsiliik koolipraktikas võrdlemisi harva, olgugi et see on organisatsiooniliselt lihtsam kui teised kirjaliku analüüsi liigid: seotud teksti on kerge valida, kontrolli-

misel on vähem raskusi ja lõpuks on olemas loomulik seos tööl grammatika alal nende tekstidega, mida analüüsitakse kirjandustundides.

3. ja 4. Sõnaliikide nimetuste *pealekirjutamine* ja *leppemärkidega allakriipsutamine* ümberkirjutatud tekstis on kirjaliku analüüsi veel lihtsamaid vorme.

Pealekirjutamist ja allakriipsutamist tarvitavad õpetajad väga sageli oma praktikas ja oma elementaarse lihtsuse tõttu ei vaja need analüüsiliigid üksikasjalist selgitust. Tuleb vaid märkida, et neil juhtumeil, kui õpilastel ei ole ilukirjas vilumust ja õpetaja ei ole küllalt nõudlik kirjalike harjutuste hoolika kujundamise suhtes, on piiratud ruumi tõttu harjumatu peenikese käekirjaga ridade vahele pealekirjutamise tulemuseks see, et tööd tehakse mustalt ja räpakalt; oskamatult lühendatud sõnaliikide nimetused ei ole loetavad, ebatäpselt tehtud allakriipsutused ei ole selged ja annavad vihikule korratu ilme. Seetõttu on õpetajal raske kontrollida selliseid töid.

Kõigest öeldust järeldub, et nooremais klassides ei tule neid analüüsiliike tarvitada, et mitte desorganiseerida õpilaste ilukirjaharjumusi.

5. *Skeemide koostamine* liht- ja liitlausete analüüsimisel on üsna efektiivne analüüsimisvõte, ja seepärast soovitatakse seda kõigis käsiraamatuis alates stabiilsest õpikust.

Lauseskeemide ehitus annab näitlikult sõnade sõltuvuse lauses ning nende vastastikused suhted, tõstab esile lause pealiikmed ja rühmitab selgesti kõrvalliikmed kahe tsentri: subjekti ja predikaadi ümber. Seepärast peab skeemide koostamine aset leidma kõigis klassides, muutudes järjest keerulisemaks.

Seoses lauseõpetuslike algteadmiste kordamisega koostavad õpilased V klassis lauseskeemi sel kujul, mis on neile tuttav IV klassi kursusest (vt. näidis S. Barhhudarovi „Vene keele grammatika" II osas, § 3).

Seoses süstemaatilise süntaksikursuse läbivõtmisega koostavad

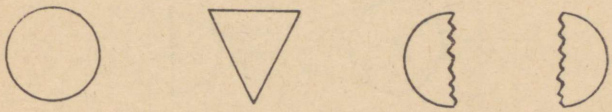
VI klassi õpilased keerulisemaid skeeme, milles on märgitud sõltuvuse liigid (kongruents, rektsioon), ja näitavad ära ka lause kõrvalliikmed.

VII klassis kasutatakse suure eduga süntaksi läbivõtmisel peale juba vaadeldud skeemide üksikute lauseliikmete asetusest veel skeeme liitlause üksikosade asetusest.

See kirjaliku skemaatilise analüüsi liik on märgitud S. Barhhudarovi stabiilse õpiku II osa 115. leheküljel. Peale õpikus antud tüüpskeemide võib tarvitada täpsemaid skeeme, mis ei näita ainult liitlause koostist, vaid ka selle ehitusplaani.

Toome selliste skeemide näidiseid.

Tingmärgid.

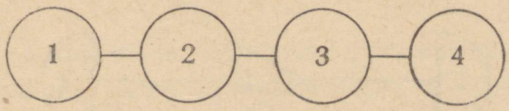


Pealause Kõrvallause Pealause osad selle poolitamisel

Liitlause skemaatilise plaani näidiseid.

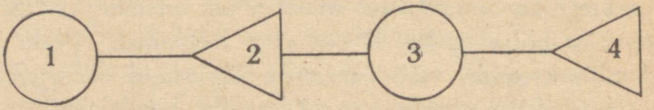
I. Rindlause.

(1) Aiateibad pauguvad, (2) kuu paistab, (3) tähed sirendavad (4) ja lumi on kui kalliskividega üle külvatud.



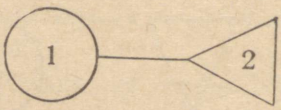
II. Rind- ja põimlausest koosnev liitlause.

(1) Keskpäeval tihenes udu niivõrd, (2) et seda võis endast vahenditus läheduses näha, (3) ja see ei olnud mitte suits, (4) sest et kärtsahaisu ei olnud tunda.

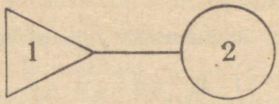


III. Põimlause.

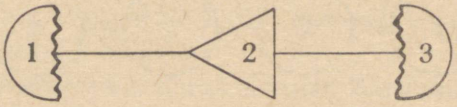
1. (1) Tuul ulgus nii raevukalt, (2) et näis elusolendina.



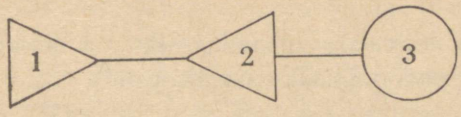
2. (1) Kui puudub üksmeel seltsimeeste seas, (2) siis nendel kuidagi ei vea.



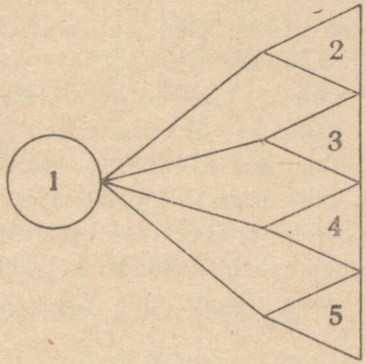
3. (1) Suur-Tõll, (2) kes oli väga suur ja tugev, (3) ei olnud uhke ega suureline.



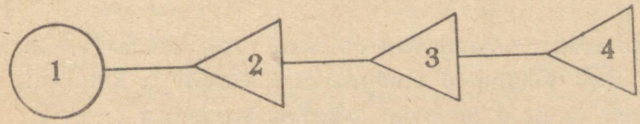
4. (1) Kui puhkeb sõda tolle klassi vastu, (2) kes annab mulle jõudu elamiseks ja töötamiseks, (3) lähen minagi reamehena ta armeesse (M. Gorki).



5. (1) Ma mäletan, (2) kuidas jooksime mööda põldu, (3) kuidas vihisesid kuulid, (4) kuidas kukkusid ärakistud oksad, (5) kuidas hiilisime läbi viirpuupõõsaste.



6. (1) Sõdurid tundsid selgesti, (2) et pole sellist ohvrit, (3) mida nad kõhklemata ei tooks, (4) kui see oleks kodumaale tarvilik.



Liitlausete asetusskeemi koostamisel peab kolmnurga (kõrvallause sümboli) tipp olema suunatud pealause selle osa poole, millest kõrvallause sõltub.

Seesuguste skeemide kasutamise praktika liitlausete (eriti paljudest osadest koosnevate liitlausete) õppimisel näitab, et õpilased omandavad kergesti lauseehituse ning lauseosiste vastastikuse sõltuvuse. [1]

Sümboolika kiiremaks omandamiseks on kasulik skeemide põhitüübid mõneks ajaks klassis välja panna.

Tabelid.

Analüüsi kõrval võib õpilasile anda puhtgrammatilist laadi kirjalikke töid, mille eesmärgiks on teooria omandamine.

Seesuguste kirjalike tööde hulka kuuluvad esijoones tabelid (käändkondade, pöördkondade jm. tabelid), mis on õpilastele paradigmadeks (näidiseiks). Tabeleid koostavad õpilased iseseisvalt, lähtudes õpiku näidiseist või klassis antud näiteist.

Tabelite koostamine on eriti kohane kokkuvõtte tegemisel läbivõetud teemast. Nii näiteks, lõpetanud noomenite käänamise või verbide pööramise, koostavad õpilased käändkondade või pöördkondade koondtabeli, eraldades korralikult muutelõpud ja kriipsutades alla need lõpud, mida õigekirjutuses on tarvis eriti meeles pidada.

Eri veerus märgitakse erandid käänamise ja pööramise üldreegleist (erijuhtumid).

Kirjandid antud grammatiliste vormide tarvitamisega.

Nagu teada, omandavad õpilased ortograafilisi vilumusi erinevalt: ühed vilumused omandatakse kiiresti ja kindlasti, teised vaevaliselt ja need nõuavad sagedast kordamist.

---

[1] Sellele graafiliste skeemide võttele keeruliste süntaktiliste konstruktsioonide õppimisel on lähedane võte, mida kirjeldatakse Ustritski ja Tukumtsevi artiklis ajak. „Русский язык в школе", nr. 2 — 1937. a. Selles artiklis soovitatud tähistamisviis kannatab liigse keerukuse all.

Seesugune erinevus ei ole muidugi juhuslik, vaid on seletatav terve rea põhjustega. Üheks neist on asjaolu, et sageli puuduvad üldse õpilase kõnes need sõnad, sõnarühmad või süntaktilised konstruktsioonid, milles õpitav ortograafia- või interpunktsioonireegel oleks rakendatav. On üldiselt teada, et õpilase kõnes tarvitatakse harva või ei tarvitata üldse lauselühendeid, paljusid adverbe, kiilsõnu, kiillauseid jms. See tekitab reegli rakendamisel raskusi. Siit tuleneb väga oluline metoodiline reegel: koos õigekirjareegli omandamisega on tarvis viia õpilase kõnekeelde need sõnad või kõnekonstruktsioonid, milles tarvitatakse õpitavat reeglit.

Kui õpilane ei ole oma kõnekeeles tarvitusele võtnud õpitavaid sõnu, väljendeid või kõnekonstruktsioone, on täiesti kasutu pähe õppida ka nende tarvitamise reegleid.

Sellest järeldub, et puhtortograafilisi töid on väga kasulik siduda väljendusoskuse arendamise töödega.

Üsna õnnestunud näiteid seesugusest sidumisest võib ammutada Moskva õpetajate töökogemustest.

Ülesanne hüüumärgi tarvitamiseks seotud kõnes (VI klass).

KIRJAND LEVITANI MAALI „MAANTEE" JÄRGI.

Lõpuks ometi lõppesid mul eksamid! Püsis palav ilm. Kodus algasid ettevalmistused suvitamiseks. Ootasin kärsitult, millal mööduvad need kaks päeva umbses linnas. Hurraa! Saabus ärasõidupäev. Istume vagunis ja sõidame kaunistest maakohtadest läbi. Pärast väsitavat raudteesõitu jõudsime jaama. Kui kerge on maal hingata! Kui puhas õhk! Meile anti hobused ja algas sõit külavahelist teed mööda. Küll oleksin tahtnud maha hüpata ja terve kimbu lilli noppida. Kaugel paistis mets, mille taga oli küla, kus oligi meie suvila. Siin jooksin niipalju, kui süda ihaldas, ja noppisin juba esimesel päeval suure kimbu mu lemmiklilli.

Kaks järgmist kirjandit Levitani ja Makovski maalide (postkaartide) järgi on kirjutatud ülesandega tuua näiteid „kuidas ka...." ja „ei.... ega...." tarvitamisest.

MAKOVSKI MAAL „ÄIKESE EEST PÕGENEVAD LAPSED".

Manja läks metsa seenele ja võttis ka väikese õekese endaga kaasa. Küll on metsas ilus olla! Seeni on palju ja Manja korjas neid terve põlletäie. Kuidas ka Manja tahtis veel olla, kuid oli aeg koju minna. Taevas hakkas kogunema äikesepilvi. Tütarlapsed ei jõudnud veel metsast väljagi, kui langes juba esimesi vihmapiisku. Manja kiirustas õekest, kui see oli väsinud ega jaksanud kiiresti käia. Manja võttis ta kukile ja hakkas jooksma. Kuidas ta ka ruttas, said mõlemad siiski tugevasti niisutada. Aga see-eest olid neil õhtueineks maitsvad seened.

LEVITANI MAAL „PÄRAST VIHMA".

Vihm läks üle. Kuskil kaugel kuuldub veel viimast kõuemürinat. Kui meeldiv on pärast vihma! Ei leitsakut ega tolmu, kõik oleks nagu käega minema pühitud. Põõsad hakkasid jälle rohendama. Õhk on selge ja puhas. Isegi majad kaugel oleksid nagu heledamaks läinud. Leitsakust rammestunud maa puhkab. Kaldal lotjade juures ei ole näha ei vankreid kaubaga ega laadijaid. Ka nemad puhkavad pärast palavat päeva. Kõik ümberringi on vaikne ja rahulik.[1]

Toodud kirjandeis piltide järgi tarvitasid õpilased täiesti teadlikult ülesantud sõnarühmi ja kirjavahemärke.

