

A-23592

EESTI NSV PEDAGOOGIKA TEADUSLIKU UURIMISE INSTITUUT

L. VILLAND

SÕNASTUSVIGADE LIIGID JA RAVI



KIRJASTUS «VALGUS» · TALLINN 1966

Kirjastatakse Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku
Uurimise Instituudi õpetatud nõukogu otsuse põhjal.

2



I. SISSEJUHATUS.

1. Grammatika ja stilistika — keeleõpetuse ühtse profесси kaks külge.

Oma kõnes keskkooliõpilastele rõhutas M. I. Kalinin laitmatu emakeeleoskuse ülisuurt tähtsust: «Kõige suuremad inimõtte saavutused, kõige põhjalikumad teadmised ja kõige leegitsevamad tunded,» ütles ta, «jäävad inimestele teadmatuks, kui neid ei väljendata sõnades selgelt ja täpselt.»¹

Et jõuda laitmatu keeleoskuseni, peab teadma vajalikku hulka sõnu (leksika), tundma grammatikat, s. o. sõnade muutmist (morfoloogia) ja lauseteks ühendamist (süntaks) ning lõpuks — orienteeruma mitmesugustes keelelistes vahendites, sõltuvalt nende väljenduse eesmärgist (stilistika).

See on põhiseisukoht, mis määrab emakeeleõpetuse sisu ja ülesanded koolis.

Keeleõpetust ei tohi käsitada ainult grammatiliste vormide, reeglite, terminite, definitsioonide teoreetilise omandamisena, vaid eeskätt ikkagi vilumuste kujundamisena grammatikareeglite praktiliseks rakendamiseks õpilaste igapäevases kõnes. Siin pole mõeldud mitte üksnes teatud keelereegli formaalset rakendusoskust, vaid ka seda, kuidas keeleliste väljendusvahendite abil edasi anda teatud sisu — mõtteid ja tundeid — nende mitmesugustes varjundites.

Keel võimaldab üht ja sama sisu väljendada erinevais värvinguis, rääkida ühest asjast mitmeti. Kooli ülesanne on õpetada neid värvinguid nägema ja paljude võimaluste seast õiget valima. Otsustamine selle üle, missuguse sõnastusega mõtteväljendus on kõige sobivam, kuulubki stilistika esmaste ülesannete hulka.

Stilistika ei saa olla väljaspool grammatikat, need mõisted ei ole vastandatavad. Stiilinõuded ei saa lõpuni selgeks süntaktiliste mõistete ja sõnade muutevormide tundmiseta, küll aga soodustab stilistikaga tegelemine viimaste teadlikku omandamist.

Siit järgneb, et kooligrammatika peab olema, nagu

¹ M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatuses. Valitud kõned ja artiklid. RK. Poliitiline Kirjandus, Tallinn 1947, lk. 101.

väljendab A. V. Tekutšev — «stilistiline grammatika».²

Ei ole kerge otsustada, missugune koht peab emakeeleõpetuses olema kummalgi nimetatud küljel, et säiliks tasakaal. Grammatikaga liialdamine kutsub esile **teoreetiseeriva**, stilistikaga liialdamine — **utilitaarse** õpetuse. Mõlemad äärmused, kuivõrd nad takistavad emakeele teadlikku ja kõigekülgset omandamist, on ebasoovitavad.

Seepärast toimuvad tänapäeval visad otsingud optimaalse emakeeleõpetuse struktuuri loomiseks nii meil kui ka teiste rahvaste juures.³

2. Terminoloogiast.

Seda tööloiku, mis hõlmab ühteaegu keele ja kirjan-duse õpetamist, on nimetatud mitmeti. Ametlikus pro-grammis kannab see nimetust «kõnearendus». On tarvita-tud veel «stiiliõpetus», «sõnastusõpetus» või koguni «kir-jandiõpetus».

Termin «kõnearendus» ei lähe küll sisult asjast mööda, kuid annab niisuguse varjundi, nagu oleks tegemist suu-lise kõne arendamisega. See toob omakorda kaasa ala-termineid, nagu «suuline ja kirjalik kõne», mis muudab aga metoodilise struktuuri liiga keerukaks.

«Kirjandiõpetus», mida meelevaldsema interpreteeri-mise puhul võiks küll laiendada käesoleva töö kogu sisu-mahule, peaks siiski jääma kasutatavaks ainult siis, kui juttu on ühest konkreetsest töövormist, nimelt kirjan-dite koostamisest ja sellega otseselt seotud probleemi-dest.

Jäävad üle «sõnastusõpetus» ja «stiiliõpetus».

Käesolevas töös on peetud kõige otstarbekohasemaks termini «sõnastusõpetus» kasutamist, mida võib argumen-teerida järgmiste kaalutlustega. Kogu see suuremahuline töö, mis 8-klassilises koolis toimub ühenduses õpilaste väljendusoskuse arendamisega, on nii või teisiti seotud sõna kui suulise ja kirjaliku väljenduse ning üldse keele põhielemendiga. Seepärast peame otstarbekohaseks, kuigi see mõnel juhul tinglik peaks olema, eesti keele ja kir-

² vt. A. B. Текучев, «Грамматический разбор в школе.» Москва 1963, lk. 382.

³ Näiteks vene keele õpetamise metoodika sellekohased püüdlused peegelduvad mõningal määral ajakirja «Русский язык в школе» aasta-käikudes 1960—1965.

janduse seda töölõiku, mis on suunatud õpilase suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamisele, tema keele- kultuuri tõstmisele, tähistada mõistega «sõnastusõpetus».

Termin «stiiliõpetus» (stilistika) ei taha 8-klassilisse kooli sobida, sest me seome selle esijoones kas ilukirjan- dusliku stiiliga või juba nõudlikuma, isikupäraselt välja- kujunenud väljendusoskusega.

Põhimõttelist vahet nimetatud mõistetil muidugi ei ole. 8-klassilises koolis, kus stiiliõpetuse algmed alles rajatakse ja kus õpilase väljendusoskuse individuaalne külg esimesi elemente omandab, on sõnastusõpetuse ja stiiliõpetuse vahe selgesti olemas. Mida enam õpilase väljendusoskus areneb keskkoolis, seda rohkem läheneb sõnastusõpetus stiiliõpetusele nõudlikumas ja belletristi- lises mõttes. Seega polegi tegemist vastukäivate mõiste- tega, vaid sõnastusõpetus on õieti stiiliõpetuse propedeu- tiline aste.

Kui need kaalutlused ei ole ka sisuadekvaatsed, siis on võimalik sõnastusõpetuse aluste ja üksikküsimuste edaspidises käsitluses terminoloogiat täpsustada. Esialgu tundub konsekvantsete ja lõplike järelduste tegemine ennatlikuna, seda enam, et terminoloogiline ebaselgus valitseb antud küsimuses mitte ainult meil, vaid ka teiste rahvaste sellekohases kirjanduses.⁴

⁴ Vene keeles kasutatakse paralleelselt mõisteid kõnearendus (развитие речи) ja praktiline stilistika (практическая стилистика), kusjuures kirjandites ja muudes kirjaliku kõne vormides esinevaid vigu tähistatakse mõistega stiiliviga (стилистическая ошибка). Kõikide nimetatud mõistete piirid on ebamäärased, iseäranis stiilivea mõiste.

Artiklis «О так называемых стилистических ошибках в речи учащихся») («Русский язык в школе» 1961, № 3) rõhutab G. I. Mišu- rova, et mõiste «stiiliviga» on käibekeeles piiritlemata, kuivõrd selle sisu sõltub iga autori subjektiivsest maitsest.

Stiilivigade piiride ebamäärasust konstateerib ka M. M. Mihhailov, kusjuures ta arutleb, kas sõnade järjekorra, ühildumise, kongruentsi, ainsuse ja mitmuse koostarvitamise jms. küsimusi saab lugeda stiili- vigade hulka või mitte (artiklis «Грамматическая стилистика и его требования к речи». «Русский язык в школе» 1965, № 1).

G. B. Rosenbljum rõhutab ranget erinevust kõne- ja stiilivigade vahel. Stiiliküsimuste käsitlus ei tohi üle ulatuda keele ilmekuse vahenditest. Kõik ülejäänud kuulugu grammatika kompetentsi. («Работа над стилем письменной речи учащихся». «Русский язык в школе» 1961, №1.)

A. A. Kirejev muudab aga stiilivigade mõiste äärmiselt laiaks, kaasa arvatud käänamisvead ja kirjandites esinevad faktilisedki eksimused. («Об учёте стилистических ошибок в сочинениях учащихся». «Рус- ский язык в школе» 1957, № 5).

II. SÕNASTUSÕPETUSE OLUKORRAST VABARIIGI KOOLIDES.

1. Sõnastuselementide tegelikust osatähtsusest kaasaegses keeleõpetuses.

Õpetamine kujutab endast vastuolude ületamise protsessi, mille peamiseks liikumapanevaks jõuks on õpetaja. Ta peab suutma õpetatavat materjali kooskõlla viia õpilaste tahte ja suutlikkusega: see on õppetöö efektiivsuse aluseks. Selleks peab õpetaja isikus leiduma vähemalt kaks eeldust: a) tunda nõutaval tasemel õppematerjali struktuuri (õppeprotsessi objektiivne külg) ja b) suuta õpilasi mobiliseerida õpetatava materjali vastuvõtmiseks (õppeprotsessi subjektiivne külg).

Siit järgneb, et emakeeleõpetaja peab asjatundlikult orienteeruma keeleliste vahendite keerukas ja mitmepalgelises struktuuris ning suutma sellekohast huvi õpilasteski äratada.

Keeleõpetuse struktuur, nagu eespool märgitud, ei tohi olla ühekülgne. Äärmused — nii teoretiseerivad kui utilitaarsed — on mõlemad taunitavad. Saavad ju grammatilised nähtused mõtestatuse elavast keelest, viimane omakorda aga peab tuginema grammatilistele mõistetele. Seega peab grammatika õpetamine orgaaniliselt ühenduma sõnastusõpetusega, ja vastupidi — sõnastusõpetus grammatikaga.

Nimetatud seisukoha ignoreerimine tähendab emakeele ebatäielikku, poolikut õpetamist.

Mitmesugused kokkupuuted eesti keele tegeliku õpetamisega (tundide külastamine, mõttevahetused õpetajatega) kinnitavad, et emakeele õpetajad üldtähendatud ühtsust sageli ignoreerivad: ei õpeta grammatikat ja õigekeelt elava keele taustal ega tutvusta õpilasi sõnastusõpetuse alustega. Seda kinnitavad ka eesti keele ja kirjanduse õpetajate suvekursuste kogemused (käesoleva töö autor tegeles 1963., 1964. ja 1966. a. Värska suvekursustel lektorina). Kursuste suhteliselt pikk aeg võimaldab õpetajate tööstiili lähemalt tundma õppida.