Seesugune töö on palju väärtuslikum kui üksikute hüüumärgiga fraaside või „ei" ja „ega" otsimine, sest kirjandis on need fraasid antud nende loomulikus seoses teiste lausetega. Tarvilik näide, mis on antud nagu raamistatult teistest sõnarühmadest, läks reljeefsemaks.

Grammatiliste kategooriate hulka, mille poolest õpilaste kõne on vaene, kuuluvad ka numeraalid teisis käändeis peale nimetava, paljud adverbid, partitsiibid (eriti umbisikulises tegumoes), gerundiivid jm. Enamasti kaovad õpilase raskused õigekirjutuses, niipea kui õpetaja korraldab rea suulisi ja kirjalikke harjutusi nende kõnevormide tarvitamiseks ja nii-ütelda viib need kategooriad õpilase kõnekeelde.

[1] E. Korenevski õpilaste töödest.

Mõnedes Leningradi koolides korraldavad õpilased ühise klassialbumi grammatikast, kuhu kirjutatakse parimad skeemid, näited jne.[1] Albumit hoitakse klassikapis ja täiendatakse aeg-ajalt uute õnnestunud töödega.

Kahtlemata arenevad õpilastel seesuguse töökorralduse juures huvi ja armastus grammatika vastu, mis lakkab olemast igav õppeaine.

Huvitav tööliik on raamatust näidete otsimine grammatilistele teemadele.

Õpetaja juhatab raamatust leheküljed, kus leidub tarvilikke näiteid. Õpilased otsivad need üles ja kirjutavad vihikuisse. Sel tööl on iseseisev iseloom ja ta aitab samuti kaasa grammatika teadlikule omandamisele. See kirjalike harjutuste liik on eriti kohane interpunktsiooni õppimiseks. Mõned õpetajad kasutavad kirjaliku tööna seotud kirjalikku ümberjutustust läbivõetud grammatilisest teemast („kirjandit grammatikast"), mis teeb kokkuvõtte õpitud peatükist ja kinnitab läbivõetut.

Praktiliselt korraldatakse neid kirjalikke töid sedaviisi: lõpetanud mõne peatüki õppimise, näiteks peatüki adverbidest, koostab õpetaja ühes õpilastega täieliku ja seostatud vastuse kava. Õpilasile tehakse ülesandeks varustada see vastus iseseisvate näidetega. Järgmises tunnis kirjutavad õpilased siis „kirjandi grammatikast".

Moskva ja Leningradi koolide kogemused näitavad, et oskamatu korralduse juures panevad „kirjandid grammatikast" õpilasi tarbetult tuupima.

Töö õnnestub sel juhtumil, kui õpilane õppis huvi ja küllaldase põhjalikkusega selgeks teatud peatüki grammatikast. Kuid sel juhtumil langeb ära vajadus korraldada seesugust tööd. Palju kasulikum on organiseerida see töö suulise seotud vastusena.

---

[1] Üksikasjalisemalt sellest vt. E. Petrova raamatust Грамматика в родной школе, 1936. a. trükk, lk. 145—146.

Tööd sõnavara ja fraseoloogia alal.

Head kirjalikud tööd, mis seondavad grammatika õppimise õpilaste kõne rikastamisega, on seesugused tööd nagu sünonüümide, antonüümide ja homonüümide leidmine, lausete laiendamine ja koondamine ja töö perifraasi alal.

Sünonüümide, antonüümide ja homonüümide leidmist tarvitatakse peamiselt algkooli praktikas, tunduvalt harvemini esineb see tööliik V, VI ja VII klassis, olgugi et just neis klassides on õpilased võimelised seda korralikult tegema. Et näiteks leida küllaldane arv sünonüüme mõistele „vaprus" või verbile „rääkima", on vajalik üsna suur sõnavara, mida algkooliõpilasel ei või veel olla. Seepärast peab neid töid jätkama ka V, VI ja VII klassis, kus nende tulemused on märksa produktiivsemad. Nii leiab algkooliõpilane eespool mainitud mõisteile 2 kuni 3 sõna (vaprus, julgus, kangelaslikkus), keskkooliõpilane peab leidma õpetaja poolt antud ülesande kohaselt vähemalt 6 kuni 8 sõna (vaprus, julgus, südidus, uljus, kartmatus, vahvus, mehisus, kangelaslikkus). Samuti ka verbile „rääkima": ütlema, kõnelema, lausuma, sõnama, tähendama, (kõnet) pidama, teatama, pajatama, vahele segama, edasi andma, teadustama, pärima jne.

Väga huvitav ja efektiivne töö õpilaste sõnavara rikastamiseks on a n t o n ü ü m i d e l e i d m i n e. See õpetab lapsi mõtestama sõnu ja tarvitama neid täpses tähenduses. Ühes sellega kujutab enesest antonüümide leidmine teatavat raskust, mis on selles eas tarvilik. Leida antonüüme adverbidele: salamahti, ajaldasa, seespool, uuesti, möödaminnes, ägedasti; verbidele: magama, tänama, kiitma, purustama, päästma, hilinema; adjektiividele: sõbralik, lihtne, osav, värske, tugev jne. on V, VI ja VII klassi õpilasile täiesti jõukohane ülesanne.

See ülesanne tuleb anda tihedas seoses grammatika ja õigekirjutusega. Harjutades valima sõnu ja süvenedes nende mõttesse, opereerib õpilane teatava grammatilise kategooria sõnadega, neid

üles kirjutades aga annab ta enesele aru nende õigekirjutusest. Siin on vajalik õpetaja range nõudlikkus, mis sunnib õpilast kahtluse korral leitud sõna õigekeelsus-sõnaraamatust järele vaatama, seltsimeestega nõu pidama jne.

Lausete laiendamise ja koondamise ülesanne antakse VI klassis seoses süntaksi õppimisega.

See töö algab üksikute lausete algelise laiendamisega kõigi võimalike kõrvalliikmete abil. (Pealetung jätkub. Müriseb saluut.) Seejuures ei ole õpilase ülesandeks lause kõrvalliikmete mehhaaniline lükkimine, vaid seesuguse fraasi moodustamine, et laiendatud lause oleks ka stiililt täisväärtuslik ja laitmatu.

Samuti lahendatakse ka vastupidine, lause koondamise ülesanne. On tarvis õpilaste tähelepanu juhtida sellele, kuidas l a u s e m õ t e m u u t u b kõrvalliikmete lisamise või ärajätmise puhul. Tuleb õpilasi hoiatada, et lause lühendamine laiendamata lihtlauseni ei ole alati võimalik; sageli läheb seesuguse lühendamise tõttu kaduma peaasi — väljendi mõte. Sellist lauset nagu: „Pilve tagant väljatulnud kuu valgustas heledasti poollagunenud veskit" võib kahju sünnitamata lühendada 3 sõnani („Kuu valgustas veskit), kuid mitte rohkem.

Asja sellele küljele tähelepanu virgutamiseks tuleb ülesanne teha keerulisemaks, lastes lauset järk-järgult koondada, s. t. õpilane peab antud lausest koostama 3 või 4 lauset sellise arvestusega, et igas järgmises variandis oleksid välja jäetud sisult vähem tähtsad sõnad.

Ü l e s a n d e n ä i d e. Koondada kolme võttega järgmine lause: „Igas asjas õpetavad vead ausameelset inimest eriti tähelepanelikult suhtuma temale ülesandeks tehtud töösse".

1. koondamine: „Igas asjas õpetavad vead eriti tähelepanelikult suhtuma töösse".

2. koondamine: „Vead õpetavad igas asjas".

3. koondamine: „Vead õpetavad".[1]

[1] Näide on võetud V. Pavlov-Šiškini ja N. Stefanovski raamatust Сборник стилистических и синтаксических упражнений, Moskva, 1928.

Alates VI klassi 2. poolaastast algavad õpilased harjutusi lühendatud ümberjutustamisega. Ülalkirjeldatud töö on ettevalmistuseks sellisele ümberjutustusele, sest see näitab, kuidas lihtlause piirides eraldada peamist kõrvalisest.[1]

Antud teksti perifraasimine, mis koolis on väga harukordne töö, on väärtuslik stiiliharjutus. Perifraasiks nimetatakse teatavasti otsese väljenduse asendamist kaudsega mitmesuguse eesmärgiga: terava mõtte pehmendamiseks, piltlikkuse andmiseks, viisakuse väljendamiseks jms.

VII ja muis vanemais klassides on töö perifraasi alal väga soovitav. Seda tuleb alata sellega, et õpilasi tutvustatakse viisaka kõne vormidega; selleks selgitatakse õpilasile, missugust osa etendavad kiilsõnad, kiillaused (palun, mulle näib, ma arvan jne.), üte, tingiv kõneviis, küsilause jne.

Õpilasile antakse üksikuid fraase nende ümberehitamiseks nõutud suunas.

Teissugune ülesanne esitatakse õpilasile sel juhtumil, kui neilt nõutakse antud katkendis pikkade lausete perifraasimist lühikesteks või iseseisvat ümberjutustust, milles domineerivad vähelaiendatud lihtlaused.

Eeskujuks õpilasile on antud juhtumil „Kapteni tütre“ või „Padaemanda“ keel.

Enne VII klassi on see kirjalike tööde liik vaevalt kohane, sest alles selleks ajaks koguvad õpilased küllaldase hulga kujutlusi väljenduse stiilist (Puškin, Gogol, S. Aksakov, Turgenev, L. Tolstoi jt.). On võimalik ka ümberpöördud töö, s. t. lauseperioodide koostamine; kuid see ülesanne on: 1) õpilasile raske ja 2) vähesoovitav, sest see ei taotle seda, mida peab püüdlema kool: lihtsa, täpse, selge keele arendamist.

Mainides neid kirjalike harjutuste liike peatükis, milles käsitellakse grammatikakursusega seoses olevaid töid, peame silmas,

[1] Vt. sellest ka A. Mirtovi raamatus Исправление речи учащихся, 1929, 2. trükk, lk. 26—29.

et need peaksid olema seotud VII klassis õpitava süntaksiga. Ka siin, nagu töödes morfoloogia alalgi, sõltub meelespidamise kindlus süntaktiliste konstruktsioonide kätteõppimise astmest õpilaste oma kogemuste kaudu.

Õpilaste iseseisvat kodutööd grammatikast ja ortograafiast tuleb vaadelda kui õppetunnis saadud teadmiste treeningut ja nende kinnitamise abinõu.

Ülesanne võib seista:

1) klassis läbivõetu omandamises õpiku järgi;

2) reeglite, definitsioonide, erandite jms. päheõppimises;

3) grammatika- või ortograafiaülesannete (-harjutuste) kirjalikus täitmises.

Väga oluliseks momendiks, mis määrab iga iseseisva harjutuse edu, on ülesande õige doosimine. Liig lühike harjutus ei kõlba, sest see ei loo harjumusi, mida saadakse mitmekordse kordamise teel; see ei kinnita ka teadmisi: seda saavutatakse vaid siis, kui reeglit rakendatakse mitmesuguseil juhtumeil.

Pikk ülesanne ei anna tarvilikku efekti: see põhjustab väsimuse, hajutab tähelepanu ning ülesande täitmine muutub mehhaaniliseks.

Kirjalike ülesannete näidislikud normid grammatika või ortograafia alal on järgmised:

V ja VI klassile — 0,75 kuni 1 vihikulehekülg (normaalset kompaktset käekirja),

VII ja VIII klassile — 1,25 kuni 1,5 lehekülge,

IX ja X klassile — 1,5 kuni 2 lehekülge.

Eeldatakse, et ülesanne ei seisa siiski mitte lihtsas ärakirjutamises, vaid nõuab taiplikkust, pingutab mõnevõrra õpilaste mõtteid ja mälu ning et see täidetakse väga hoolsasti.

Õpilasil peab olema teadmine, et kõik kirjalikud tööd kontrollitakse õpetaja poolt. Kui õpilaste kodutööde üle puudub õpetaja kontroll, täidavad õpilased neid lohakalt, ja grammatika- või ortograafiaharjutused muutuvad oma ülesandele vastupidiseks.

Mitmesugused õpilaste kirjalike tööde kontrollimisviisid on märgitud juba eespool.