1964. aastal korraldati Tallinna Pedagoogilise Instituudi üliõpilaste poolt eesti keele ja kirjanduse õpetajate seas ankeet kirjandiõpetuse küsimustes (vanemõpetaja J. Valgma juhendamisel). Muu hulgas küsiti seal: «Kui-

das parandate stiilivigu?», millele 31-st usutletavast midagi konkreetsemat ei vastanud tervelt 21. Tähendab, sellele küsimusele reageeris üldse 10 õpetajat, kellest kaheksal oli esitada mitmesugust konkreetset materjali. Kahe õpetaja vastused kõlasid aga nii:

«Õpilased stiilivigu ei taha parandada, väidavad, et need pole ortograafiavead»;

«Stiilivigu parandavad õpilased ilma õpetaja selgituseta iseseisvalt, ainult hiljem kontrollitakse, kuidas veast on aru saadud.»

Kõnealuse olukorra tõsiduse kohta on mõtteid avaldanud mitmed autorid. Nii kirjutab Tartu Riikliku Ülikooli õppejõud E. Väari: «Stiililine lodevus mõnede eesti nõukogude kirjanike... teoseis ja sõnastuslik küündimatus õpilaskonnas on sundinud stilistikaga vähemalt sõnades tegelema.»⁵

Tallinna Pedagoogilise Instituudi vanemõpetaja J. Valgma kirjutab: «Praegu ei tea mõnikord õpetajad ise, milline on õige, milline vigane sõnastus ja millised on tähtsamad sõnastusvead. Seda näitab eksimuste sagedane parandamata jätmine õpilaste töödes.»⁶

Pärnu IV Keskkooli emakeele õpetaja Milvi Pedak analüüsis Pärnu koolide 1965. aasta eksamikirjandeid, mille kohta ta kirjutab: «Viiekümnes... töös oli 135 õigekirjaviga, neist 84 interpunktsiooniviga. Niisuguste tulemustega võib rahule jääda. Aga samades töödes oli märgitud veel 361 viga, mis olid tekkinud teksti sõnastamisel. See on katastroof.»⁷

Kõik esialgsed andmed viitavad tõsisele häireseisundile, nimelt: **emakeele õpetamisel valitseb ühekülgsus, kuivõrd see on ahendatud peaaesjalikult grammatika ja õigekeelsuse teoreetilisele omandamisele.**⁸

⁵ E. Väari, Stiiliharjutustest keskkooli vanemas astmes. «Nõukogude Kool» 1964, nr. 8, lk. 628.

⁶ J. Valgma, Eesti keele õpetamisest 9.—11. klassis. «Nõukogude Õpetaja» nr. 40, 5. X 63.

⁷ Milvi Pedak, Kirjandiõpetusest IX ja X klassis. Pedagoogiliste lugemiste ettekanne. Käsikiri. Pärnu 1965, lk. 29.

⁸ Esitatud väidet kinnitavad programmiandmed. Näiteks peaaegu kõik VI klassile ettenähtud 126 keeletundi (1963. aasta väljaande järgi) on määratud morfoloogia teoreetilisele käsitlemisele. Nimetatud asjaolu toob muu hulgas esile ka programmide ja nende seletuskirja omavahealise vastuolu. Kui viimane nõuab, et «grammatika õppimine on tervikuna sõnastusõpetuse teenistuses» (lk. 36), siis programmides ei leia see nõue vähimatki kajastumist.

Olukord nõudis lähemat tundmaõppimist. Kuid mille alusel? Uurimismaterjalina saavad kõne alla tulla üksnes kõige püsivamad ja iseloomulikumad allikad, mis võimaldavad järeldusi teha nähtuse tõelise olemuse kohta. Pole kahtlust, et sõnastusalast tööd peegeldavad kõige konkreetsemal ja usutavamal kujul õpilaste kirjandid. Kõik teised allikad (õppetundide jälgimine, õpetajate usutlemine, ankeetide ja kontrolltööde korraldamine jt.) on antud juhul väiksema väärtusega, nad võivad kõne alla tulla üksnes täiendava informatsiooni saamise eesmärgil.

Seega tuli vabariigi koolidest analüüsimiseks koguda vajalik hulk kirjandivihikuid. Laekuv informatsioon pidi kas kinnitama hüpoteesi sõnastusõpetuse ebapiisavast viljelemisest või selle ümber lükkama.

2. Kirjandite analüüs.

Analüüsimiseks koguti V—VIII klasside kirjandivihikuid järgmiselt:

V klassidest — 132 kirjandit 15 koolist 29 õpilaselt,
VI klassidest — 132 kirjandit 15 koolist 26 õpilaselt,
VII klassidest — 132 kirjandit 16 koolist 31 õpilaselt,
VIII klassidest — 132 kirjandit 18 koolist 46 õpilaselt.

Analüüsi eesmäärke oli peaasjalikult kolm:

1) teha kindlaks, millistele kirjandivigadele õpetajad üldse reageerivad,

2) selgitada, kui suures ulatuses on parandatud ortograafia- ja õigekeelevigade ühelt poolt ja sõnastusvigu teiselt poolt,

3) jõuda selgusele kirjandite hindamise peamistes kriteeriumides.

Kirjandivihikud koguti täiesti juhuslikult, püstitamata erilisi valikuprintsiipe. Taotleti üksnes, et neid laekuks võimalikult erinevatest koolidest.

Analüüsitavates kirjandites registreeriti kõik esinevad vead, kusjuures peeti eriarvestust:

1) ühelt poolt parandatud ja teiselt poolt parandamata jäetud vigade kohta,

2) ühelt poolt ortograafia- ja õigekeelevigade ning teiselt poolt sõnastusvigade kohta.⁹

Saadud andmete põhjal arvutati välja, milline on parandatud ja parandamata vigade vahekord ühelt poolt õigekeelsuse ja teiselt poolt sõnastuse läbilõikes. Mõlema külje võrdlemise alusel saab järeldusi teha kirjandialase töö kohta.

Analüüsi tulemused esitatakse järgnevate tabelitena.¹⁰

Sõnastusvead.

	V klass	VI klass	VII klass	VIII klass	Kokku V—VIII kl.
Vigade üldarv	889 (100 %)	959 (100 %)	754 (100 %)	985 (100 %)	3587 (100 %)
Parandatud	348 (39 %)	395 (41 %)	221 (29 %)	337 (34 %)	1301 (36 %)
Parandamata	541 (61 %)	564 (59 %)	533 (71 %)	648 (66 %)	2286 (64 %)

⁹ Ulaltoodud jaotus on mõistagi tinglik. **Ortograafia- ja õigekeelevigadeks** loeti eksimused häälikuortograafias, suure ja väikese algustähe tarvitamises, sõnade poolitamises, sõnalühendite tarvitamises, kokku- ja lahkukirjutamises, kirjavahemärkide tarvitamises, morfoloogias ja liidete õigekeelsuses.

Sõnastusvigadeks arvati ühelt poolt **grammatilis-sõnastuslikke** eksimusi, nagu kõrvalekaldumisi sõnavaras, ühildumises, rektsoonis, sõnade järjekorras, lauseliikmete käänetes, aegade läbisegi tarvitamises, isikulise ja umbisikulise tegumoe läbisegi tarvitamises, otsese ja kaudse kõne segiajamises ning teiselt poolt **spetsiaalsõnastusvigu**, mis seisnevad fraseoloogia, kujundilisuse, ökonoomia, sidususe, argumenteerimise, loogilisuse, väljendusvahendite mitmekülgsuse ja konkreetsuse ning stiilipuhtuse alastes eksimustes.

Sõnastusvead registreeriti vastavalt V peatükis toodud tabelile («Sõnastusvigade liigid»).

¹⁰ Tabelitest võib tähele panna vigade kasvutendentsi, mida ilmselt tuleb pidada näiliseks. Selle kohta saab anda järgmise hüpoteetilise selgituse.

Kui võrrelda V ja VIII klassi kirjandeid, võib neis märgata suuri erinevusi. V klassi kirjandid on enamasti üsna väikesemahulised, nendes arendatav mõttekäik on lihtsakoeline, enamasti lihtlausetel baseeruv. VIII klassi kirjandid seevastu on hoopiski ulatuslikumad, sisaldades rohkesti keeruka struktuuriga mõtteid. Järelikult pind vigade tekkimiseks on täiesti erinev.

Mõistagi nõuab vastavate suhete väljaselgitamine põhjalikumat süvenemist, mis aga ulatub üle käesoleva töö raamide.

Õigekeelevead.

	V klass	VI klass	VII klass	VIII klass	Kokku V—VIII kl.
Vigade üldarv	605 (100 %)	708 (100 %)	608 (100 %)	612 (100 %)	2533 (100 %)
Parandatud	502 (83 %)	588 (83 %)	516 (85 %)	456 (74 %)	2062 (81 %)
Parandamata	103 (17 %)	120 (17 %)	92 (15 %)	156 (26 %)	471 (19 %)

Esitatud faktid lubavad väita, et

1) kirjandites esineb sõnastusvigu märksa rohkem ortograafia- ja õigekeelevigadest,

2) ortograafia- ja õigekeelevigade parandamine õpetajate poolt on suhteliselt rahuldav (vigade üldarvust on parandatud keskmiselt 81 %),

3) sõnastusvigu parandavad õpetajad lubamatu puudulikkusega (vigade üldarvust on parandatud ca 36 %).

Kirjandite lähema tundmaõppimise käigus selgus, et sõnastusvigade parandamine on äärmiselt juhuslik, enamasti jäävad eksimused hoopis tähele panemata. Harva kohtab retsensioonides vastavasisulisi märkusi, veelgi harvemini (peaaegu üldse mitte) sõnastusalaste vigade parandamist õpilaste poolt.

Kui see nii on, siis tekib paratamatult küsimus, milliste kriteeriumide alusel kirjandeid hinnatakse? Selgub, et hinne sõltub esmajoones väljenduse ortograafilis-õigekeelsuslikust tasemest. Sellele järgnevad niisugused faktorid, nagu kompositsioon, kirjandi välimus, õpilase üldine töösuhetumine (millel sageli on «argumentum ad hominem» laad), kirjandis esinevate faktide tõepärasus. Üsna tagasihoidlik koht on sõnastusel. Juhtub, ja mitte harva, et sõnastuslik külg hindamist ei mõjustagi. Sageli võib leida niisuguseid «heaga» või «väga heaga» hinnatud töid, mis sõnastuslikult ei kannata elementaarsetki kriitikat.

Mõned sellekohased näited.

Käsitletav VII klassi kirjand, hoolimata ridamisi esinevatest rasketest sõnastusvigadest, on hinnatud «heaga». Seejuures on iseloomulik, et hinde «alandamise» tingis mitte töö üldine primitiivsus, vaid tähe «a» puudumine sõnas «teaduseta». Vastasel juhul oluks töö hindeks

«väga hea», sest rohkem vigu õpetaja poolt märgitud ei ole, puuduvad ka vastavasisulised märkused. Ilmselt on lisaks ortograafilisele küljele kirjandi hindamisel juhitud veel töö laitmatust välimusest ja õpilase üldisest püüdlikkusest.¹¹ Ilmekuse huvides esitatakse näide originaali fotokoopia (lk. 12).

Teisena esitatav kirjand (VIII kl.) paistab silma massilise sõnakorduse poolest. Nimelt on õpilane kasutanud sõna «sõprus» 43 korral. Väärrib tähelepanu, et kogu kirjand koosneb üldse 32 lausest. Jagades sõnakorduse arvu lausete arvule (43:32) ilmneb, et sõna «sõprus» esineb igas lauses 1,3 korda. Õpetaja pole aga sellele tähelepanu osutanud, mida tõestab kirjandi alla kirjutatud «5».

Milline on kokkuvõte? Esitatud faktide alusel kujuneb see paradoksaalseks. Ja nimelt: õpilane võib kirjutada, mida tahab ja kuidas tahab, peaasi kui ta ei tungi keelenormidega tähistatud keelutsooni.

Mõistagi ei kajasta toodud näited olukorda ammendavalt. Palju on koole ja õpetajaid, kellel eespool kirjeldatud tööstiiliga midagi ühist pole. Seda kinnitavad kõrgetasemelised tunnid, sisukad eksamikirjandid, viljakas kirjanduslik omalooming.

Sellest hoolimata peab tunnistama, et emakeelt õpetatakse 8-kl. koolis ühekülgsest. Kogu see võimalusterohkus, mida kirjandid pakuvad keele sügavaks tundmaõppimiseks, isiksuse igakülgseks arendamiseks, seega kommunistlikuks kasvatustööks üldse, leiab poolikut ärakasutamist.

Tähendab, õpetajad ei tunne küllaldaselt sõnastuselemente ega oska neid grammatika, õigekeelsuse ja ortograafia (aga ka kirjanduse) õpetamisel ära kasutada.

Ent viga on õpetajate oskustestki märksa üleulatu. Küsimusele: «Missuguseid iseloomulikumaid sõnastusvigu õpilastel esineb?» pole asjaomase materjali uurimatuse tõttu lihtne vastata. Täheleb, **sõnastusvigu on vaja esmalt tundma õppida, nendest tüüpilised eraldada, vastavaid ravivõtteid välja töötada ja emakeele õpetajaid kõige sellega tutvustada.** See kujuneks süstemaatilise sõnastusõpetusliku töö praktiliseks aluseks.

Järgnevas ongi seda 8-klassilise kooli vajaduste kohaselt mõningal määral teha püütud.

¹¹ Seda kinnitab õpetaja poolt antud lühiiseloomustus, mis on lisatud vihikule: «Õpilane on püüdlilik ja loeb palju. Iseloomult tagasihoidlik, tundides tähelepanelik...»

Kirjand

Masina tähtsus põlluma- janduses.

Kava:

1. Sissejuhatus.
2. Peema arendus:
 - a) masina tähtsus,
 - b) masina arenemisjärve.
 - c) masinate kasutamine.
3. Lõppsona.

Masin on põllumajanduse edasiviimi-
se üheks tähtsamaks tegelaseks. Tänapäeval
~~on~~ masin etendab peamist tööjõudu põl-
lul, kargalaudas, transpordis ja mujal.
Hainese käsituses on mitmesugused ma-
sinad, mis kergendavad mitmekordset
tööjõudu.

Mitte alati põle nii vähenud teadus
ühesmäge nagu tänapäeval. Meie eesiva-
nemate ajal võideldi teaduse edasiarene-
mise vastu. Il ajal oli kasulik kasutada
võimalik tööjõudu — õig² inimest. Kuid
saadi üle sellest raskest ajast ja hana-
ti liutama väga algelisi masinaid,
Need, esimesi algelisi masinaid, kardeti
ja lasti osalt ~~teid~~ hävitada, aga teat
dland tegid oma töö, ning liutand
järgest keerukamaid ja keerukamaid ma-
sinaid esimesi masinaid u saaks vöö-

helda tänapäeva masinaga, aga need
on niske meie tänapäeva esivanemad

Lüüdati auto, uus autok järgnes trak-
tor — põllumajanduse tänapäev traktoriga
tehaa peamised töid kõik riinkasse. kül-
valasse, kombainiga lõigatakse ja peastase
vili. Kombain, traktor järglase, teeb oma
töö korralduse, aegasäästuse ja teeb ühtlase
mitu tööd korraga: Kombain on peamine
meie saavutus viljapõllul.

Auto, autobuss, kolleibuss, tram-
- kõik need on inimese teenistuses. Inimene
käsitab need ja nemad kuulavad raaju
lapsed. Auto on ja peamine liiklusvahend

kolhoosis, sovkhoosis. Autoga vietakse vilja,
puud, inimesi tööle ja töölt koju ning
need paljude muud Vanasti istuti
aibitkasse, mille ette olid rakendatud
hobused ning sõideti loqsides ja müüresides
tolmus.

Tänapäeval on see muutunud palju:
aibitkade asemele on tulnud autod, adra
asemele mootorhõlmaline adra traktoriga,
aibit asemele kombain, käsitse liipsi aseme-
le destruktiivne ja veel palju, palju muud
nähteid sõime teema. Kõik nähtata
põllumajanduses riivide edasimõnuva
teadusele oleks see võimatu. Sõit ei es-
kindlikult teemakse põllumajandusse jär-
jest uue ja uue masinad soviatsoku-
maades. Nende arstas on meie kodu-
maa — Nõukoguile lüü ja tema sõbrakud
vennaskahvad.

Keamkirjand
minu sõber.

Peaan :

I. Põhijuhatus.

II. Arendus.

1. Milline on minu sõber
2. Milline ma ei tahaks näha
oma sõpra.

III. Lõppsõna.

Sõprusest kõnelevad raamatud, sõprusest
kõigivad luuletused. Inimene, kes omab sõp-
ru, tunneb, et ta elu on nagu helgem.
Iga inimese sooviks olla omada head sõpra.

Ta minul on sõber ja ma võin öelda
et ta on minu tõeline sõber. Iga inimene,
kes omab sõpra, tahab ka ise olla hea
sõber. Ja ka mina püüan olla oma sõb-
rale hea sõber. Sest on elanud palju
sõpra, kuid tõelist sõprust ma pole enne
võel tundnud. Kuid aga näin aru, mis
on tõige sõprus. Minu sõber omab üllaid
isloomyooni. Selleõige, ta on aus ja otse
kohene. Omada üllist sõpra, kes seõdaga rää-
gib sinust halvasti, on kõige halvem. Kuid
sõber, kes ei häbene ja ütleb otsekohele, mida
ta minust mõtleb, on hea sõber. Sest on pal-
ju halvem isloomyooni ja kuid ümber kanna-

tada, saab ainult tolike sõber.

Kiinu sõber on ka väga abivalmis. Kui on² mingil milligagi raskusi, tean, et ta aitab. Ta näe, kui on midagi väga halvasti, ei pööra ta mulle selga. Kuid ainult sõbrale lootma jääda on ebaaam. Kunaagi ei tahaks ma näha ei unast ega ka oma sõpra rüüselena, kes ütles: „Ma ei ooka, kuid sõber aitab.“

Kõik lahke ja abivalmis, mitte kunaagi pahane mu peale – rüüselena tunnen ma oma sõpra.

Muidugi, igal inimesel on omad halvad küljed, kuid hea inimesel jäävad need paremate iseloomujoonte varju.

Ka rüüselena ei tahaks ma oma sõpra kunaagi näha, kes käitub ebavõrdselt teiste kaastellega ja ainult minuga käitub võrdselt. Ebavõrdses käitumises on üks halvamaid iseloomujooni inimesel.

Tundma sõda kahte sõpra, kes omavahel olid head sõbraid, mille aga tundus see sõprus võltsina. Kui tekkis neist üksi akna katki ja in. e. teinud tunnistama, saigas ka ta sõber kuu aega, kui ei tulnud kolmas ja ütles ühele neist, et kiinu sõber! Oh see koke sõber.

lulle meeldib sõprus, aus ar kindel
kindel on aga sõprus aruvalle mis, kui see
sõprus on misar mitte üksnes siin poolt.
vaid ka see sõbra poolt. Kõik kindel ole-
ma mitte üksnes endas vaid ka oma
sõbra

Sõprus mis algas kiresti, tundub peagi
võltsina ja kasv ruttu sõprus aga, kus
sõbrad tunnevad et nad on valmis
andma oma sõbra ust ka kõige pare-
ma ja tallema. järele kaug ja on töö-
line sõprus

Plaan realiseerida.

5

III. TÕÜPILISTE SÕNASTUSVIGADE TUNDMA- ÕPPIMISEKS KASUTATUD MATERJAL.

Usaldusväärseid üldistusi mingi nähtuse kohta võib saada üksnes viimase sügava ja kõigekülgse tundmaõppimise teel, mille aluseks on rohke faktiline materjal. Üksik-faktid ei suuda oma juhusliku laadi tõttu nähtuse olemust ja selles esinevaid tendentse avada.

Õpilaste kirjalikus väljendusoskuses esinevate vigade peamiseks peegeldajaks on kirjand, pingutusterohke tööt-luse resultaat. Kõiki teisi allikaid (kirjavahetus, tarbekir-jad, päevikud jms.) iseloomustab juhuslikkus. Nende allu-tamine kontrollile, seega ka uurimistööle, on praktiliselt võimatu. Seetõttu jäävad kirjandid õpilaste sõnastusvigade tundmaõppimise peamiseks allikaks, seda enam, et neis avalduvad õpilaste väljendusoskuse positiivsed ja nega-tiivsed küljed väga reljeefselt.

Saadava informatsiooni spetsiifika seisukohalt on võe-tud vaatluse alla kahesugused kirjandid: a) nn. jooksva töö kirjandid,¹² b) eksamikirjandid. Kummagi liigi erine-vused seisnevad järgnevas.

Jooksva töö kirjandid luuakse suhteliselt pingutuste-vabas olukorras ja tihtipeale õpilaste võimete maksimaal-sest tasemest allpool. Sellest tingituna leidub neis roh-kesti lopsakaid sõnastusvigu, millel on suur metoodiline väärtus vigade tekkimispõhjuste väljaselgitamisel.