Kirjalike harjutuste koostamine nõuab suurt vilumust ja hoolikat valikut. Seetõttu tuleb esijoones kasutada grammatika- ja ortograafiaharjutuste kogusid, mis on soovitatud koolides tarvitamiseks.

Teeme kokkuvõtte kirjalikest töödest õigekirjutuse ja grammatika alal, korraldades neid teatavaks süsteemiks, mis esitatakse tabeli kujul.

Kirjalike tööde liigid ortograafiast ja interpunktsioonist seoses grammatikaga.

	Diktaadiliigid	Kirjaliku analüüsi liigid	Tööd grammatikast	Skeemide koostamine	Tööd seoses sõnavara ja õigekirjutusega
V klass	Kontrolldiktaat 100—110 sõna. Nägemisdiktaat. Loovdiktaat. Valikdiktaat. Hoiatusdiktaat: lahtine diktaat, selgitusdiktaat, õpet. juhat. õpitud dikt. ja autodiktaat.	10—12 sõna täielik järjestikune analüüs. Antud vormide väljakirjutamine.	Tabelid-paradigmad (käänamine ja pööram.). Grammatilise ülesandega kirjand pildi järgi. Klassialbum grammatikast.	Lihtlause skeemid.	Homonüümide, sünonüümide, antonüümide } tabelid. Uute sõnade sõnastiku koostamine.
VI klass	Kontrolldiktaat 110—130 sõna. Nägemisdiktaat. Valikdiktaat. Hoiatusdiktaat: selgitusdiktaat, diktaat abiraamatutega, õpitud diktaat ja autodiktaat.	13—16 sõna täielik analüüs. Antud sõnaliikide väljakirjutamine. Pealekirjutamine ja leppemärkidega allakriipsutamine.	Tabelid-paradigmad. Kirjandid seoses grammatiliste ülesannetega. Klassialbum grammatikast.	Lihtlause skeem, milles näidata: lauseliik, sõnade seos, küsimused ja lauseliikmed.	Sünonüümide ja antonüümide tabelid. Uute sõnade sõnastikud. Lausete laiendamine ja koondamine.
VII klass	Kontrolldiktaat 130—150 sõna. Nägemisdiktaat. Hoiatusdiktaat: selgitusdiktaat, dikt. abiraamatutega, iseseisvalt õpitud diktaat, autodikt. ja vabadiktaat.	16—20 sõna täielik analüüs.	Kirjandid seoses grammatiliste ülesannetega.	Liitlausete skeemid-plaanid.	Tööd perifraasi alal.

Lisa nr. 1.

ÜMBERJUTUSTUSTE TEEMASID V KLASSILE.

A. Lugemikus [1] leiduvate teoste järgi

(lugemiku järjekorras).

M. Gorki — „Lugu teemasinaga", IV peatüki algusest, lõpetades sõnadega: „viia mind haiglasse". (III raskusaste)

„Poisid" (kukkumine kaevu) alates sõnadega: „Kord hakkasid nad peitust mängima..." peatüki lõpuni. Peatüki lõpus leiduv dialoog on parem vahele jätta. See on raske ümberjutustus. (III raskusaste)

„Heraklese vägiteod". „Maod Heraklese hällis". (II raskusaste) „Nemea lõvi". (III raskusaste)

Puškin — „Lumetorm stepis". Algusest kuni sõnadeni: „häda — lumetorm!" (II raskusaste)

„Batu-khaani vallutusretk Rjazani". I ptk. (natuke lühendada). (II aste)

II ptk. (vajab lühendamist). (III aste)

Muistend Kožemjakist. (III aste)

Turgenev — „Mumuu".

a) Gerassimi tegevus. Alates sõnadega: „Gerassimi tegevus..." ja lõpetades sõnadega: „nagu ta oleks kuulnud nende hüüdeid". (II aste)

b) Mumuu leidmine. II peatükk, alates sõnadega: „Lugu juhtus õhtu eel" ja lõpetades sõnadega: „vaikselt magamà". (II aste)

[1] А. Алексич и др., Родная литература, хрестоматия для V класса средней школы. Tõlkija märkus.

c) Mumuu hukkumine. IV peatükk, alates sõnadega: „Kuid Gerassim ikka sõudis“ ja lõpetades sõnadega: „laiad ringid“. (III aste)

Nekrassov — „Külmataat — Punanina“. Darja ulm. (II aste)

Gontšarov — „Oblomovi lapsepõlv“.

a) Iljuša õpingud. (III aste)

b) Õhtuhämarikus, IV ptk. (III aste)

c) Pärastlõunane uinak, II ptk., algusest kuni sõnadeni: „ikka vaatles ja vaatles“. (III aste)

d) Iljuša kasvatus. Alates sõnadega: „Mõnikord ta ärkab...“ ja lõpetades sõnadega: „jälle lumesõda mängida...“ (III aste)

Korolenko — „Maa-aluse lapsed“. Marusja ja Sonja (IV peatükist), alates sõnadega: „See oli tilluke kahvatu olend...“ ja lõpetades sõnadega: „kõrvu Valekiga tütarlapse juures“. (III aste)

B. Teoseist, mida V klassi lugemikus ei ole.

1. L. Tolstoi — „Hai“. (I aste)
2. Sama autori — „Hüpe“. (I aste)
3. Sama autori — „Kuidas haned päästsid Rooma“. (I aste)
4. Ušinski — „Kotkas ja kass“. (I aste)
5. Ušinski — „Puude vaidlus“. (I aste)
6. S. Aksakov — „Kuidas kassid kalu püüavad“. (I aste)
7. S. Aksakov — „Talumees Arefi“ (lumetorm). (I aste)
8. S. Aksakov — „Jevpati Kolovrat“. (II aste)
9. „Tulekahju“ (Puškini „Dubrovskist“). (I aste)
10. Jutustusi Suvorovist. (I aste)
11. Krõlov — „Reinuvader“. (II aste)
12. Krõlov — „Vaene rikas“. (II aste)
13. Turgenev — „Varblane“. (II aste)
14. Lermontov — „Karagez“ („Meie aja kangelasest“). (II aste)

15. „Kodumaa eest“ (E. Korenevski „Kogumik jutustusi Suurest Isamaasõjast ümberjutustusteks“). (I aste)
16. „Ootamatus“ (sealtsamast). (I aste)
17. „Taraan“ (Nõukogude Liidu kangelase V. Talalihhini jutustus). (III aste)
18. „Galja“ (Korenevski „Kogumikust“). (II aste)

Loovkirjandite teemad

(lugemikust etteloetud jutustuste eeskujul).

V klass.

	Teemad.
Gorki — „Poisid“	„Unustamatu juhtum minu elus“.
Gorki — „Linnupüük“	„Kalastamas“ või „Kuidas ma linde püüdsin“.
L. Tolstoi — „Puu surm“	„Metsas“.
M. Šolohhov — „Sügisel metsas“	
Grekov — „Sügise tunnused“	„Sügisepäev“.
Vanasõnu sügisest	
Muinasjutud. Pala muinasjuttude vestjaist	„Minu armsaimad muinasjutud“.
Puškin — „Lumetorm“	„Talvine tuisk“.
Mõistatused	„Minu mõistatused“.
Bõliinad	Väike jutustus bõliina stiilis.
Batu-khaani vallutusretk	„Kangelastegu“ (mitte väljamõeldis, vaid õpilasele mõne sõduri kaudu teatavaks saanud fakti edasiandmine).
Turgenev — „Mumuu“	„Jutustus lemmikloomast“.

	Teemad.
Lermontov — „Borodino“	„Mida olen kuulnud suurist lahinguist meie kodumaa eest“.
Gontšarov — „Oblomovi lapsepõlv“	„Minu mälestusi“. „Kuidas õppisin lugema“. „Õhtu meie perekonnas“.
Krõlov — „Haug ja kass“	Jutustus vanasõna teemal: „Töö kiidab tegijat“.
Krõlov — „Tiik ja jõgi“	Jutustus vanasõnade aineil: „Seisev vesi läheb haisema“, „Töö toidab, aga laiskus rikub“.

ÜMBERJUTUSTUSTE TEEMASID VI KLASSILE.

A. Lugemikus[1] leiduvate teoste järgi.

Olegi surm (kroonikast). (I aste)

A. Maikov — „Jemšan“. (I aste)

Lermontov — „Rusikavõitlus“ („Laulust kaupmees Kalašnikovist“). (II aste)

Gogol — „Taras Bulba“.

a) Bulba juures toas (alates sõnadega: „Bulba viis oma pojad...“ ja lõpetades sõnadega: „kui Zaporožje Setš“). (II aste)

b) Öö enne ärasõitu Setši (alates sõnadega: „Öö oli alles hõlmanud taeva...“ ja lõpetades sõnadega: „punased viirud sätendasid selgesti taevas“). (II aste)

c) Bulba pojad (II peatükist, alates sõnadega: „Kaheteistkümne-aastaselt pandi nad...“ ja lõpetades sõnadega: „kuid ühtlasi oli tema hing avatud ka teistele tundmustele“). (II aste)

[1] А. Толстов и др., Родная литература, хрестоматия для VI класса.

d) Andri surm (alates sõnadega: „Avanesid väravad ja sealt lendas välja husaaride polk ...“ ja lõpetades sõnadega: „ütlemata ühtegi sõna“). (II aste)

e) Ostapi hukkamine (alates sõnadega: „Väljakut, kus pidi toimuma hukkamine ...“ ja lõpetades sõnadega: „ta oli jäljetult kadunud“). (II aste)

f) Tarasi surm (alates sõnadega: „Pototskile tehti ülesandeks ...“ ja lõpetades sõnadega: „mis vääraks vene jõu!“).

Tekstis tuleb teha mõningaid kupüüre.

Puškin — „Dubrovski“.

a) Mõisniku lõbud (VIII peatükist, episood karuga). (I aste)

b) A. Globova jutustus. (I aste)

c) X peatükk (Dubrovski ja Spitsõn). (III aste)

d) XI peatükk (Dubrovski moondub Deforges'iks). (III aste)

Turgenev — „Bežini aas“.

Poisid (alates sõnadega: „Kokku oli viis poissi ...“ ja lõpetades sõnadega: „oli ainult seitse aastat vana“). (III aste)

Turgenev — „Lgov“ (alates sõnadega: „Me sõitsime kaunis aeglaselt ...“ ja lõpetades sõnadega: „Neetud küna kõikus nõrgalt meie jalgade all“). (II aste)

S. Aksakov — „Jääminek Belaja jõel“.

Furmanov — „Tšapajev“.

a) Tšapajevi iseloomustus (alates sõnadega: „Tšapajev kuulus nende hulka ...“ ja lõpetades sõnadega: „ei üllata teda ühegi küsimusega ...“ (III aste)

b) Slomihhini lahing. (III aste)

N. Ostrovski — „Kuidas karastus teras“.

a) Žuhrai vabastamine. (II aste)

b) Žitomiri vallutamine. (III aste)

A. Tolstoi — Stalin ja Vorošilov rindel. (III aste)

B. Teoseist, mida VI klassi lugemikus ei ole.

M. Bogdanov — „Hakk". (II aste)
S. Aksakov — „Kaama ületamine". (I aste)
S. Aksakov — „Vutt". (I aste)
S. Aksakov — „Tuvi". (I aste)
S. Aksakov — „Harakas". (I aste)
S. Metš — „Beduiini ratsu". (I aste)
L. Tolstoi — „Klassituba". (I aste)
L. Tolstoi — „Mängud" („Lapsepõlvest"). (I aste)
L. Tolstoi — „Petja Rostov luurel" (lühendatult). (II aste)
„Luurel" (E. Korenevski „Kogumik jutustusi ümberjutustuseks").
„Tumm kangelane" (sealtsamast). (I aste)

ÜMBERJUTUSTUSTE TEEMASID VII KLASSILE.