Eksamikirjandite koostamisel seevastu rakendavad õpi-lased kogu oma vaimujõu. Lopsakaid vigu leidub neis märksa vähem, sest õpilased on ettevaatlikumad ja kasu-tavad ära kogu oma väljendusoskuse. Eksamikirjandid on vabad igasugustest kõrvalmõjudest, mida ei saa aga väita jooksva töö (eriti koduste) kirjandite kohta. Järelikult on eksamikirjandid õpilaste üldise sõnaseadmisoskuse üsna tõetruuks peegliks.¹³

Esitatud kaalutlustest lähtudes tugineb käesolev töö mõlemale nimetatud kirjandiliigile, kusjuures läbitöötatud

¹² Termin vajab kaalumist, ent parema puudusel on siinkohal tul-nud leppida esitatud väljendiga.

¹³ Siinkohal ei saa siiski arvestamata jätta eksamitele omast äre-vat õhkkonda kui eksamikirjandi pidurdusmõju, mille esilekutsujaks on nn. psühholoogiline kramp ja mis mõistagi põhjustab teatud määral kaotsimineku, eriti stiili individuaalsuses.

jooksva töö kirjandeid oli üle 500 ja eksamikirjandeid ligi 4000.

Nimetatud kirjandites esinevad sõnastusvead registree-riti, kanti kaartidele ja moodustati sõnastusvigade karto-teek, millest sai kõige tähtsam materjaliallikas. Karto-teegis on ca 2600 perfokaarti, kusjuures igaüks neist sisal-dab keskmiselt 4 viga, seega on registreeritud sõnastus-vigade üldarv umbes 10 000.

IV. TÕÜPILISTE SÕNASTUSVIGADE TUNDMA- ÕPPIMISE PÕHIALUSTEST.

Nähtuste tundmaõppimine toimub peaaesjalikult defi-neerimise ja liigitamise teel. Esimene, nagu teada, avab mõiste sisu, teine mahu.

Mis puutub defineerimisesse ja sellega sarnanevatesse võtetesse, nagu näitamine ja demonstreerimine, kirjelda-mine, iseloomustamine, võrdlemine ning eristamine, siis alljärgnev töö sõnastusvigade tundmaõppimisel nendele esijoonel tuginebki.

Seda ei saa aga väita liigitamise kohta.

Viimane on teatavasti vajalik selleks, et hõlmata kõiki neid liike, mille kohta antud mõistet tarvitatakse.¹⁴ Iga-suguse liigituse esimeseks nõudeks on adekvaatsus, s. t. et liigituse liikmed tervikuna peavad võrduma liigituse kogumahuga. See on aluseks teaduslikule klassifikatsioo-nile, kus nähtused moodustavad kindla ja pideva süsteemi ning kus igal liikmel on reljeefse tunnuse alusel oma püsiv koht.

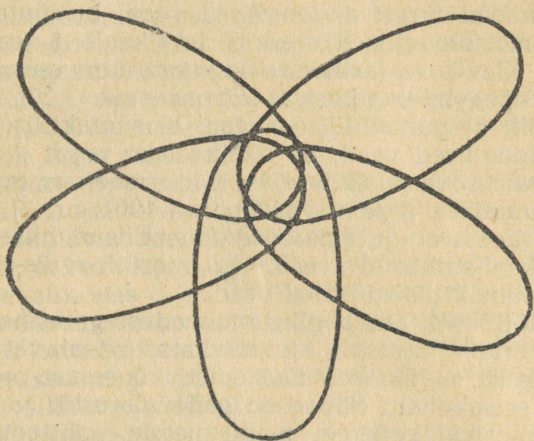
Kuidas aga tundma õppida sõnastusvigu kui nähtusi, millel pole ei reljeefset tunnust ega ka püsivat kohta üheski süsteemis?

Sõnastusprobleemid tuginevad oma olemuselt teata-vasti stilistikale, viimane pole aga vaatamata rohkem kui sajandipikkusele eksisteerimisele suutnud jõuda ühtse, kõigi teadlaste poolt tunnustatud struktuurini.¹⁵

¹⁴ vt. A. Päril, Mõisteõpetuse põhiküsimusi. Tartu 1963, lk. 44—56.

¹⁵ Teadlaste vahel puudub üksmeel peaaegu kõikide tähtsamate stilistika põhiküsimuste valdkonnas, nagu näiteks kõne- ja keelesti-ilide olemus, nende klassifitseerimise printsiibid, stilistilise sünonüümika olemus, keeleliste vahendite ekspressiiv-emotsionaalse värvingu ole-mus jne. (vt. selle kohta Д. Э. Розенталь, Практическая стилисти-ка русского языка. Изд. «Высшая школа», М. 1965, lk. 7.)

Siit järeldus: kui juba teaduslik stilistika on seniajani põhiliselt loomata, siis sõnastusnähtuste, kaasa arvatud vastavate vigade teaduslikuks klassifitseerimiseks on praeguste tingimuste juures hoopiski vähem võimalusi. Ei tohi unustada, et sõnastusvead on äärmiselt ebaühtlased, raskesti piiritletavad ja sageli ebamääraste tunnustega. Sõnastusvigu võib kujutada keerukalt ristuvate nähtustena (vt. joonis).



Niisuguste läbipõimunud seoste puhul on klassikalised loogikanõuded (ühtne liigitusalus, reljeefne, püsiv tunnus) raskesti rakendatavad, vähemalt ei ole tänini selleni jõuda õnnestunud. Järelikult on vaadeldav probleem meie poolt etteseatud teoreetiliste printsiipide suhtes ülimalt vastuvõtmatu.

Ometi aga tuleb keeleõpetuses sõnastusvigadega alata kokku puutuda ja metoodika ülesandeks on õpetajatele **praktilist** nõu anda, nii et õpilased oleksid 8-klassilise kooli lõpetamise ajaks suutelised omandama teadliku väljendusoskuse vähemalt elementaarsed alused. Praegu, nagu ilmneb, pole selleni jõutud, ja selle üle ei ole põhjust imestadagi, kuivõrd on puudunud ajakohane ülevaade õpilaste kõnes ja kirjas esinevatest sõnastusvigadest.

Senises metoodikas on nimetatud küsimusega omajagu vaeva nähtud, kusjuures pakutakse kahesuguseid, ent äärmuslikke lahendusi.

Ühed metoodikud, vastupidi eespool toodud argumendatsioonile, on asunud sõnastusvigu klassifitseerima klassikaliste loogikareeglite najal, pidades liigitamise kindlaks tunnuseks keele grammatilist struktuuri. Niisuguse menetluse kohta sisaldab rohkesti materjali ajakiri «Русский язык в школе», kust võib leida klassifikatsiooniskeeme mitmete autorite poolt:

A. A. Kirejev (artiklis «Об учете стилистических ошибок в сочинениях учащихся», 1957, nr. 5) liigitab niisuguse skeemi järgi: a) loogilised vead, b) süntaktilised vead, c) morfoloogilised vead, d) leksikaalsed vead;

A. V. Klevtsova (artiklis «Типы стилистических ошибок, их предупреждение и исправление», 1962, nr. 3) liigitab nii: a) puhtstiililised vead, b) süntaktilised vead, c) morfoloogilised vead, d) leksikaalsed vead;

G. I. Mišurova (artiklis «О так называемых стилистических ошибках в речи учащихся», 1961, nr. 3) klassifikatsiooniskeem on järgmine: a) foneetilis-stiililised vead, b) leksikaal-stiililised vead, c) morfoloogilis-stiililised vead, d) süntaktilis-stiililised vead.

Põhimõtteliselt analoogiliste lahendustega esinevad teisedki autorid.¹⁶ Eitamata taoliste katsete teatavat teoreetilist väärtust, ei lahenda nad ometi kõnealust probleemi koolitöö seisukohalt. Sõnastusvigade ulatuslik ja paiguti ebamäärane valdkond ei mahu nende puhtteoreetiliste skeemide Prokrustese sängi: kuidas ka ei liigita, ikka teki- vad kas puudu- või ülejäägid, ristumised või ebamäärasused. On iseloomulik, et nimetatud printsiibil pole koostatud ühtegi lõpuniviidud klassifikatsiooni, kõik autorid on piirdunud üksnes liigitamise põhimõtete ja alustega.

Rahulduda ei saa ka teise äärmusega, kus ei seatagi eesmärgiks konkreetset, vaid piirduakse **üldiste stiilipuuduste** liigitamisega, kusjuures tuginetakse Wilh. Schneideri süsteemile («Deutsche Stil- und Aufsatzunterricht»,

¹⁶ Н. А. Жданов, Стилистические ошибки в речи учащихся, 1953, № 3;

Ф. С. Попков, Работа над стилистическими ошибками учащихся V—VII классов, 1960, № 3;

Г. Б. Розенблюм, Работа над стилем письменной речи учащихся, 1961, № 1;

М. Н. Котина, Грамматика или стиль? (К вопросу о классификации ошибок), 1962, № 4;

А. П. Аверьянова и Е. И. Волнова, Стилистические ошибки в сочинениях поступающих в высшие учебные заведения, 1964, № 2.

Frankfurt am Main, 1927).¹⁷ Selle aluseks on mitmesugused stiilinähtused, nagu *selgus, täpsus, asjalikkus, ilmekus, dünaamika, rütm, emotsionaalsus, lühidus, loomulikkus, puhtus, heakõla, värskus, uudsus jms.*¹⁸

Vigade liigitamisel osutuvad aga ülaltoodud kategooriad oma suure mahu tõttu ebapraktilisteks, hõlmates korraga liiga palju nähtusi. Nii näiteks ei piiritle «täpsus» ja «selgus» ühtegi konkreetset sõnastusviga, nad ulatuvad kõikide vastavate nähtusteni, olgu kõne all sõnavara, lauseehitus, kujundilisus või muud. Nende abil ei ole võimalik ühtegi liiki konkretiseerida, sest nad moodustavad **sõnastusvigade läbikäiva elemendi.**

Tähendab, õpilaste sõnastusvigade liigitamisel on oht takerduda äärmustesse: ühelt poolt liiga rangesse, aga teiselt poolt liiga vabasse.

Käesolev töö kujutab endast katset läheneda küsimusele märksa erinevamast küljest, kusjuures ei tugineda ühelegi eelnevalt kindlaksmääratud skeemile. Lähtuti kaalutlusest, et eelkõige tuleb välja selgitada sõnastusvigadealane tegelik seis 5.—8. kl. õpilaste kirjandites, s. t. korraldada nendes esinevate vigade **arvelevõtmine.** Vealiikide süsteemi loomisel tugineti mitte nähtustevahelistele orgaanilistele seostele, vaid **iseloomulikele välistunnustele,** pidades silmas praktilisi eesmärgi:

1) sõnatähenduse vead, 2) kordus ja paljusõnalisus, 3) seosevead, 4) argumenteerimata mõtteavaldus, 5) vasturääkivus, 6) liigitusvead, 7) väljendusvahendite üksluisus, 8) üldsõnalisus, ebaisikupärasus, 9) stiilipuhtusevead, 10) kujundilisusevead, 11) grammatilis-sõnastuslikud vead.