A. VII klassi lugemikus [1] leiduvate teoste järgi.

Bõliina Vassiili Buslajevist. (II aste)
Puškin — „Kapteni tütar".
a) Simbirskis (I ptk.). (I aste)
b) Grinjovi unenägu (II ptk.). (I aste)
c) Kindlus (III ptk., peatüki algusest peale, lõpetades fraasiga: „Jätsin jumalaga ..."). (II aste)
d) Tüli Švabriniga (IV ptk., alates sõnadega: „Mind ülendati ohvitseriks ..." ja lõpetades sõnadega: „olin valmis teda lõhki kiskuma ..."). (II aste)
e) Rünnak (VII ptk., peatüki algusest peale, lõpetades sõnadega: „meid aeti sinnasamma ..."). (II aste)
f) Sõjaväeline nõupidamine (X ptk., alates sõnadega: „Mää-

[1] Л. Троицкий и др., Родная литература, хрестоматия для VII класса.

ratud ajal olin juba kindrali juures ...“ ja lõpetades sõnadega: „... oleksin meelehärma pärast peaaegu nutnud“). (II aste)

g) Berdõ eeslinnas (XI ptk., alates sõnadega: „Hakkas hämarduma“ ja lõpetades sõnadega: „... tiivustas tugevasti mu fantaasiat“). (II aste)

h) Sõit Pugatšoviga (XI ptk., sõnadest „Istusime kibitkasse“ peatüki lõpuni). (II aste)

L e r m o n t o v — „Taman“.

a) Algusest peale kuni sõnadeni: „... valgete silmadega poiss.“ (I aste)

b) Alates sõnadega: „Nii möödus umbes tund aega ...“ ja lõpetades sõnadega: „Ootasin vaevu hommikuni.“ (I aste)

c) Alates sõnadega: „Kuu ei olnud veel tõusnud ...“ ja lõpetades sõnadega: „... oleksin peaaegu ise läinud põhja.“ (I aste)

d) Lühendatult terve peatüki ümberjutustamine. (III aste)

G o g o l — „Revident“.

a) Komöödia üksikute vaatuste ümberjutustamine. (II aste)

b) Terve komöödia ümberjutustamine. (III aste)

G o g o l — „Pljuškin“ (alates sõnadega: „Ometi oli aeg ...“ ja lõpetades sõnadega: „Niisiis, vaat missugust laadi mõisnik seisis Tšitšikovi ees!“ (II aste)

T u r g e n e v — „Laulikud“. Jakov Turoki laul. (III aste)

T u r g e n e v — „Birjuk“.

a) Äike metsas (jutustuse algus). (I aste)

b) Terve jutustuse ümberjutustamine (lühendatult). (III aste)

L. T o l s t o i — „Pärast balli“.

a) Ball (alates sõnadega: „See, millest tahan jutustada, oli 40-ndais aastais ...“ ja lõpetades sõnadega: „ei rikkunud mu õnne ...“). (II aste)

b) Pärast balli. (III aste)

L. T o l s t o i — „Hadži Murati surm“ (alates sõnadega: „Sõitnud põõsastikku, tulid Hadži Murat ja ...“ kuni peatüki lõpuni). (III aste)

M. Gorki — „Laul jahikullist", „Tšelkaš". Nende teoste ümberjutustamine lühendatult. (III aste)

M. Gorki — „Ema".

a) Töölisagul (I ptk.). (I aste)

b) Ema vahistamine (XXIX ptk.). (II aste)

Šolohhov — „Üleskündud uudismaa". Künnivõistlus. (II aste)

A. Tolstoi — „Tsaritsõni kaitsmine" („Leib").

a) Hädaohus. (I aste)

b) Stalini saabumine. (III aste)

B. Teoseist, mida VII klassi lugemikus ei ole.

Dostojevski — „Kotkas vanglas". (I aste)

Gogol — „Surnud hinged". Tšitšikovi lapsepõlv. (II aste)

Puškin — „Lumetuisk". (III aste)

Puškin — „Preili-talutüdruk". (III aste)

Puškin — „Ihnus rüütel". (III aste)

Turgenev — „Kohtumine". (II aste)

L. Tolstoi — „Sõda ja rahu".

Petja Rostovi surm. (II aste)

Rostovite ärasõit Moskvast (lühendatult). (III aste)

Tušini patareil. (III aste)

A. Daudet — „Varas". (II aste)

Leskov — „Lollike" (kupüüridega). (II aste)

V. Katajev — „Lipp". (III aste)

Ivan Sereda kangelastegu (Korenevski „Kogumikust"). (I aste)

Tanja (sealtsamast). (II aste)

28 kangelasest-kaardiväelasest (sealsamas). (II aste)

Leitnant Sorokini tagasitulek (sealsamas). (II aste)

Kirjanditeemade näidis-nimestik VIII, IX ja X klassile.[1]

1. Ilja Murometsi kui rahvuskangelase kuju (bõliinade järgi).
2. Ilja Murometsi vägiteod.
3. Vene rahva ideaalide kehastumine lugulaulu vägilaste kujudes.
4. Kas võib vägilaste tüüpides märgata Kiievi ja Novgorodi kohalike elutingimuste kajastust?
5. Kas vägilased on pühal Venemaal välja surnud?
6. Missugused vene rahva ajaloolised elutingimused on kajastunud bõliinades?
7. Milles näeb muinasjutt head ja kurja, kumb neist pääseb võidule?
8. Kas on sarnasust kroonikas antud vürstinna Olga iseloomustuse ja bõliinades kujutatud naiste iseloomu vahel?
9. Vanaaegne vene kroonika kui ajalooline ja kirjanduslik teos.
10. Kas võib vanaaegset vene kroonikat nimetada ainult ajalooliseks teoseks?
11. Kangelasloo „Lugu Igori sõjaretkest" sisu ümberjutustus.
12. Missugusele „Lugu Igori sõjaretkest" kangelasele kuulub tundmatu autori eriline poolehoid ja kas sisust on näha, millest see poolehoid on tingitud?
13. Kangelasloo „Lugu Igori sõjaretkest" autori kaastunne kodumaa seisundile (valimik tsitaate).

---

1 Teemade nimestik on VIII—X klassi kirjanduskursuse õppeprogrammi järjestuses. Osaliselt on teemad võetud Skopini (1863. a.), Gavrilovi (1872. a.), Olšamovski (1880. a.), E. Beljavski (1899. a.), A. Fljorovi (1910. a.), Alfjorovi ja Gruzinski (1917. a.), Golubkovi (1928. a.), Rõbnikova (1927.—41. a.) artikleist ja kogumikest ja Moskva õpetajate praktikast.

Ammendavale iseloomule pretendeerimata on käesoleva nimestiku eesmärgiks aidata õpetajail leida seesuguseid teemasid, mis nõuaksid õpilastelt iseseisvat mõtlemist või iseseisvat tööd teksti kallal.

14. Missuguseid oletusi autori isikust võib teha „Lugu Igori sõjaretkest" alusel?
15. Missugused poeetilise maailmavaate, keele ja kunstivõtete iseärasused lähendavad „Lugu Igori sõjaretkest" folkloori-teoseile?
16. Milliseid tõendusi võib esitada, et stiililt on „Lugu Igori sõjaretkest" sarnane rahvaloominguliste teostega?
17. M. Lomonossov (ta elu ja tegevus).
18. „Ood keisrinna Jelizaveta Petrovna troonile astumise päevaks", 1747. a., Lomonossovi ideaalid ja vaade teadusele selle järgi.
19. Missugune tähtsus vene kirjakeelele oli Lomonossovi grammatikal ja retoorikal?
20. Kuidas Deržavin püüdis lähendada poeesiat elule?
    a) igapäevase reaalsuse lisamisega;
    b) tooni lihtsusega;
    c) oma elamuste siira edasiandmisega;
    d) pöördumisega rahvakeele poole.
21. Tegevuse arenemine Gribojedovi komöödias „Häda mõistuse pärast".
22. Famussov kui ametnik ja isa.
23. Famussovi ideaalid.
24. Tšatski ja Moltšalin.
25. Tšatski ja Repetilov.
26. Milles seisnevad Tšatski püüdlused ja vaated?
27. Milles peituvad Tšatski vaenliku suhtumise põhjused Moskva seltskonda?
28. Komöödia „Häda mõistuse pärast" nimetuse seletus.
29. Kas komöödias „Häda mõistuse pärast" on võitjaid?
30. Keelepeks komöödia „Häda mõistuse pärast" järgi.
31. Komöödia „Häda mõistuse pärast" ja Krõlovi valmide keel.
32. Mis on ühist komöödial „Häda mõistuse pärast" ja Molière'i „Misantroobil"?

33. Missugused ühised mõtted tulevad ilmsiks „Äbariku" ja „Häda mõistuse pärast" koomiliste tegelaste juures?
34. Missugused on Krõlovi vaated tööle, kasvatusele, haridusele ning harimatusele ja teadusele?
35. Krõlovi valmide rahvalikkuse jooni (sõnade ja väljenduste valik, loomade tüübid, elukondlik miljöö, valmide lähedus vanasõnade moraalile).
36. Krõlovi valmide kunstiline väärtus.
37. Moraaliteesid, mida Krõlov arendab oma valmides.
38. Ametkonna elu satiiriline kujutus Krõlovi valmides.
39. Milles väljendus Karamzini novelli „Vaene Liza" sentimentaalne suund?
40. Mida positiivset tõi novell „Vaene Liza" vene kirjandusse ja selle kirjandustooline tähtsus?
41. Fonvizini „Äbariku" sisu ümberjutustus (üksikud vaatused, terve komöödia).
42. Tegevuse arenemine Fonvizini komöödias „Äbarik".
43. Prostakovide perekond.
44. Prostakova kui ema, kasvataja ja mõisniku karakteristika.
45. Kuidas ja milles kajastuvad XVIII sajandi vene tegelikkuse tumedad küljed komöödias „Äbarik"?
46. Milliseid tõendusi võib tuua, et komöödia „Äbarik" idee on paljastada harimatuse hukutavaid tagajärgi?
47. Missugune suhe on Starodumi ja Pravdini poolt avaldatud mõtete ja Prostakova tegude vahel?
48. Mis on Radištševi nördimuse peaobjektiks ja missuguseis „Teekonna" peatükkides väljendub see kõige enam?
49. Missugused Lääne-Euroopa ideed ja suunad kajastusid Radištševi „Teekonnas Peterburist Moskva"?
50. Žukovski eleegia „Theon ja Aischinos" autobiograafilised ja romantilised jooned.
51. Romantismi jooni Žukovski tõlgitud ballaadides ja novellis „Undina".

52. Mida tõi uut vormilt ja sisult Žukovski luule vene kirjandusse?
53. Peeter Suure iesloomujooned ja Puškini suhtumine temasse poeemi „Poltaava" järgi.
54. Maria Kotšubei (iseloomustus).
55. Mazepa iseloomustus.
56. Poeemi „Poltaava" ajalooline alus.
57. Puškini poeemi „Poltaava" süžee.
58. Missugune suhe on Puškini poeemi „Poltaava" loodusekirjelduste ja tegelaste seisundi vahel?
59. Byronlike meeleolude kajastus poeemis „Mustlased".
60. Aleko iseloomustus (Puškini „Mustlased").
61. Tatjana Larina — Puškini lemmikkangelane.
62. Tatjana Larina ja Maša Mironova.
63. Õeksed Larinid.
64. Tatjana Larina Belinski ja Pissarevi hinnangus.
65. Tatjana Larina ja Liza Kalitina.
66. Onegin Belinski ja Pissarevi hinnangus.
67. Millised on Onegini elutüdimuse allikad?
68. Kas Jevgenis ja Tatjanas võib näha nende keskkonna tüüpilisi esindajaid?
69. Pealinna- ja provintsiaadli elu romaani „Jevgeni Onegin" järgi:
    a) kasvatus ja haridus;
    b) lektüüri valik;
    c) eluviisid;
    d) suhtumine välimusse;
    e) lihtsameelsuse ja siiruse aste;
    f) vaated tööle;
    g) ülalpidamisvõimalused;
    h) aumõisted;
    i) suhtumine alamaisse;
    j) seos rahvaga.

70. Lüürilised kõrvalepõiked romaanis „Jevgeni Onegin", nende teemad ja vormid.
71. Romaani „Jevgeni Onegin" kangelaste naabruse kompositsiooniline mõte (Onegin — Tatjana — Olga — Lenski).
72. Romaani „Jevgeni Onegin" kangelaste käitumise psühholoogiline motiveering.
73. Kas võib romaanis „Jevgeni Onegin" näha tolle aja „vene elu entsüklopeediat", nagu ütles Belinski?
74. Kuidas on kajastunud Puškini isiksus romaanis „Jevgeni Onegin":
    a) autori meeleolude muutused 10 aasta jooksul, mille kestel kirjutati romaan;
    b) suhtumine linnasse ja külasse;
    c) suhtumine romaanisse ja selle kangelastesse;
    d) suhtumine klassitsismi, romantismi ja realismi (II ptk., 8., 9. ja 10. stroof; III ptk., 13. ja 14. stroof; VII ptk., 55. stroof, Onegini teekond Tauriasse).
75. Puškini „Boris Godunov" ja A. Tolstoi „Tsaar Boris".
76. Vanaaegse vene krooniku kuju (Puškini „Boris Godunov").
77. Poeem „Vaskratsanik" kui Peeter Suure reformaatorliku tegevuse ajalooline õigustus.
78. Mis ühist on Puškini vaateis Peeter Suurele „Vaskratsanikus", „Poltaavas" ja Puškini lüürikas?
79. Kes on Puškini poeemi „Vaskratsanik" peakangelane?
80. „Vene spliin" (Vang, Aleko, Onegin).
81. Puškini seos meie kaasajaga.
82. „Mu sõber, pühendame kodumaale hinge ilusamad ihad" (Puškin).
83. Pärisorjade kujud Puškinil (luulet. „Küla", hoidja „Jevgeni Oneginis", Saveljitš, hoidja „Dubrovskis").
84. Puškin kunstnike Tropinini ja Kiprenski kujutuses.
85. Puškini arvamus tema kaasaegseist vene kirjanikest (Derža-

vinist, Karamzinist, Žukovskist, Krõlovist, Gribojedovist, Baratõnskist jt.).