Nendele õpilaste sõnastuses tegelikult esinevatele vigadele kogu töö rajatigi. Näiteks rühm «**kordus ja paljusõnalisus**» koosneb järgmistest alaliikidest: 1) pleonasm, 2) sõnatüve põhjendamatu kordamine, 3) mõtete põhjendamatu kordamine, 4) pikk, ülekoormatud lause, 5) tauto-

¹⁷ vt. selle kohta E. Koemetsa kirjutist «Loogilised sõnastusvead». Ajakiri «Nõukogude Kool» 1962, nr. 9, lk. 656.

¹⁸ Seesuguste mõistetega opereerimine on täiesti omal kohal siis, kui peetakse silmas mitte stiilivigade (resp. sõnastusvigade) liigitamist, vaid hea stiili (resp. sõnastuse) põhialuste üldist tutvustamist, nagu see esineb näiteks B. Söödi artiklis «Eksimustest stiili põhinoete vastu» (ajakirjas «Nõukogude Kool» 1959, nr. 8) või G. Laugaste brošüüris «Eksamikirjanditest» (Tallinn, 1962) ja muidugi ka Wilh. Schneideri nimetatud töös.

loogia, 6) samade häälikute põhjendamatu kordamine (heakõlavead).

Kuivõrd tegelikus kõnearendustöös on õpetajad alati-
ses kokkupuutes just nimetatud vigadega, siis nende sead-
mine liigituse aluseks peaks kujutama endast probleemi
kõige otstarbekamat lahendusviisi.

Vealiikide puhul on püütud silmas pidada optimaalset
sisumahtu: ühelt poolt vältida liiga ranget piiritlemist,
teiselt poolt aga hoiduda ülemäärasest piiritlematusest.
Arvestati ka, et vearühmad liiga suureks ei paisuks, mis
raskendaks üksikvea leidmist.

Sõnastusvigade läbipõimunud seoste tõttu aga polnud
alati võimalik välistada asjaolu, et ühte ja sedasama näht-
tust võib mõnikord üheaegselt leida mitme liigi alt. Näi-
teks esineb sõnatüve põhjendamatu kordamist veel järg-
miste liikide puhul: mõtete põhjendamatu kordamine, tau-
toloogia, ja lauseehituse ning kõnekonstruktsioonide üks-
luisus. Seesugune korduv esinemine on õigustatav seda-
võrd, kuivõrd iga juhtum käsitleb nähtust erinevas läbi-
lõikes.

* * *

Sõnastamise kui loominguprotsessi elemendi **psühho-
loogiline külg** on äärmiselt komplitseeritud. Kuigi selle
lahendamine käesoleval juhul ei ole eesmärgiks seatud,
peab ometi tähelepanu juhtima väljendusoskuse ja tunne-
tustegevuse neile seostele, millel õpetamise seisukohalt
võiks olla määravam tähendus.

Tunnetustegevus tähendab tegelikkuse peegeldamist.
Mida täpsemalt ja kõigekülgsemalt tegelikkust peegelda-
takse, seda täiuslikum on tunnetamine. Professor J. Lot-
man kirjutab, et kunstilooming «...täidab oma tunne-
tusliku ülesande, kui loomingu struktuur avab adekvaat-
selt tegelikkuse struktuuri...»¹⁹. Analoogia põhjal on see
ülekantav sõnastamise kui tunnetusnähtuse valdkonda.

Esitatud mõtet keelele kui suhtlemisvahendile laienda-
des võib väita:

a) mõtlemine täidab oma tunnetusliku ülesande, kui

¹⁹ Ю. Лотман, Лекции по структуральной поэтике. Вып. 1. (Вве-
дение, теория стиха). Труды по знаковым системам, 1. Ученые за-
писки Тартуского Государственного Университета, выпуск 160. Tartu
1964, lk 18.

tema struktuur annab adekvaatselt edasi vastavate tegelikkuse nähtuste struktuuri;

b) kõne täidab oma tunnetusliku ülesande, kui tema struktuur annab adekvaatselt edasi mõtlemise struktuuri.

Järelikult seisneb ideaalne kõne (väljendus, sõnastus) kolme komponendi — **tegelikkuse nähtuste, mõtlemisoperatsioonide ja keeleliste vahendite** — struktuuri ühtsuses. Nimetatud seaduspärasusel on sõnastusõpetuse viljelemise, järelikult ka sõnastusvigade tundmaõppimise seisukohalt suur tähtsus. Selle foonil ilmneb õpilaste väljendusoskuses mõnesuguseid meetoodiliselt väärtuslikke iseärasusi. Nimelt saab mõtete väljendamise võimekuses eristada õpilaste juures kolme põhitüüpi.

Esiteks. Tegelikkuse struktuur on kooskõlas õpilase mõtlemise struktuuriga ja viimane omakorda keeleliste vahendite struktuuriga. Teiste sõnadega, õpilane on võimeline tegelikkuse nähtustes orienteeruma, nende vahel õigeid loogilisi seoseid looma ja kõige selle edasiandmiseks kohaseid keelevahendeid kasutama.

Teiseks. Õpilase mõtlemise struktuur ei ole kooskõlas tegelikkuse struktuuriga. Teiste sõnadega, õpilasel esineb raskusi tegelikkuse nähtuste loogilisel seostamisel (mõtlemisvõime on lünklik), järelikult ka keeleliste vahendite kasutamisel. See rühm on kõige kaalukamate sõnastusvigade tekkimise allikaks.

Kolmandaks. Tegelikkuse struktuur on kooskõlas õpilase mõtlemise struktuuriga, mis aga omakorda ei ole kooskõlas keeleliste vahendite struktuuriga. Teiste sõnadega, õpilane on võimeline tegelikkuse nähtusi tunnetama küll õigetes loogilistes seostes, ent kõige selle ühendamisel keeleliste vahenditega esineb teatud puudusi.

Kaks esimest juhtumit on selged ja kindlapiirilised, kolmas aga mitte. Esimesel pilgul näib siin tegemist olevat keele ja mõtlemise ühtsuse ignoreerimisega (mõtleb küll õigesti, aga väljendub valesti!). Selgituseks peab märkima, et kõik sõnastusvead ei paikne mõtlemisoperatsioonide suhtes ühesuguses positsioonis.

Ehkki enamikku sõnastusvigadest ei saa käsitleda mõtlemisoperatsioonidest lahutatuna, esineb siiski ka selliseid, mille seosed mõtlemiskategooriatega on nõrgad või puuduvad üldse.

Ühel juhul tähendab sõnastuslik eksimus ühtaegu eksimust mõtlemises, ebatäiuslikku või moonutatud tunnetust,

sest sõnastusvea esilekutsujaks oli ebaõige mõtlemisoperatsioon. Nii on alljärgnevatel näidetes esinevad sõnastusvead ühtaegu ka mõtlemisvead:

Ees seisab suur etapp ellu, asuda õppima iseseisvalt. (VIII kl.)

Meremees ja kirjanik Sergo näitas hästi välja meremeeste elu kodanluse ajal, kui meremees oli seotud iga suguste lepingutega peremehega. (VIII kl.)

Teisel juhul aga jääb sõnastuslik eksimus mõtlemisoperatsioonidest sõltumatuks. Selle tekkimine ei seostu mitte mõtlemise ähmasusega, vaid sootuks muude põhjustega: **ebateadliku, tähelepanematu või hoolimatu** suhtumisega väljendusvahenditesse. Vea ja mõtlemise vaheline korrelatsioon puudub kas täielikult või on praktiliselt mitteametustatav.

Oeldu tõestamiseks tutvugem mõningate näidetega.

1) Eemal sadamas seisis **kraater** (pro: kaater). (VI kl.)

Ema oli **keelitanud** (pro: keelanud) Annet, et ta mitte tikkude kallale ei läheks. (V kl.)

Lausetes esinevate sõnatähenähtude eksimuste põhjuseks ei ole puudulik mõtlemisvõime, vaid ebateadlikkus. Järelikult ei tähenda vea ravimine mõtlemisoperatsioonide ravimist, vaid üksnes õigele sõnakujule tähelepanu juhtimist.

2) Seejärel **võis** näha **võsastikus** ülaseid **või** **võililli** tärkamas. (VII kl.)

Lauses esineva heakõla-eksimuse põhjuseks on kas ebateadlikkus, tähelepanematus või hoolimatus, mitte aga mõtlemise ähmasus.

3) Mina aga siunasin õpetajat **hinge põhja** (pro: hinge põhjast). (VIII kl.)

Lauses esinev viga sõltub fraseoloogia puudulikust tundmisest, mida ei saa siduda loogilise mõtlemise lünklikkusega, seda enam, et suur osa fraseoloogilisi väljendeid ise ei ole loogikaga kooskõlas (pani palitu selga, tal oli meile asja, võttis ennast kätte).

Esitatuile lisaks võib tuua veel teisigi näiteid, kus vigade tekkimise põhjuseks ei ole lünklik mõtlemisvõime.

Mõtlemist ja sõnastust võib tinglikult käsitada baasi ja pealisehitusena. Nõrgal baasil ei saa teatavasti olla tugevat pealisehitust, ehkki viimane saab baasi kindlustada.

Nõrk pealisehitus aga ei pruugi alati tingitud olla nõrgast baasist — nõrgal pealisehitusel võib olla ka tugev baas.

Nende seoste silmaspidamine võimaldab puuduste ja vigade ratsionaalset korraldamist: kui ilmnevad puudused baasis, on vaja seda tugevdada, puhtpealisehituslike puuduste korral pole selle järele aga vajadust, piisab pealisehituslikest korrektiividest. On ju nii — kasutades jämedat analoogiat —, et katkise katuse puhul ei tarvitse veel maja alusmüüri ja seinu parandada.

Siit järgneb, et sõnastusvigadele peab lähenema diferentseeritult. Kui viga on tekkinud mõtlemise puudulikkusest, siis ei piisa selle pealispinnalisest ravimisest, vaid on tarvilik korrigeerida neid mõtlemisoperatsioone, mis antud vea esile kutsusid. Teistest asjaoludest — **tähelepanematus**est, **teadmatusest**, **hooletusest** — tingitud vigade ravimine mõtlemisoperatsioonide vahendusel on aga ebaratsionaalne.