Käsiraamatud: 1) Zaozerski, Puškin mälestustes; 2) „Puškin kirjanduses", „Akadeemia" väljaanne, 1934, või artikkel üheköitelises väljaandes.

86. Missuguste kirjanduslike (vene ja välismaiste) mõjude all arenes Puškini talent?
87. Puškini vaade oma loomingule ja poeedi ülesandeile (luuletuste „Raamatukaupmehe kõnelus poeediga", „Prohvet", „Poeet", „Pööbel", „Poeedile" ja „Exegi monumentum" järgi).
88. Milles seisnevad Puškini kui kunstniku iseärasused?
89. Lermontovi lüüriliste luuletuste põhimotiivid.
90. Lermontovi ballaadid („Näkineid", „Kolm palmi", „Tereki annid", „Õhulaev", „Vaidlus", „Tamaara", „Mere tsaaritar").

Ballaadi kui žanri definitsioon.

Ballaadi erinevus poeemist.

Žukovski ja Puškini ballaadid.

Miljöö, kangelased ja süžeed Lermontovi ballaadides.

91. Mägilaste kombed „Meie aja kangelase" järgi (Kazbitš, Azamat, Bela jt.).
92. Sündmuste kronoloogiline ja kompositsiooniline järjestus romaanis „Meie aja kangelane".
93. Grušnitski ja Petšorin kui elutüdimuse kaks esindajat.
94. Petšorini ja Onegini võrdlus nende inimestesse ning endasse suhtumise ja elutüdimuse iseloomu järgi.
95. Kuidas Lermontov piiritleb enda kui kirjaniku ülesandeid? (Eessõna „Meie aja kangelase" 2. trükile, luuletused „Poeet" ja „Prohvet".)
96. Missugused elutingimused võisid kaasa aidata Lermontovi elutüdimuse arenemisele?
97. Manilov kui peremees, perekonna- ja ühiskonnaliige ning kodanik.

98. Nozdrjov ja Hlestakov.
99. Pljuškini elukäik.
100. Puškini „Ihnus rüütel" ja Gogoli Pljuškin.
101. Gogoli „Surnud hingedes" kujutatud feodaalajastu vene elu tüüpilised jooned:
    a) mõisniku elu (eluviisid, huvid, perekondlikud suhted, suhtumine majapidamisse ja talupoegadesse);
    b) provintsilinna elu (seltskondlikud kombed ja mõisted, vastastikused suhted, lõbustused, suhtumine ametikohustustesse);
    c) talurahva elu (vene talupoja tüüpilised jooned ja elukondlikud töötingimused);
    d) pärisorjadest koosnev teenijaskond.
102. Kelle üle naerab Gogol novellis „Sinel"?
103. Mis on ühist Gogoli novellil „Sinel" ja Puškini novellil „Jaamaülevaataja" kangelaste valikus ja autorite suhtumises neisse?
104. Gogoli suhtumine Venemaasse „Surnud hingede" järgi.
105. Gogoli loomingu iseärasused (lüürilisus, koomilise ühendamine kurvaga) „Surnud hingedes".
106. Mida uut tõi Gogol vene kirjandusse?
107. Missugused kasvatusjooned, ühiskondlikud elutingimused ja isiklikud omadused loovad Oblomovi-taolisi inimesi?
108. Gontšarovi loomingu iseärasused romaani „Oblomov" järgi.
109. Oblomovi isiksuse positiivsed ja negatiivsed põhijooned.
110. Oblomovi tüübi erikujud vene kirjanduses.
111. Milles seisnevad Bazarovi vaadete ja iseloomu põhijooned? (Vaated teadusele, kunstile, loodusele, elule, inimestele üldse ja naisele, armastusele; suhtumine vanemaisse.)
112. Milles seisneb Bazarovi peaerinevus Tšatski ja Rudini tüüpi inimestest?
113. Turgenevi suhtumine Bazarovisse.
114. Rudin ja Bazarov (sarnasus ja erinevus).

115. Kirsanovid ja Turgenevi suhtumine neisse.
116. „Isade" vaadete ja iseloomu põhielemendid Turgenevi romaani „Isad ja lapsed" järgi.
„Ei ole ühtegi elementi, mida tõesti maksaks päästa hauast ja unarusest" (Pissarev).
„Me ei tunne endid Kirsanovites ära" (Herzen).
117. Rudin, ta tugevad ja nõrgad küljed.
118. Naiskujud Turgenevi romaanides.
119. Missugused nihilismi küljed on säilitanud oma efektiivse tähtsuse meie ajale?
120. Turgenevi ja Gontšarovi nihilistide kujud.
121. Maastik Turgenevi „Küti kirjades".
122. Turgenevi tugevad inimesed (Bazarov, Insarov, Solomin). (Vt. „Turgenevi kirjad" ja Ovsjaniko-Kulikovski „Etüüdid Turgenevi loomingust".)
123. „Hea sõna on kah asi" (Ljožnev). (Arendada seda mõtet või leida vastuväiteid.)
124. Katerina Kabanova hukkumise põhjused.
125. Kuidas seletada draama „Äike" pealkirja?
126. Isemeelsuse põhijooned (Kabanova, Diki jt. järgi). (Suhtumine kõlblusse, ususse, inimväärtusse, haridusse ja ühiskonnasse.)
127. Ostrovski osa vene teatri ajaloos.
128. Tulevikupildid romaanis „Mis teha?".
129. Bazarov ja Rahmetov.
130. Uued inimesed Turgenevi ja Tšernõševski kujutuses.
131. Juduška Golovljov ja Pljuškin.
132. Oblomovka ja Golovljovo.
133. Golovljovide perekonna kolm põlve.
134. Talupoegade tüübid Nekrassovi poeemis „Kellel on Venemaal hea elada".
135. Mõisnike kujud Nekrassovi poeemis „Kellel on Venemaal hea elada".
136. Nekrassov poeedist ja poeesiast.

137. „Vene rahvale ei ole ette tõmmatud piire: ta ees on lai tee“ (Nekrassov).
138. Kangelaslikkus L. Tolstoi kujutuses („Sõja ja rahu“ järgi).
139. Andrei Bolkonski ja Pierre (võrdlev iseloomustus).
140. Pierre Bezuhhovi isiksuse kasvamine
või
Kuivõrd järjekindlalt areneb Pierre'i isiksus Tolstoi kujutuses?
141. Petšorin ja Dolohhov (mis on neil ühist ja erinevat).
142. Naiskujud romaanis „Sõda ja rahu“ (Nataša, Maria Bolkonskaja).
143. Vene sõdur L. Tolstoi „Sevastoopoli jutustuste“ ja romaani „Sõda ja rahu“ järgi.
144. Kutuzov kui rahvalik väejuht (romaani „Sõda ja rahu“ järgi).
145. Kutuzov ja Napoleon L. Tolstoi kujutuses.
146. Minu lemmikkuju romaanis „Sõda ja rahu“.
147. Kes romaani „Sõda ja rahu“ kangelastest meeldib mulle kõige enam.
148. L. Tolstoi lemmikkangelased (romaani „Sõda ja rahu“ järgi).
149. Suurilma-seltskonna iseloomustavaid jooni romaani „Sõda ja rahu“ järgi (suhtumine üksteisesse, teistesse seisustesse, kodumaasse).
150. Realismi näiteid sõja kujutamises L. Tolstoi romaani „Sõda ja rahu“ järgi.
151. Lermontovi, Turgenevi, Gontšarovi, Ostrovski, L. Tolstoi ja Tšernõševski tugevate inimeste tüübid.
152. Milles peitub Raskolnikovi põhimõtteliste arutluste viga?
153. Tšehhov triviaalsuse ja labasuse vastu võitlejana.
154. Ranevskaja ja Gajev kui tarbetud inimesed.
155. Lopahhini kuju (selle keerulisus ja vasturääkivus).
156. „Tuleb lakata end imetlemast. On tarvis ainult töötada“ (Trofimov, „Kirsiaed“).

157. „Kirsiaed“ kui ühiskonnaklasside vahetuse kunstiline kujutus.
158. Aadlipesa Tšehhovi kujutuses („Kirsiaed“).
159. Tšehhovi kunstikäsitluse iseärasusi.
160. Tšehhovi novellid „Talumehed“ ja „Kuristikus“ kui narodnikute illusioonide paljastus.
161. Labasuse sotsiaalne olemus Tšehhovi jutustuse „Jonõtš“ järgi.
162. Kangelaskujud Gorki varases loomingus.
163. Hümn inimesele ja tööle Gorki loomingus.
164. Romantismi ja realismi jooni Gorki jutustuses „Konovalov“.
165. Kapitalismi kriitika Gorki draamas „Põhjas“.
166. Gorki draama „Põhjas“ ideeline sisu.
167. Pavel Vlassov ja Pavel Kortšagin.
168. Gorki romaani „Ema“ ühiskondlik-ajalooline tähtsus.
169. Jermolai Lopahhin ja Ilja Artamonov vanem.
170. Gorki „Minu ülikoolid“ — pilt XIX sajandi lõpu vene tegelikkusest.
171. „Gorki on suure rahva suur poeg“ (Molotov).
172. Patriootilised motiivid Majakovski luules.
173. Majakovski poeedist ja luuleloomingust.
174. Lenini kuju Majakovski loomingus.
175. Lenini kuju Gorki ja Majakovski loomingus.
176. Isiklikku ja ühiskondlikku Majakovski lüürikas.
177. Majakovski — satiirik.
178. Mida uut tõi Majakovski vene luulesse?
179. Romantilisi motiive Fadejevi „Hävingus“.
180. Klassivõitlus maal Šolohhovi „Üleskünttud uudismaa“ järgi.
181. Kommunistide kujud Šolohhovi „Üleskünttud uudismaas“.
182. Maastik romaanis „Üleskünttud uudismaa“.
183. Maastik Šolohhovi romaanides.
184. Šolohhovi meisterlikkus.
185. Rahvalooming NSV Liidus.
186. Lenini ja Stalini kujud nõukogude kunstis ja kirjanduses.
187. Nõukogude kirjanikud ja Suur Isamaasõda.

188. Rahvakangelase kuju nõukogude kirjanike loomingus.
189. Džambul Džabajev ja ta luule.
190. Leningradi kangelaslikud kaitsjad N. Tihhonovi kujutuses.
191. Goethe tragöödia „Faust" idee.
192. Mefistofelese kuju.
193. Ophelia ja Margarethe („Hamleti" ja „Fausti" järgi).
194. Hamleti maailmavaade.
195. Eluga rahuldamatuse kaks erijuhtu (Hamlet ja Faust).
196. Macbeth ja Boris Godunov.

Mittekirjanduslikud („abstraktsed") teemad.

197. Meelitus ja vale.
198. Kindlus ja jonnakus.
199. Enesetunne ja isekus.
200. Vabadus ja omavoli.
201. Ihnus ja säästlikkus.
202. Julgus ja sangarlikkus.
203. Heldus ja pillavus.
204. Südamlikkus ja tundelisus.
205. Mis on suuremeelsus?
206. Harjumus on teine loomus.
207. Millest tuleb juhinduda elukutse valikul?
208. Ära tee teistele seda, mida sa ei soovi endale.
209. Kõigist kaotusist suurim on ajakaotus. (Theophrastos, kreeka filosoof, 390—305 e. m. a.)
210. Mispärast viisakus on kultuursuse tunnus?
211. Tõelise sõpruse tunnused.
212. Missugused kohustused paneb meile sõprus?
213. Keda võib nimetada haritud inimeseks?
214. Kas võib alati tegutseda, juhindudes vaid tundeist?
215. Mispärast ei saa kõigile meeldida?

216. Mis on loodusetunne?
217. Ilu ja elegantsus.
218. Kohusetunne.
219. Kangelaslikkus on inimese ülim omadus.
220. Võidupüha — tõe, vabaduse ja sangarlikkuse triumf.
221. Võidupüha ajalooline tähtsus.
222. „Igavene au kangelastele, kes on langenud lahinguis meie Kodumaa vabaduse ja iseseisvuse eest!“ (Stalin)

Bibliograafia.

1. М. Ломоносов, Краткое руководство к красноречию, книга первая. СПБ. 1748.
2. Н. Кошанский, Общая реторика. СПБ. 1829.
3. Н. Кошанский, Частная реторика. СПБ. 1832.
4. „Конспект русского языка и словесности для руководства в военных учебных заведениях“, сост. А. Галаховым и Ф. Буслаевым. СПБ. 1852.
5. В. Скопин, О значении письменных упражнений в старших классах гимназии. Журн. „Учитель“, 1863, № 19.
6. Гаврилов, Письменные упражнения. Руководство к ведению и составлению ученических сочинений в средних учебных заведениях. М. 1872.
7. Чистяков, Практическое руководство к постепенным упражнениям в сочинениях. СПБ. 1847.
8. Ф. И. Буслаев, О преподавании отечественного языка, изд. 2-е. СПБ. 1867.
9. В. Стоюнин, О преподавании русской литературы. СПБ. 1864.
10. В. Стоюнин, Руководство для теоретического изучения литературы. СПБ. 1898.
11. Басистов, Материалы к решению вопроса: что надобно делать, чтобы ознакомить учащихся с рассуждением. „Уч.-воспит. биб-ка“, т. II, М., 1873, стр. 146—181.
12. Сиповский, Заметка об ученических сочинениях. „Женское образование“, 1878.

13. Ольшамовский, Руководство к ведению письменных упражнений в гимназиях. М. 1880.
14. Белявский, Метод ведения сочинений в старших классах гимназий. М. 1881 и в журнале Минист. нар. просв. за 1880 г.
15. Воскресенский, Ученические сочинения, „Семья и школа", 1881, № 6—7.
16. Белоруссов, К вопросу о письменных упражнениях по русскому языку, „Русск. филологич. вестник", 1881, кн. 4-я.
17. Соломоновский, 1) Заметки о методике и приемах ведения письменных упражнений. 2) Несколько мыслей о нынешней постановке письменных упражнений по русск. яз. „Русск. Филологич. вестн.", 1883. 3) Рациональный метод обучения письменному изложению мыслей, там же.
18. Воскресенский, Русские писатели, как восп.-образ. материал для занятий с детьми. СПБ. 1883.
19. Балталон, Ученические сочинения. „Зап. учителя", 1889. „Пед. сборник", 1885—1886.
20. Балталон, Применение начал индукции к ученическим сочинениям. „Педагог. сборник", 1886, февраль.
21. Преображенский, Начальная степень ведения сочинений в реальных училищах. Варшава. 1888.
22. Виноградов, Ученические сочинения. Журн. „Гимназия", 1889.
23. Преображенский, К вопросу о методах и приемах ведения ученических сочинений. „Педагог. сборник", 1891, № 8, 9 и 10.
24. Преображенский, „Труды 1 с'езда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях" (22—31 декабря 1903 г.). СПБ. 1904.
25. Бородич, К вопросу о развитии речи. 1907.
26. Адамов, Руководство к ведению сочинений. 1908.
27. Истомин, Метод ведения письменных упражнений по русск. языку в высших классах гимназий с приложением тем. Изд. 2-е, 1909.
28. М. П. Лопырева, Е.Е.Соловьева, Е.И.Тихеева и Ционглинская Е.П., Как вести устные и письменные упражнения на уроках родного языка, СПБ. 1910.
29. Алферов, Родной язык в средней школе. 1910.
30. А. Флеров, О темах для домашних сочинений. „Педагог. сборник", 1910, № 10.

31. В. Самсонов, Методическое руководство для ведения школьных сочинений. 1911.
32. В. В. Голубков, Новый путь изучения художеств. произведений и составления письменных работ. 1911.
33. В. В. Голубков, Письменные работы в младших классах средней школы. „Вестник воспит.“, 1912.
34. В. В. Голубков, Новый путь изучения художеств. произведений и составления письменных работ.
35. В. В. Голубков, (ред.) Писатели-современники. Пособие для лабораторных занятий в школах и для самообразования. М. ГИЗ, 1925.
36. В. В. Голубков, Пособие для ведения устных и письменных сочинений, вып. 1—11. М. 1913.
37. Е. И. Тихеева, Родная речь и пути к ее развитию, СПБ. 1913.
38. Н. Н. Кульман, Методика русского языка, изд. 5-е. Пгр. 1915.
39. Грунский и Тюкалов, Ведение письменных работ в средней школе. Рига 1915.
40. Алферов и Грузинский, Сборник вопросов по истории русской литературы. Изд. 2-е. М. 1917 г.
41. Досычева Е. И., Творческое чтение и письменные работы учащихся во 2-й ступени. „Педагог. мысль“, 1922, № 3—4.
42. Сборник „Развитие речи“, М. 1923. Статьи Сумцова, Халанского, (ред.), Грузинского, Анастасиева и др.
43. М. А. Рыбникова, Русская литература в вопросах, темах и заданиях. М. 1927.
44. Н. М. Соколов, Устное и письменное слово учащихся. 1927.
45. В. В. Голубков, Доклад о графическом методе. „Родной язык в школе“, № 2, 1927.
46. Сборник статей под ред. Е. Досычевой, Вопросы языка и стиля в V и VI группах II ступени, 1929.
47. П. Мощанский, Домашние сочинения в старших классах. „Родной язык в школе“, 1937, № 3.
48. С. Г. Бережков, Развитие навыков работы над сочинением. „Родной язык в школе“, 1937, № 3.
49. Е. М. Леонова, Письменная работа в связи с экскурсией. „Родной язык в школе“, 1937, № 3.
50. В. А. Никольский, Обучение тезированию. „Родной язык в школе“, 1938, № 4.

51. А. Л. Савич, Система письменных работ по литературе в VIII—X классах. Сборник „О преподавании литературы в VIII—X классах". Учпедгиз, 1939.
52. М. В. Ушаков, Орфография и культура речи. „Родной язык в школе", 1940, № 6.
53. М. В. Ушаков, О расхождении ошибок в диктанте и сочинениях.
54. Н. С. Рождественский и М. И. Успенский, Описание (методические заметки), „Родной язык в школе", 1940, № 6, стр. 40—49.
55. М. А. Рыбникова, Письменные работы по литературе в старших классах. „Литература в школе", 1941, № 3.
56. Г. К. Бочаров, Приемы обучения сочинению. „Литература в школе", 1941, № 3.
57. А. Л. Савич, Работа над планом сочинения. „Литература в школе", 1941, № 1.
58. С. П. Машбиц, Подготовка к изложению и сочинению. „Родной язык в школе", 1941, № 3.

Lisa nr. 2.

ÜMBERJUTUSTUSTE JA KIRJANDITE TEEMASID EESTI ÕPPEKEELEGA KOOLIDE V—XI KL. [1]

V klass.

Ümberjutustuste ja jutustavate kirjandite teemasid.

1. Tee haridusele kodanlikul ajal ja nõukogude õpilasel. (J. Vahtra „Kooli!")
2. Kooliolud enne ja nüüd. (A. Kitzbergi „Koolis".)
3. Mamlakat Stalini juures. („Üks lapsepõlv".)
4. Härraste lapsed. (M. Gorki „Poisid".)
5. Aidamehe Eedi ja paruni Villi. (E. Vilde „Minu esimesed „triibulised"".)
6. Väikejärve Lenni töö ja tegevus. (K. Paustovski „Väikejärve Lenni".)
7. Punik. (J. Tamm.)
8. Kalevipoja lapsepõlv.
9. Lembitu võitleb raudrüütlitega. (E. Kippel.)
10. Raudrüütlid piiravad Lehola linnust. (E. Kippeli „Lembitu võitleb raudrüütlitega".)
11. Hojat jutustab oma elukäigust. („Helesinine vaip".)
12. M. Gorki kiindumus raamatuisse. (M. Gorki „Mälestused".)

---

[1] Esitatav teemade nimestik ei taotle olla ammendav, selle ülesandeks on vaid aidata õpetajal leida sobivaid teemasid.

V, VI ja VII klassi kirjanduslike teemade järjestamisel on silmas peetud lugemismaterjali järjestust nende klasside lugemikes, vanemate klasside teemad on järjestatud keskkooli kirjandusõpetuse õppekava järgi.

13. Siga tamme all. (I. Krõlov.)
14. Herakles teelahkmel.
15. Baaba-jagaa.
16. Lumetorm stepis. (A. Puškin.)
17. Nõukogude inimene Joosep Nurklik. (P. Viidingu „Vedurijuht".)
18. Kadaka peremees saab nägijaks. (E. Vilde „Seadusemees".)
19. Kuidas õppis Lenin. (A. Uljanova „Lenini lapsepõlv ja kooliaastad".)
20. Punaväelane Valgeorg jutustab rünnakust. (E. Männiku „Ründamas".)
21. Jakob Kunderi kangelastegu. (V. Kapi „Nõukogude Liidu kangelane".)
22. Suure Isamaasõja tundmatu kangelane. (L. Kassili „Jutustus puuduvast".)
23. Tšapajevi surm. (Vene muistend.)
24. Serjožast saab punaväelane. (N. Ostrovski.)
25. Nõukogude ema. (A. Jakobsoni „Ema".)
26. Emajõe sündimine. (F. Faehlmann.)
27. Ilus rebane (A. Kononov.)
28. Monument (A. Kononov.)

V ja VI klass.

Jutustavate ja kirjeldavate kirjandite teemasid.

1. Esimene koolipäev (kiri sõbrale, kes elab kaugel linnas).
2. Lõkketule juures.
3. Pioneerilaagris.
4. Kuidas meie küla rahvas asutas kolhoosi.
5. Kui viljapeksumasin undas.
6. Sügis aias (põllul).
7. Sügisesed tööd aias (põllul).

8. Punavooriga vilja riigile.
9. Meie klassi parim õpilane.
10. Kuidas aitan oma vanemaid.
11. Pioneeride koondus.
12. Külm kaanetas veed.
13. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäev meie koolis.
14. Käisin paraadil (rongkäigul).
15. Kiri vennasvabariigi V klassi õpilasele.
16. Minu esimene reis.
17. Parandan oma hindeid.
18. Olin nääripuul.
19. Talv kutsub suuskadele.
20. Käisin suusakrossil.
21. Olin lumesõjas sõduriks.
22. Kuidas hoolitsen lindude eest.
23. Nõukogude armee ... aastapäev meie koolis.
24. Minu isa (venna) mälestusi sõjaretkest Punaarmees Suure Isamaasõja ajal.
25. Looma truudus (jutustus koerast või hobusest).
26. Kuidas minu kodukolhoos valmistub kevadkülviks.
27. Isaga seemneid idandamas.
28. Kuldnoka tööpäev kevadel.
29. Koolimaja kaunistamas.
30. Kuidas pühitsesime 1. maid.
31. Kuidas valmistun eksameiks.
32. Käisime metsa istutamas.

VI klass.

Ümberjutustuste ja jutustavate kirjandite teemasid.

1. Muistsed eestlased töös ja võitluses. (M. Raua „Võitluste maa".)

2. Teekond maailma otsa. („Kalevipoeg".)
3. Kalevipoja sõjakäigud.
4. Vend venna kõrval (venelaste abi eestlastele võitluses orduriüütlitega E. Kippeli „Meelise" järgi).
5. Muistse eesti linnuse kaitsmine. (E. Kippeli „Meelis".)
6. Kuidas ristiusk toodi meie maale. (E. Kippeli „Meelis".)
7. Jüriöö tuled. (E. Bornhöhe „Tasuja".)
8. Võitlus Lodijärve lossi pärast. (E. Bornhöhe „Tasuja".)
9. Rehepeks teopõlves. (E. Vilde.)
10. Viljapeks vanasti ja nüüd. (E. Vilde „Rehepeks teopõlves".)
11. Talurahva elu mõisnike ajal. (E. Vilde „Rehepeks teopõlves".)
12. Kupja-Kaarli „adjustaadid". (E. Vilde.)
13. Rentniku viljatud katsed oma olukorda parandada. (E. Peterson-Särgava „Ühe härja elulugu".)
14. Jaan ja Punu. (E. Peterson-Särgava „Ühe härja elulugu".)
15. Kandimehe elu. (F. Tuglase „Hingemaa".)
16. Talurahva elu läinud sajandil. (F. Tuglase „Hingemaa" ja E. Peterson-Särgava „Ühe härja elulugu".)
17. Saunanaine ja kulak Pliuhkam. (O. Lutsu „Kapsapea".)
18. Mõisniku lõbud. (A. Puškini „Dubrovski", episood karuga VIII peatükist.)
19. Dubrovski koduõpetaja Deforges'ina. (A. Puškini „Dubrovski".)
20. Stepp. (N. Gogol.)
21. Lööktöö kolhoosis. (M. Šolohhov.)