Esitatud kaalutlustest lähtudes võib sõnastusvigu käsitada

a) **mõtlemisvigadena** — tulenevad mõtlemisoperatsioonidest — ja b) **väljendusvigadena** — tulenevad teadmatusest, tähelepanematus

* * *

Peab arvestama, et eeltoodud teoreetiline käsitlus ei hõlma siiski kogu probleemi. Õieti on siin tegemist tunnetusprotsessi ühe küljega, mis tugineb tegelikkuse tunnetamisele mõistelis-loogilisel teel (intellektuaalse abstraherimise kaudu). Sellele moodusele vastab eelkõige arutlev kirjand, analüütilis-deduktiivse meetodi esimene teadlikum õpetamiskatse. Kuid on olemas tegelikkuse tunnetamise teine sfäär, mis tugineb emotsioonidele, sealhulgas alateadvusele. Nende proportsioon ei ole mõõdetav, pealegi ei esine nad puhtal kujul, vaid põimudes ja see põimumine mõjutab tunnetusprotsessi individuaalsust. Emotsionaalsest pingeseisundist võib tuleneda niisugune olukord,

* Sõnastusvigade tekkepõhjuste üksikasjalisel väljaselgitamisel on suur praktiline väärtus, mille tõttu probleem vajaks spetsiaalset uurimist. Mõningal määral on sellega tegelnud prof. B. S. Mutšnik, selgitades mõtlemisoperatsioonidest sõltuvaid stiilivigu (vt. «Способы устранения стилистических ошибок. «Русский язык в школе» 1965, № 2, lk. 47).

pärsitud olek, kus tunde- ja mõttesisu ei leia kergesti adekvaatset vormi, sellist, mida me käsitame kirjandi hea stiilina (resp. sõnastusena).

Tunnetuse kahe külje — mõistelis-loogilise ja emotsionaalse omavahelisi suhteid sõnastusõpetuses saab kõikides üksikasjades kindlaks määrata üksnes vastavate eriuurimuste alusel, milleni aga käesolev töö ei ulatu.²⁰

* * *

Lisaks eespool toodud loogilistele ja psühholoogilistele kaalutlustele on sõnastusvigade liikide väljatöötamisel arvestatud veel järgmist.

Näitematerjali on esitatud rikkalikult, pidades silmas õpetaja vajadust võimalikult mitmekesisemate harjutustekstide järele. Seejuures ei piirduta ainult negatiivsete näidetega (resp. sõnastusvigadega), nendega paralleelselt juhitakse vajaduse korral tähelepanu ka positiivsetele näidetele.

Enamik vealiikidest on varustatud nn. **konstruktiivsete elementidega**: kirjeldustele ja iseloomulikele näidetele on juurde lisatud harjutusi ja harjutustüüpe sõnastusvigade vältimiseks.

V. SÕNASTUSVIGADE LIIKIDE TABEL.

1. Sõnade tähendusvead.

1. Sõnade põhitähenduse ja tähendusvarjundi mittem tundmine.

2. Sõnade ärasegamine kõlalise sarnasuse alusel (paronüümiavead).

2. Kordus ja paljusõnalisus.

1. Pleonasm (paljusõnalisus).
2. Sõnatüve põhjendamatu kordamine.
3. Mõtete põhjendamatu kordamine.

²⁰ Kõnealune probleemistik on suurel määral kattuv üldise loomingu-
psühholoogiaga, mille kohta eestikeelsed uurimused puuduvad.

4. Pikk, ülekoormatud lause.
5. Tautoloogia.
6. Samakõlaliste häälikute põhjendamatu kordamine (heakõlavead).

3. Seosevead.

1. Mõtete omavaheline seostamatus ja järsud üleminekud.
2. Vajaliku sõna puudumine.
3. Ühtekuulumatute mõistete seostamine.
4. Sõnade vale seostamine.
5. Lauseosade (kõrvallause, lauselühendi) vale seostamine.
6. Poolikud laused.
7. Põhisõnast lahutatud omadussõnaline täiend.
8. Piiritlemata asesõna.
9. Tsitaatide vale kasutamine.

4. Argumenteerimata mõtteavaldus.

Argumenteerimata mõtteavaldus ja naiivsus.

5. Vasturääkivus.

6. Liigitusvead.

1. Ühtse liigitusaluse puudumine.
2. Lause grammatiliste vahendite ebaühtlus.

7. Väljendusvahendite üksluisus.

1. Väljenduse põhiliikide (jutustus, kirjeldus, dialoog) kasutamise ühekülgsus.
2. Lauseehituse ja kõnekonstruktsioonide monotoonus.
3. Dialoogi primitiivsus.
4. Kirjelduste primitiivsus.
5. Ebaõige lauserõhk.

8. Üldsõnalisus, isikupära puudumine.

1. Keelestambid.
2. Konkreetseuse puudumine ja fraasitsemine.

9. Stiilipuhitusvead.

1. Stiililine ebaühtlus, žargoon.
2. Kirjanduslike eeskujude primitiivne kasutamine.

10. Kujundilisusevead.

1. Kujundite põhjendamatu rohkus.
2. Vajaliku kujundilisuse puudumine.
3. Ebatäpsed kujundid.
4. Rahvapärase fraseoloogia (fraasid, kõnekäänud, vanasõnad) väärtarvitamine.

11. Grammatilis-sõnastuslikud vead.

1. Sõnade vale järjekord.
2. Aegade läbisegi tarvitamine.
3. Otsese ja kaudse kõne segiajamine.
4. Isikulise ja umbisikulise tegumoe läbisegi tarvita-
- mine.
5. Ühildumis- ja rektsoonivead.

Ülaltoodud liikide alusel loetleti sõnastusvigu 100 juhuslikult valitud V—VIII klasside nn. jooksva töö kirjandis (igast klassist à 25 tööd)*, kusjuures vigu kogunes üldsummas 1204.

Arvukuse poolest esileküündivamate vealiikide ülevaade esitatakse alljärgnevas tabelis.

Jrk. nr.	Liik	Vigade arv	% vigade üldarvust
1.	Sõnade vale järjekord	171	14
2.	Sõnatüve põhjendamatu kordamine	147	12
3.	Sõnade põhitähenduse ja tähendusvarjundi mittetundmine (sünonüümikavead)	77	6
4.	Pleonasm	75	6
5.	Mõtete põhjendamatu kordamine	70	5,5

* Arvestusest jäid kõrvale 5-ga hinnatud laitmatud tööd.

6.	Lauseehituse ja kõnekonstruktsioonide monotoonsus	44	3,5
7.	Poolikud laused	35	3
8.	Vajaliku sõna puudumine	35	3
9.	Väljenduse põhiliikide (jutustus, kirjeldus, dialoog) kasutamise ühekülsus	34	3
10.	Pikk, ülekoormatud lause	31	2,5
11.	Argumenteerimatus (ka naiivsus)	31	2,5
12.	Mõtete omavaheline seostamatus, järsud üleminekud	30	2,5
13.	Kirjelduste primitiivsus	27	2
14.	Lause grammatiliste vahendite ebauhtsus	27	2
15.	Sõnade vale seostamine	27	2
16.	Konkreetsuse puudumine, fraasitsemine	24	2
17.	Lauseosade väär seostamine	24	2

Tabelist ilmneb, et esitatud 17 liiki mahub vigade valdav enamik — 869 juhtu, s. o. pisut üle 75% vigade üldarvust. Ülejäänud vigade osatähtsus vaadeldud kirjandite põhjal on märksa väiksem, kusjuures mitmetel juhtudel ilmnevad sellekohased põhjuslikudki seosed.

Kui näiteks kirjandid on kõnekonstruktsioonidelt ja väljenduse põhiliikidelt tagasihoidlikud, siis kaasneb sellega ka kirjelduste, dialoogide, stiililiste varjundite, tsitaatide, kirjanduslike mõjustuste ja järelikult ka vastavate vigade nappus. Tabelist ilmnebki tugev tendents monotoonsuse suunas nii lauseehituse (44 juhtu) kui ka väljenduse põhiliikide (34 juhtu) osas, millest tingitult näiteks dialoogi primitiivsust, kirjanduslike eeskujude primitiivset kasutamist ja rahvapärase fraseoloogia väärtarvitamist esines igaüht üheksal, stiililist lõhestatust seitsmel ning tsitaatide väärtarvitamist vaid neljal juhul. Samal ajal aga esineb sünonüümikavigu 77 ja sõnade põhjendamatut kordamist koguni 147 juhul. Pole kahtlust, et kui kirjandites hakataks rohkem tähelepanu osutama väljenduslikule mitmekülsusele, muutuksid siin esitatud proportsioonid muidugi oluliselt.

VI. VIGADE LIIGID, INTERPRETATSIOON JA RAVI.

1. Sõnade tähendusvead.

Heale stiilile on omane **täpsus**. See põhineb esijoones aktiivsel sõnavaral, sõnade kvaliteedi (täendusvarjundi ja tundetooni) piisaval tundmisel. Mida rohkem on keele-

tarvitaja käsutuses sõnu ja mida paremini ta neid tähenduslikult eristab, seda täpsemalt ning tabavamalt saab ta end väljendada.

Sõnavara vaesuses seisneb nõrga väljendusoskuse, seega ka kirjandite ilmetuse üks peapõhjust. Sõnatähe-
duse mittetundmist on otstarbekas vaadelda kahest seisukohast: sõnade põhitähe-
duse ja tähendusvarjundi mittetundmine ning paronüümiavead.

a) SÕNADE PÕHITÄHENDUSE JA TÄHENDUS- VARJUNDI MITTETUNDMINE

Lause mõttekontsentraadi määravad esijoones asjatundlikult valitud sünonüümid. Iga sellekohane eksimus rikub mõtte ja väljendusvahendite ühtsust, järelikult ka sisulist selgust ning täpsust.

Sünonüümikavigu esineb õpilaskirjandites massiliselt.

Näiteid.

Veel nägime mineraale, mis **asuvad** (pro: mida leidub — tähendusvarjundi mittetundmine) ENSV-s.
(V kl.)*

Kui puudub laual mingi **toitaine** (pro: toiduaine — põhitähe-
duse mittetundmine), ruttab tema seda tooma.
(V kl.)

Ilme (pro: vaade — tähendusvarjundi mittetundmine) sellele tänavale oleks kindlasti veel ilusam, kui jalutaksid ise seal. (VI kl.)

Mitmete inimeste töö **tagajärjel** (pro: tulemusena — tähendusvarjundi mittetundmine) saan istuda küdeva ahju ees. (VII kl.)

Kõigepealt kirjutaksin, mille poolest meie klassi-
kollektiiv **liugleb** (pro: sammub — tähendusvarjundi mittetundmine) paremate hulgas. (EKS.)

Automootor **riknes** (pro: läks rikki — tähendusvarjundi mittetundmine), mille tõttu ei saanud enam sõitu jätkata. (EKS.)

Sõnatähe-
duse valestimõistmist esineb ka abisõnade (eriti kaas- ja abimäärsõnade) valdkonnas. Abisõnavead

* Vigade klassipäritolu on märgitud vastava rooma numbriga, VIII klassi eksamikirjandist pärinev viga lühendiga — EKS.

mõjuvad desorienteerivalt lause nüansside ja nähtustevaheliste seoste mõistmisele.

Näiteid.

a) kaassõnade tähendusvead:

Meie klass võitleb selle **vastu** (pro: eest), et need korrarikumised kaoks. (VII kl.)