Kirjeldavate kirjandite teemasid.

1. Suvemälestusi (lennupäev, olümpiaad, pioneerilaager jne.)
2. Kiri suvisele sõbrale.
3. Käisin suvel kolhoosnikuid abistamas.
4. Punavooriga vilja riigile viimas.

5. Äike.
6. Minu pikim reis.
7. Minu töö kooli isetegevusringis.
8. Kuidas ma õppisin uisutama (suusatama).
9. 1. maiks kooli- ja koduümbrus korda!

VI ja VII klass.

Iseloomustusi.

1. Talurahva ülestõusu juht Jaanus.
2. A. Puškin lütseumi kasvandikuna. („Tsarskoje Seloo lütseumis".)
3. Sergei Tjulenin. (A. Fadejev.)
4. Minu lemmikraamatu peategelane.

Arutlevate kirjandite teemasid.

1. Kui vanaisa (vanaema) koolis käis.
2. Miks tahan olla pioneer.
3. Sooritame OVSK norme.
4. Lein täidab südameid (Lenini surmapäevaks).
5. Lenin on surnud, kuid ta mõtted elavad.
6. Naine Nõukogude Liidus.
7. Viimase õppeveerandi eel.
8. 1. mai enne ja nüüd.
9. Miks pean hästi õppima.
10. Enne töö, pärast lõbu.
11. Minu lemmikraamat.
12. Mida loen meelsasti „Sädemest".

VII klass.

Ümberjutustuste ja jutustavate kirjandite teemasid.

1. Orjade elu eesti rahvalaulude järgi.
2. „Kalevipoja" saamislugu ja tähtsus.
3. Kalevipoja ülesehituslikud tööd.
4. Koidula lapsepõlv ja kooliaastad.
5. Talurahva ülestõus Mahtras.
6. Väljaotsa saun ja selle elanikud. (E. Vilde „Külmale maale".)
7. Miks Jaan Vapper oli vaene? (E. Vilde „Külmale maale".)
8. Mispärast läks Väljaotsa Jaan „külmale maale"? (E. Vilde „Külmale maale".)
9. „Vanakuri püretas kaevus vee". (F. Tuglase „Hunt".)
10. Krõõda esimesi muljeid uuest kodust. (A. Tammsaare „Tõde ja õigus".)
11. Sakslased uputasid laeva naiste ja lastega. (A. Jakobsoni „Hiiglase tee".)
12. Hiiglase tee. (A. Jakobsoni „Hiiglase tee".)
13. Seitsmes rood eesliinil. (E. Männiku „Kuues pealetung".)
14. Kuues pealetung. (E. Männiku „Kuues pealetung".)
15. Eesti Laskurkorpus võitlustules. (E. Männiku „Südamete proov".)
16. Vabrikutöölise elu Venemaal XX sajandi algul. (M. Gorki „Ema".)
17. 1. mai XX sajandi algul. (M. Gorki „Ema".)
18. Kaarnamäe ballaad. (J. Kärner.)
19. Kniks-Mariiheni õmbluskooli haridus. (A. Kitzbergi „Veli Henn".)

Iseloomustusi.

1. Kalevipoeg töös ja võitluses.
2. Koidula — ärkamisaja luuletaja ja patrioot.
3. Postivedaja Mikk. (E. Männiku „Kuues pealetung".)
4. Rein Tarvas. (M. Raud.)

VII ja VIII klass.

Arutlevate ja kirjeldavate kirjandite teemasid.

1. Viljavarumisplaani täitmine on tähtsaim riiklik ülesanne.
2. Linna ja maa koostöö.
3. Masina tähtsus põllumajanduses.
4. Igaühelt tema võimete järgi, igaühele tema töö järgi.
5. Minu klassivälised ülesanded.
6. Kus viga näed laita, seal tule ja aita.
7. Minu lemmikharrastusi.
8. Kommunistlike noorte ja pioneeride osa õppetöö taseme tõstmisel.
9. Töö õpetab tegijat.
10. Seinaleht — meie koolielu peegel.
11. Mida tõi meile Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon.
12. Too õnne rahvale, me tubli töö.
13. Töörõõmu, Eesti, täna täis su peod.
14. Isamaa ja rahva hüveks pühendame noorusjõu.
15. Koolipingi (klassiukse) kaebus.
16. Sõpruse eeldused ja hüved.
17. Metslindude (-loomade) elu talvel.
18. Nõukogude armee — maailma võimsaim armee.
19. Tööplaan tagab head töötulemused.
20. Kevad linnas ja maal.
21. Nõukogude noortel on lahti kõik teed.
22. Kelleks tahan saada.
23. Laul, helise, laul, üle maade lenda!
24. Töö ei teota kedagi, laiskust laidab igamees.
25. Suuga teeb suure linna, käega ei käopesagi.
26. Töö on õnne alus.
27. Tuli — meie abiline ja vaenlane.
28. Sõpra ära vali sõnade, vaid tegude järgi.
29. Sport ja tervis.

VIII klass.

Kirjandusloolise kirjandite teemasid.

1. Rahvaluule — rahva eneseväljenduse vahend.
2. Marksismi klassikud rahvaluulest ja selle tähtsusest.
3. Töö ja orjuse kajastumine rahvalauludes.
4. Rahvaluule klassivõitluse relvana.
5. Klassivõitluse kajastumine rahvaluules.
6. Rahvalaulude temaatika.
7. Laul ja laulik eesti rahvalaulus.
8. Milles näeb muinasjutt hääd ja milles kurja, kumb neist pääseb võidule?
9. Eesti rahvaluule kogumine.
10. Kalevipoja iseloomustus.
11. Kalevipoja reisid ja matkad.
12. Kalevipoja kangelasteod.
13. Põrgu kirjeldus „Kalevipojas".
14. Eeposte mõju rahva omakultuurile.
15. Mõisnike-vastase võitluse kajastus eesti rahvalaulus ja „Kalevipojas".
16. „Kalevipoeg" eesti rahva võitlusrelvana saksluse vastu.
17. „Kalevipoja" tähtsus meie rahva arenemisloos.
18. „Kalevipoja" koostamine.
19. K. J. Peterson meie luule pioneerina.
20. K. J. Petersoni pastoraalid ja tegelik karjaseelu.
21. F. Faehlmanni müüdid.
22. F. Faehlmann kui balti saksluse vastu võitleja.
23. F. Kreutzwaldi loomingu üldjooned.
24. F. Kreutzwald kui XIX sajandi kirjanduselu keskne kuju.
25. Bõliinade kangelased kui vene rahva vapruse ja isamaa-armastuse väljendajad.
26. Missugused vene rahva ajaloolised elutingimused kajastuvad bõliinades?

27. Sangar-sõdalase ja sangar-kündja kujud bõliinades.
28. Lenin Nõukogude rahvaste folklooris.
29. „Lugu Igori sõjaretkest".
30. Igori põgenemine.
31. Missuguseid oletusi võib teha „Lugu Igori sõjaretkest" autori isikust?
32. M. Lomonossovi elu ja tegevus.
33. D. Fonvizini „Äbarik" feodaalühiskonna pahede paljastajana.
34. Prostakova kui ema, kasvataja ja mõisnik.
35. Kuidas ja milles kajastuvad XVIII sajandi vene tegelikkuse tumedad küljed komöödias „Äbarik"?
36. Mitrofan õpilasena.
37. A. Radištšev kui pärisorjuse vastu võitleja, revolutsionäär ja kirjanik.
38. Ljuban. (A. Radištšev.)
39. I. Krõlov ühiskondlike ja üldinimlike pahede paljastajana.
40. I. Krõlovi valmide ainestik.
41. Krõlovi valmide rahvalikkuse jooni (väljenduste valik, loomade tüübid, miljöö, valmide lähedus vanasõnade moraalile).
42. Krõlovi valmide kunstiline väärtus.
43. A. Gribojedovi komöödia „Häda mõistuse pärast" kui satiirvene aadli kohta.
44. Famussovi ideaalid.
45. Milles seisavad Tšatski püüded ja vaated?
46. Komöödia „Häda mõistuse pärast" pealkirja seletus.
47. Milliseid ühiseid mõtteid väljendavad komöödiate „Äbarik" ja „Häda mõistuse pärast" koomilised tegelased?

Arutlevate kirjandite teemasid.

1. Kuidas edukalt õppida?
2. Kommunistlike noorte osa koolielu organiseerimisel.
3. Inimene looduse valitsejana.

4. Nõukogude Liidu rahvaste stalinlik sõprus.
5. Miks Nõukogude Liit võitis Teise Maailmasõja?
6. Mida on andnud nõukogude võim naisele?

IX klass.

Kirjandusloolise kirjandite teemasid.

1. Romantism, selle ühiskondlik taust ja tunnused.
2. Byron kui progressiivse romantika suurim esindaja Inglismaal.
3. C. R. Jakobsoni võitlus saksa mõisnike ja kirikhärradega.
4. C. R. Jakobson eesti kodanluse juhina.
5. Ulatuslikke ühisüritusi eesti rahvuslikul ärkamisajal.
6. Eesti rahvusliku ärkamisaja progressiivseid ja reaktsioonilisi taotlusi.
7. L. Koidula — ärkamisaja taotluste kehastaja.
8. Koidula luule motiivistik.
9. L. Koidula — eesti algupärase näidendi rajaja.
10. Talupoja-tüüpe L. Koidula näidendis „Säärane mulk".
11. M. Veske realistlik lüürika.
12. Kuhlbarsi ja Veske loomingu võrdlus.
13. Külaelanike kujutamine ärkamisaja jututoodangus.
14. Ühiskondlike probleemide kajastumine ärkamisaegses jutukirjanduses.
15. Klassivastuolude kujutamine ärkamisaegses kirjanduses.
16. Saksluse-vastane võitlus ärkamisaegses kirjanduses.
17. Romantismi olemus ja romantilisi jooni eesti ärkamisaja lüürikas ja proosas.
18. Eestlaste võitlus saksa anastajate vägivalla vastu. (E. Bornhöhe „Tasuja".)
19. Jaanuse kujunemine Tasujaks. (E. Bornhöhe „Tasuja".)
20. Järelärkamisaegne ajalooline jutustus ja selle tähtsus saksavastases võitluses.

21. Anna Haava luuletajana.
22. A. Puškini elukäik ja loominguline tegevus.
23. A. Puškini lüürika.
24. A. Puškini eepiline luule.
25. A. Puškin poeedi ülesandeist.
26. Noore aadlipoisi kasvatus Venemaal XVIII sajandil. (A. Puškini „Kapteni tütar".)
27. Elanikud Belogorski kindluses Pugatšovi ootamas. (A. Puškini „Kapteni tütar".)
28. Pugatšov Puškini kujutuses.
29. Pugatšov vene talurahva vabastamise eest võitlejana.
30. Peeter I kuju Puškini loomingus.
31. M. Lermontovi elukäik ja töö.
32. M. Lermontovi luule ja selle ühiskondlik tagapõhi.
33. „Tarbetu inimene" vene kirjanduses.
34. Petšorini elutüdimus. (M. Lermontovi „Meie aja kangelane".)
35. Petšorin Kaukaasias.
36. N. Gogoli elu ja looming.
37. Vene ühiskondliku elu kujutus N. Gogoli loomingus.
38. Gogol ühiskonna kriitikuna komöödias „Revident".
39. Tähtsamaid mõisnikutüüpe N. Gogoli romaanis „Surnud hinged".
40. Manilovi ja Pljuškini karakteristika.
41. V. Belinski kiri N. Gogolile.
42. I. Gontšarovi „Oblomov" ja Lenin oblomovitest.
43. Oblomovlikkus ja selle ühiskondlikud juured.
44. A. Ostrovski vene näitekirjanduse ja teatri arendajana.
45. Katariina A. Ostrovski näidendis „Äike".
46. I. Turgenev pärisorjuse kriitikuna „Küti kirjades".

Arutlevate kirjandite teemasid.