Tal hakanud enese **peale** (pro: pärast) nii häbi, et oli kartnud varest. (VIII kl.)

b) abimäärsõnade tähendusvead:

Kui metsa jõuti, piirati hurtsik **ringi** (pro: ümber). (V kl.)

Dubrovski otsustas **ringi** (pro: ümber), et põletaks mõisa maha. (VI kl.)

Kõrvuti ebaõnnestumistega võib tuua näiteid sünonüümide kõrgetasemelise kasutamise kohta. Alljärgnevalt näeme, kuidas õpilasel tänu rikkalikule sõnavarale on õnnestunud luua meelde jääv kirjeldus kosmoselaeva startimisest. Eriliselt väärib seejuures tähelepanu **sünonüümide** asjatundlik kasutamine (näiteks kosmoselaeva nimetamisel).

On jahe öö. Põhjatus taevas vilguvad külmalt ja rahulikult tuhanded tähed. Keset sinakashallina näivat kõrbet seisab **hõbedane tähelaev**. Taevas, kõrb ja **tähelaev** — kõik on vaiksed. Kuid see on petlik vaikus, ootav vaikus, Ja juba kuuldubki **helkiva hiiglase** juurest tasane urin. Ühes sellega tõusevad **laeva** alt tolmu- ja liivakeerised. Urin paisub mürinaks, mürin möirgamiseks, liivapilv kerkib halli müürina kõrgusesse ja matab **laeva** silueti enda alla. Nüüd möirgab kogu kõrb, kaugelt möirgavad vastu mäed. Järsku kerkib liivapilvedest kõige selle kohale **särav lind** ning **tema** alt lähtuv oranžkollane tulekeel valgustab hetkeks kõrbe otsatust. **Metallhiiglane** tõuseb üha kõrgemale ja kõrgemale, sulab vaevumärgatavaks **kollaseks punktiks** ja kaob siis tähtede külma rahulikku sinasse. (EKS.)

Stiiliravi:²¹

1. Igasugused sõnavara rikastamise harjutused, mille kohta leidub materjali muu hulgas järgmistes allikates:

²¹ Siin ja edaspidi kasutatakse traditsioonipärast nimetust *stiiliravi*, mõistes selle all *sõnastusravi*.

G. Laugaste, Sõnavaraõpetusest emakeele tunnis. Koguteoses: «Eesti keele õpetamise metoodika küsimusi» III, Tallinn 1962.

ALGMED VII, lk. 3—11,

ALGMED — VIII,

ÕPIK — VIII, lk. 22—42,

STIILIHARJUTUSTEST, lk. 629.

2. Mitmesuguste vaatlustel tuginevate lühikirjandite ja etüüdide plaanipärane viljelemine, mille raskuspunktiks on rikkalik sõnavara ja viimistletud sõnastus.

Märkus.

Edaspidises käsitluses osutatakse vajaduse (ja võimaluse) korral mitmetest allikatest pärinevatele konkreetsetele harjutustele ja harjutustüüpidele järgmiselt:

1. K. Praakli, Eesti keele õpik V klassile. Tallinn 1964, (šiffer: **ÕPIK — V**);
2. K. Praakli, J. Valgma, Eesti keele õpik VIII klassile. Tallinn 1964 (šiffer: **ÕPIK — VIII**);
3. J. Valgma, Eesti keele õpik VII klassile. Tallinn 1965 (šiffer: **ÕPIK — VII**);
4. J. Valgma, L. Villand, Sõnastusõpetuse algmed. Töövihik VII klassile. Tallinn 1965 (šiffer: **ALGMED — VII**);
5. J. Valgma, L. Villand, Kirjandi- ja sõnastusõpetuse algmed. Töövihik VIII klassile. Tallinn 1965 (šiffer: **ALGMED — VIII**);
6. E. Vääri, Eesti keele harjutusi IX klassile. Tallinn 1964 (šiffer: **HARJUTUSI — IX**);
7. E. Vääri, Stiiliharjutustest keskkooli vanemas astmes. Ajakiri «Nõukogude Kool» 1964, nr. 8 (šiffer: **STIILIHARJUTUSTEST**);
8. Kirjandiõpetuse algmed. Katsetöövihik VIII klassile. Koostanud L. Villand. Tallinn 1964 (šiffer: **KIRJANDIKATSE — VIII**);
9. Stiiliõpetuse algmed. Katsetöövihik VIII klassile. Koostanud L. Villand. Tallinn 1964 (šiffer: **STIILIKATSE — VIII**);
10. L. Villand, Kirjandusteooria põhimõistete süstematiseerimisest VIII klassis. Tallinn 1965 (šiffer: **KIRJANDUSTEooria — VIII**).

Harjutuste ja harjutustüüpide märkimisel osutatakse ülaltoodud šifritele.

b) SÕNADE ÄRASEGAMINE KÕLALISE SARNASUSE ALUSEL (PARONÜÜMIAVEAD).

Keeles leidub rohkesti häälduselt lähedasi, kuid tähenduselt täiesti erinevaid sõnu (paronüüme). Et nende tarvitamises mitte eksida, on vaja eristamisoskust, s. t. võimet märgata sarnaste tunnustega nähtuste erinevusi.

Kooli keskastme õpilaste suhteliselt nõrga eristamis- oskuse tõttu kohtame nimetatud vigu sageli.

Näiteid.

Seal **majatarbijate** (pro: majatarvete) kaupluses oli huvitavaid asju. (V kl.)

Kelgutada küll ei saa, sest **jalatsid** (pro: jalased) vajuvad sügavale lumme. (V kl.)

Koolimaja juures oli veel selle sauna ase, kus Toots Kiirt **vihtus** (pro: vihtles). (V kl.)

Üle põõsaste kerkivad ülejäänud metsaga hästi **kooskõlastatud** (pro: kooskõlas) tumedad saarekesed, kuused ja nende sugulased männid. (VII kl.)

Iialgi ei hakka ma **ekspluateerima** ega **spekuleerima**, sest ma austan riigi vara. (EKS.)

Kõigil maailma noortel on püüd **teadvuse** (pro: teaduse) poole. (EKS.)

Seega tekib mu silme ette **kujutis** (pro: kujutus) tulevases lenduri elukutsest. (EKS.)

Stiiliravi.

Tähelepanuharjutused paronüümide eristamiseks.

2. Kordus ja paljusõnalisus.

Kõne on seda õnnestunum, mida suurem on tema mõtte- tuum ehk **informatsiooniline koormus**. Tavaliselt käib see kaasas väljendusvahendite ökonoomse kasutamisega. «Palju mõelda ja vähe kirjutada — see on kõik,» väitis G. Flaubert kirjutamiskunsti ühe peamise saladuse kohta. Pillav suhtumine keelematerjalisse annab tunnistust mõt- lemise primitiivsusest, keele nõrgast tundmisest ja maitse arenematuses. «Iga fraas peab edasi andma võimalikult selgelt joonistatud mõtte, täiendid ja määrused lisavad värvi ja varjundeid, kõrvallause tihendab ja täpsustab. Ja

peaasi — iga sõna peab midagi ütlema, siis veenamine lugejat.»²²

Sõnaohtrusel ja kordusel on mitmeid esinemisvorme, õpilaste sõnastusvigade seisukohalt kõige tüüpilisematena aga märgime järgmisi.

a) PLEONASM (PALJUSÕNALISUS).

Semantiliselt täisväärtuslike elementide olemasolu määrab lause või mõttearenduse informatsioonilise koormuse. Järelikult on keeletarvitaja ülesandeks luua võimalikult täielikum adekvaatus väljendusvahendite ja viimaseid esilekutsunud mõtete vahel. Väga taunitav on ülejääk — sõnavahet, kõnekultuuri eduka viljelemise peatakestaja.

Elementaarsel kujul ilmnevad pleonasminähud juba **üksikmõistete väljendamisel**, mille põhjuseks on **aktiivse sõnavara mitteküllaldane valdamine**, näiteks:

Lennuki meeskonna liikmed on kõik **ei mitte pisut** erutunud. (EKS.)

Lühikese ja selge «tugevasti» asemel kasutab õpilane põhjendamatult mitmesõnalist «ei mitte pisut», mille tagajärjeks on sisuline ebamäärasus ja väljenduslik kohmakus.

Õed kinkisid mulle ainult postkaarte ja teised külalised **muid teisi** asju. (VI kl.)

Sõnad «muid» ja «teisi» on tähenduse poolest samased, järelikult on üks neist üleliigne.

Meie kooliaed on **võrdlemisi päris** suur ja ilus. (V kl.)

Viga on analoogiline eelmisega: «võrdlemisi» ja «päris» on antud kontekstis tähenduslikult samased.

Puškin sündis **rikkuse kaotanud** (pro: vaesunud) aadliperekonnas. (VII kl.)

Minu eesmärgiks on tundma õppida džungli **looduse** taimestikku («looduse» on üleliigne). (VIII kl.)

Sageli avaldub liigsõnalisus **ase- ja sidesõnade** ülemääras kasutamises, näiteks:

Me sõitsime autoga. Kui **me** sinna saime, siis **läksime** loomaaeda ja loomaaias **me** nägime palju loomi. (V kl.)

Kõik kiitsid teda **tema** töökuse eest. (VII kl.)

²² G. Laugaste, Eksamikirjanditest. ERK, Tallinn 1962, lk. 19.

Jevgeni hülgas **endast** teised inimesed. (VIII kl.)

Lisaks eeltoodule võib asesõnadega pillaval ümberkäimisel tähele panna veel niisugust vormi, kus ühe ja sama nähtuse kohta esinevad kõrvuti nimisõna ja asesõna. Tao-list kahemõttelisust põhjustavat nähtust nimetatakse **lause-liikme dupleerimiseks**.

Näiteid.

Muusika, **sel** on niisugune võluv heli, et selle juu-res kaob kurbus ja halb tuju. (EKS.)

Arst — **ta** ravib haigusi, ta on tähtis tegur tervise kaitsel ja tervis — **see** on inimese kalleim varandus. (EKS.)

Kaheksa klassi, **selle** peab lõpetama iga inimene. (VIII kl.)

Millises imeilusas värvide mängus säras **ta**, mets, ning paistis, nagu oleks ta elusolend... (VII kl.)

Tihti peale esineb sõnamaterjali raiskamist **kaas- ja abi-määrsõnade** valdkonnas:

a) Tee **peal** tuli mulle vastu koolivend. (VII kl.)

Pavelil oli raudne tahtejõud töö **vastu**. (VII kl.)

Selles kirjas saatis ta ka pildi linna **kohta**. (VIII kl.)

b) Lapsed olid rõõmsad, et saabus ammu oodatud kevad **kohale**. (VI kl.)

Kõige selle tulemusena arenes Petsorinist **välja** «liigne inimene». (VIII kl.)