1. Teadmistega võidame tuleviku.
2. Sotsialistlik suhtumine töösse.
3. Kultuurse käitumise harjumused õilistavad nõukogude noort.
4. Kommunistlike noorte osa õppeedukuse tõstmisel.
5. Kirjandus kapitalistlikus ja sotsialistlikus ühiskonnas.
6. „Mina" ja „meie".
7. Töö kapitalistlikus ja sotsialistlikus ühiskonnas.
8. Kriitika ja enesekriitika.
9. Nõukogude kino (teater) noorsoo arendajana ja kujundajana.
10. 1. mai meil ja kapitalistlikes maades.
11. Laul aitab meil võidelda, võita.

X klass.

Kirjandusloolise kirjandite teemasid.

1. Romantism ja realism (võrdlusjooni).
2. Naturalism kirjanduses.
3. Juhan Liivi isikliku elu kajastusi ta luules.
4. Juhan Liivi „Varju" peategelase traagika põhjused.
5. A. Kitzberg kui eesti kunstiväärtusliku draama rajaja ja feodaalkorra pahede kajastaja.
6. A. Kitzberg kadakluse piitsutajana.
7. Mogri Märt kulakuna.
8. Eduard Vilde eesti kodanliku ühiskonna kriitikuna.
9. E. Vilde — eesti kriitilise realismi rajaja ja selle keskne kuju.
10. E. Vilde „Külmale maale" sotsiaalse romaanina.
11. Virgu Andres kulaku-tüübina.
12. Suurtaluniku ja popsi vahekord E. Vilde romaanis „Külmale maale".
13. Võitlus saksa mõisnike vägivalla ja ülekohtu vastu E. Vilde romaanis „Mahtra sõda".

14. Mahtra sõja tegelaste sotsiaalne rühmitus.
15. Miks ebaõnnestus Mahtra ülestõus?
16. E. Vilde „Pisuhänd" kui satiir eesti tõusikkodanlusest.
17. E. Peterson-Särgava omaaegsete ühiskondlike paisete paljastajana.
18. E. Peterson-Särgava külakehviku kaitsjana.
19. Sotsiaalse ülekohtu paljastamine eesti realistlikus kirjanduses.
20. Demokratism eesti realistlikus proosas XIX sajandil.
21. Eesti realism klassivastuolude kujutajana.
22. Hamlet kriitilise mõtlejana, ta endaanalüüs.
23. Ajakiri „Sovremennik" ja selle ringkond revolutsiooni teetasandajana Venemaal.
24. N. Tšernõševski „erilised inimesed".
25. Revolutsionääri kuju N. Tšernõševski romaanis „Mis teha?".
26. Uued inimesed Turgenevi ja Tšernõševski kujutuses.
27. Rahmetov ja Bazarov. (N. Tšernõševski „Mis teha?".)
28. N. Nekrassov vene ühiskonna väärnähtuste paljastajana.
29. N. Nekrassovi poeem „Kellel on Venemaal hea elada" (sisu, vorm).
30. N. Nekrassov kui teerajaja revolutsioonilisele luulele.
31. M. Saltõkov-Štšedrin feodaalkorra mandumise kajastajana. („Härrased Golovljovid".)
32. Feodaalkorra mandumise kujutus Saltõkov-Štšedrini romaanis „Härrased Golovljovid".
33. Juduška karakteristika. („Härrased Golovljovid".)
34. Allegooria Saltõkov-Štšedrini muinasjuttudes.
35. L. Tolstoi elu ja looming.
36. Vastuolud L. Tolstoi maailmavaates. (Lenin.)
37. Vene rahva kangelaslik võitlus Napoleoni vastu L. Tolstoi romaani „Sõda ja rahu" järgi.
38. Kangelaslikkus L. Tolstoi kujutuses.
39. Kutuzov ja Napoleon L. Tolstoi kujutuses.
40. Naistegelased L. Tolstoi romaanis „Sõda ja rahu".

Arutlevate kirjandite teemasid.

1. Kollektiivse põllumajanduse eelised.
2. Tehnika ja teadus sotsialistliku ühiskonna teenistuses.
3. Loodusjõud inimese teenistuses.
4. Nõukogude patriotismi olemus.
5. Kommunistlik noor — ühisürituste algataja ja eestvõtja.
6. Stalinlik konstitutsioon avab piiramatud õppimisvõimalused nõukogude noorsoole.
7. Kunst kuulub rahvale.
8. Kust on tulnud kummardamine lääne kultuuri ees?
9. Eesti rahvas Suures Isamaasõjas ja sotsialistliku ühiskonna ehitamisel.
10. Nõukogude ajakirjandus rahva kasvatajana.

XI klass.

Kirjandusloolise kirjandite teemasid.

1. Uusromantismi reaktsioonilisi jooni.
2. „Noor-Eesti" taotlused ja irdumine rahvast.
3. Külakehviku sotsiaalne ja majanduslik seisund XX sajandi algul. (F. Tuglase „Hingemaa".)
4. Elutühjus ja skeptitsism F. Tuglase novellikogudes „Saatus" ja „Raskuse vaim".
5. Individualism ja pessimism F. Tuglase loomingus.
6. 1905. a. revolutsiooni kajastusi F. Tuglase loomingus.
7. J. Madariku (J. Lauristini) elukäik.
8. J. Madariku „Riigikukutajad".
9. J. Madariku „Vabariik".
10. A. Tammsaare elukäik ja looming.
11. A. Tammsaare kodanliku ühiskonna kriitikuna.

12. Kodanliku ühiskonna kurnamissüsteemi paljastus ja kriitika A. Tammsaare romaanis „Põrgupõhja uus vanapagan".
13. Tõe ja õiguse probleeme A. Tammsaare romaanis „Tõde ja õigus".
14. Tööprobleem A. Tammsaare loomingus.
15. Töötav naine A. Tammsaare teoseis.
16. Juhan Sütiste töötava rahva laulikuna.
17. Isamaasõja-aegne eesti lüürika fašismivastase võitluse õhutajana.
18. Sotsialistliku realismi olemus.
19. Eesti kirjandus pärast Suurt Isamaasõda.
20. A. Jakobsoni „Elu tsitadellis" aktuaalse kirjandusteosena.
21. Eesti töölisklassi võitlus kapitalismi vastu. (A. Jakobsoni „Võitlus rindejooneta".)
22. J. Barbaruse luuletajatee.
23. J. Barbaruse Isamaasõja-aegne luule.
24. Goethe tragöödia „Faust" idee.
25. Eluga rahuldumatuse kaks erijuhtu (Hamlet ja Faust).
26. A. Tšehhovi elust ja loomingust.
27. A. Tšehhov kui võitleja labasuse, bürokratismi ja ebakultuursuse vastu.
28. A. Tšehhov novellikirjanikuna.
29. A. Tšehhovi lühijuttude temaatika.
30. Belikov A. Tšehhovi novellis „Inimene vutlaris".
31. M. Gorki elukäik ja loomingu üldjooned.
32. M. Gorki sotsialistliku realismi rajajana.
33. M. Gorki romaani „Ema" ühiskondlik-ajalooline tähtsus.
34. Tööliste revolutsioonilise teadlikkuse kasv M. Gorki romaani „Ema" järgi.
35. Pavel Vlassovi kujunemine teadlikuks bolševikuks.
36. Ema kuju M. Gorki romaanis „Ema".
37. Pavel Vlassovi kõne kohtus.
38. Hümn inimesele ja tööle M. Gorki loomingus.

39. M. Gorki kirjanikuna ja publitsistina.
40. M. Gorki looming uue sotsialistliku elutunde ja maailmavaate rajajana.
41. „Gorki on suure rahva suur poeg". (Molotov.)
42. V. Majakovski — sotsialistliku lüürika looja.
43. V. Majakovski luule võitluses sotsialismi teostamise eest.
44. Kunsti ja kirjanduse osatähtsus revolutsioonisaavutuste kindlustamisel V. Majakovski luuletuste järgi.
45. V. Majakovski poeedist ja ta loomingust.
46. M. Gorki ja V. Majakovski Leninist.
47. N. Ostrovski elukäik ja looming.
48. N. Ostrovski romaani „Kuidas karastus teras" ühiskondlik tähtsus.
49. „Kuidas karastus teras" nõukogude noorsoo kujunemise kajastajana.
50. Pavel Kortšagin kommunistliku eluideaali kandjana.
51. Pavel Vlassov ja Pavel Kortšagin.
52. Pavel Kortšagin ja noored kaardiväelased.
53. Nõukogude kirjanikud ja Suur Isamaasõda.
54. Nõukogude noored Suure Isamaasõja päevil.

Arutlevate kirjandite teemasid.

1. Noorsoo osavõtt nõukogude kodumaa taastamisest ja arendamisest.
2. Töö ja tervishoid nõukogude ühiskonnas.
3. Hariduse hindamisest kodanlikus ja nõukogude ühiskonnas.
4. NSV Liidu rahvamajanduse plaanikindel ja vapustusteta arenemine.
5. Õpilaste isetegevus ettevalmistusena ühiskondlikuks tegevuseks.
6. Nõukogude ühiskonna poliitiline ühtsus.

7. Sotsialism kui tänapäeva kõrgeim ühiskonnavorm.
8. Nõukogude kord kindlustab eesti kultuuri ja majanduse igakülgse arenemise.
9. Lähen esimest korda töörahva saadikuid valima.
10. Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon uue ajastu sünni tähistajana.
11. Kodanlikud natsionalistid eesti rahva vaenlasena.
12. Nõukogude kirjandus ei saa olla apoliitiline.
13. Sotsialistlik humanism.
14. NSV Liidu loodusvarade rahvamajanduslikust tähtsusest.
15. Kirjanik oma rahva südametunnistuse häälena nõukogude kirjanduses.
16. Kui vaenlane ei alistu — ta hävitatakse. (M. Gorki.)
17. Võitlus rahu ja demokraatia eest ja NSV Liidu juhtiv osa selles võitluses.
18. Nõukogude naine töös ja võitluses.
19. Mida tuleb arvestada elukutse valikul.

SISUKORD.

Lk.

Eessõna 3
Tõlkijalt 4
Sissejuhatus 5
I. Kirjalikud tööd seoses õpilaste väljendusoskuse arendamisega . . . 9
Kavastamine 20
Tsiteerimine 29
Kirjalikud küsimused ja vastused 31
Juhtlausete koostamine 35
Konspekt 36
Ümberjutustus 38
Teksti laiendamine 47
Lühendatud ümberjutustus 48
Sarnaste jutustuste koostamine 54
Kirjalikud tööd pildi järgi 60
Üldisi metoodilisi märkusi kirjaliku ümberjutustuse korraldamisest 66
Ümberjutustuste parandamine 68
Loovkirjandid 70
Kirjeldavad kirjandid 76
Kirjandid vanemais klassides 80
Kirjandusliku iseloomuga kirjandid VIII, IX ja X klassis . . . 86
Kirjandite temaatika 95
Kirjandid abstraktseile teemadele 100
Kirjandi moto 103
Praktilisi märkusi kirjandite menetlusest 105
Kirjandite kontroll ja hinnangu kriteeriumid 112
Referaat 116
II. Kirjalikud tööd ortograafiast ja interpunktsioonist 119
Ärakirjutamine 121
Diktaadid 123

Diktaadiliigid 123
I. Kontrolldiktaat 124
II. Nägemisdiktaat 130
III. Loovdiktaat 131
IV. Valikdiktaat 133
V. Hoiatusdiktaadid 134
VI. Vabadiktaat 137
Kuidas parandada vigu diktaadis 138
Bibliograafia 143
III. Kirjalikud tööd grammatikast 144
Kirjalik analüüs 144
Tabelid 150
Kirjandid antud grammatiliste vormide tarvitamisega 150
Tööd sõnavara ja fraseoloogia alal 154
IV. Lisad 160
Ümberjutustuste ja kirjandite teemasid V—XI kl. 160
Bibliograafia 179
Ümberjutustuste ja kirjandite teemasid eesti õppekeelega koolide V—XI kl. 183

Tõlkinud J. Lohk.

Vastutav toimetaja R. Kress.

Keeleline toimetaja A. Selmet.

Ladumisele antud 8. IV 1948. Trükkimisele antud 17. VI 1948. Trükiarv 2200. Paber 57×79, 1/16. Trükipoognaid 12,75. Arvutuspoognaid 13,5. Trükitähti trükipoognas 42 350. MB-05773. Trükikoda „Punane Täht", Tallinn, Pikk t. 54. Trükikoja telimise nr. 678.

K

На эстонском языке.

С. А. Смирнов. Письменные работы в средней школе.

Rbl. 4.75

A-17298

TÜ RAAMATUKOGU
1 0300 00448347 7