Enamasti on pleonasmil kalduvus piirduda mitte ainult üksikväljendustega, vaid laotuda kogu mõttearendusele. Selle tagajärjel tekivad ulatuslikud väljendusvahendite ülejäägid, mille mõtteselgust kahjustav toime on juba märksa tõsisem.

Võrreldgem näiteks tabelis lk. 36 oleva kahe teksti informatsioonilist koormust, mis, nagu märgitud, sõltub sellest, kuivõrd iga sõna midagi ütleb, mõtet edasi viib.

Toodud näidetest selgub, et esimeses tekstis kasutati väljendusvahendeid pillavalt, teises tekstis aga säästlikult ja otstarbekohaselt. Kirjandi autor on osanud vältida mõt-telisi kattumisi, venitatud lausekonstruktsioone ja täielikke formuleeringuid, pigem on ta piirdunud tõtlike, lugejat mõtlemapanevate vihjetega. Teiste sõnadega, autor kasu-tas vaid **semantiliselt täisväärtuslikke kõneelemente**. Tule-museks on ulatusliku mõttearenduse tihe ja ilmekas edasi-andmine minimaalse sõnamaterjali abil. **Esimesel juhul**

Originaaltekst	Sõnade arv	Teksti mõttetuum	Sõnade arv	Sõnade ülejääk	Informatsioonilise koormuse % ²³
I TEKST					
1. Võin kujutada endale ette ka seda, et kunagi seisan suure, kõrge valmiva maja katusel ja vaatan sealt alla ning mulle avaneb sealt üllatav vaatepilt, et iga! pool on ilusad ja kõrged majad, mis on minu oma kätega ehitatud. 2. Siis võin uhke olla selle üle, et ka mina olen toonud sellega kasu oma kodumaale. 3. Iga valminud maja on minu panuseks ühiskonna heaks. (EKS.)	$\left. \begin{array}{l} 38 \\ 15 \\ 8 \end{array} \right\} 61$	1. Kujutlen, et kunagi seisan kõrge valmiva maja katusel, kust mulle avaneb üllatav vaatepilt — kõikjal ilusad suured majad, mis on minu oma kätega ehitatud. 2. Siis võin uhke olla, et iga valminud majaga andsin oma panuse kodumaa heaks.	$\left. \begin{array}{l} 23 \\ 13 \end{array} \right\} 36$	25 sõna (61—36)	59% (36:61)
II TEKST					
1. Autobuss peatub ja poetab tee-ristile kolm inimest. 2. Kruusakivid krudisemas sammude taktis, lähen kontoris. 3. Mulle antakse brigaad ja — õnn kaasa! 4. Esimesed tööpäevad mööduvad, pole viga. (EKS.)	$\left. \begin{array}{l} 7 \\ 6 \\ 6 \\ 5 \end{array} \right\} 24$	Teksti mõttetuum jääb samaks, sest originaaltekstis kannab iga sõna informatsioonilist koormust.		0 sõna (24—24)	100% (24:24)

²³ Informatsioonilise koormuse protsendi aluseks on originaalteksti sõnade arvu ja teksti mõttelise tuuma sõnade arvu omavaheline suhe. Ülaltoodud tabeli eesmärgiks pole käsitlusmenetluse pakkumine, vaid pleonasmnähtuse kõige üldisem illustreerimine.

võib rääkida väikesest, teisel juhul suurest informatsioonilisest koormusest.

Esitame nimetatud seisukoha illustreerimiseks veel järgmisi tekstinäiteid.

I TEKST.

Lõunavaheajal kiirustab memm koju, nagu oleks tal sada paari jalgu all. Toob lehma nurmelt koju, lüpsab, sööda sea, viib lehma uuesti välja ja teeb veel tuhat talitust. Kaks tundi möödub lausa lennates, kuid ema pole veel sünninudki. Pooljoostes toob ta veeastjast piimanõu ja otsib võileiva lagedale. Paar suutäit sünninud, tõttab jälle linnutiivul tööle. (EKS.)

II TEKST.

Et olla korralik Nõukogude kodanik, selleks peab eeskuju võtma headest ja korralikkudest inimestest. Palju on selliseid, kes võtavad eeskuju halbadest inimestest, nendest, kes alati rikuvad korda ja ei täida oma ülesandeid. Selliseid inimesi on muidugi vähem, kes joonduvad halbade järgi. Rohkem on muidugi häid ja korralikke inimesi. Halbu inimesi peabki vähem olema. Kui halbu inimesi oleks meie ühiskonnas rohkem, siis oleks meil väga raske elada. Nad takistaksid meie tööd. Selliste inimeste vastu meie ühiskond võitleb, ta püüab neid ümber kasvatada headeks inimesteks. (EKS.)

Võrdlemisel avalduvad I teksti ilmsed eelised. Väljenduse hoogsuselt ja sisutiheduselt (informatsiooniliselt koormuselt) on see võrreldamatult kõrgetasemelisem. Autor kasutas küll väiksemat sõnade hulka (esimeses tekstis on 55, teises 82 sõna), kuid pidas seejuures silmas semantiliselt rikkaid sõnastuselemente.

Märkus.

Võitluses liigsõnalisusega võib kergesti sattuda ebasoovitavasse äärmusse. Peab meeles pidama, et «... lihtsus on hinnatav üksnes siis, kui ta ei muutu primitiivsuseks.»²⁴ Juhtub, et liigsõnalisuse vältimise eesmärgil hakatakse moodustama lauseid ilma vajalike lauseliikmeteta, näiteks:

²⁴ E. Vääri, Stiiliharjutustest keskkooli vanemas astmes. «Nõukogude Kool» 1964, nr. 8, lk. 630.

Ta pidi valvama, et alati on keeva vett, raiuma puid, vedama solki **jm. töid** (pro: ja tegema muid töid). (VII kl.)

Kõnealusel probleemil (vajaliku sõna puudumine) peatutakse eraldi peatükis.

Stiiliravi.

1. Harjutused lausete koosseisu paremaks tundmaõppimiseks.

2. Võrdlevad harjutused tekstide informatsioonilise koormuse määramiseks.

3. Harjutused mõiste oluliste ja mitteoluliste tunnuste leidmiseks. (ALGMED — VII, lk. 28.)

4. Liigsõnalisuse all kannatavate lausete ja tekstide redigeerimine. (ALGMED — VIII, lk. 45—46.)

5. Harjutused ülemääraste ase-, side-, kaas- ja abimäärsõnade ärahoidmiseks. (STIIILIHARJUTUSTEST, lk. 629—630.)

6. Tekstide ja kirjanduspalade mõttetuumade leidmine.

7. Teeside ja lühendatud ümberjutustuste viljelemine.

8. Pikemate tekstide järkjärguline lühendamine; kirjade alusel telegrammide koostamine ja telegrammide alusel kirjade koostamine (lakoonilisuse silmaspidamisega). (ALGMED — VII, lk. 28.)

9. Harjutused primitiivselt lühendatud tekstide ja lakooniliste tekstide omavaheliseks eraldamiseks.

10. Paljusõnalisuse kui kunstilise vahendi (koomika) tutvustamine.

b) SÕNATÜVE PÕHJENDAMATU KORDAMINE.

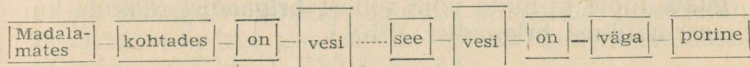
Sõnakorduse seos mõtlemisvigadega ei ole tugev, selle negatiivne toime seisneb eeskätt väljenduse ülekoormamises monotoonsete elementidega ja lause loomuliku rütmi ignoreerimises. Lause deformeerub intonatsiooniliselt: loogilise rõhu kõrvale sigineb veel teine, nn. parasiitrõhk, mis langeb korduva sõnale. Sõnakorduse all kannatavat teksti on raske lugeda, nii nagu on raske laulda, kui noodistikku meelevaldselt paigutatakse punkteeritud noote. Lugemisel tähelepanu hajub. Füsioloogiliselt on siin «... tegemist nn. närvirakkude «tampimisega» ... ühtede ja samade seoste liiga sage kordamine kurnab ära vastavad rakud, nii

et erutus asendub pidurdusega...»²⁵ Sõna meelevaldne kordamine mõjub negatiivselt väljenduse terviklikkusele, muutes selle üksikelementide-vahelised suhted hapraiks, mis omakorda aitab veelgi kahandada tähelepanu kesken-
datust.

Illustreerigu ülalöeldut järgmine lausenäide:

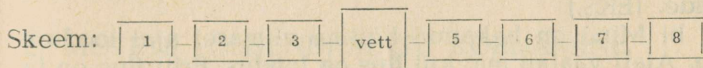
Madalamates kohtades **on vesi**, see **vesi on** väga porine. (V kl.)

Esitatud lause intonatsioonilist ja seoselist iseloomu on võimalik väljendada järgmise skeemi abil:

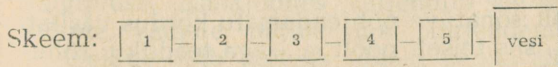


Kordusest tulenevaid ebasoovitavusi saab käesoleval juhul vältida vähemalt kahel viisil:

a) Madalamates kohtades leidub **vett**, mis on väga porine.



b) Madalamates kohtades on väga porine **vesi**.



Mõlemal parandatud juhul on lauseliikmetevahelised seosed kindlad ja intonatsioon loogiline, mille tõttu lause moodustab kindla mõttelis-intonatsioonilise terviku.

Näiteid.

Siis ma lõpuks sain suuskadega **sõita**. Oli tore **sõita!** (V kl.)

Siil otsustati anda **Malle** hooleks, sest **Malle** leidiski **siili**. (V kl.)

Nad tahavad üksteist **kätte** saada, aga ei saa kui-
dagi **kätte**. (VI kl.)

Meie mõtlesime **klassis** ühiselt pidada **klassiõhtut**. (VI kl.)

²⁵ E. Koemets, Kõrgem närvitegevus ja pedagoogika. ERK, Tallinn 1963, lk. 51.

Aga ühel **hommikul** kuuldus kära metsavaikuses juba varahommikul. (VII kl.)

Pavka **elas** teistsugustes elutingimustes, kui praegu meie maa noored **elavad**. Tema **elus** hakkab meile silma väsimatu ja ennastsalgav töö. (VII kl.)

Alustame viimast õppeveerandit. Viimane veerand on üks otsustavamaid, seal korratakse aastas läbivõetud materjali. (EKS.)

Nähes, et üks **brigaad** ei jõua teistele järele, läks Gaganova eeskujulikust **brigaadist** mahajäänud **brigaadi** tööle ja nüüd võib sellest **brigaadist** rääkida kui eesrindlikust **brigaadist**. (EKS.)

Märkus.

Kordusel kui sõnastusveal on lähedasi kokkupuuteid teiste paljusõnalisuse liikidega, näiteks:

a) Tahan **leida** veel suuremaid ja tarvilikumaid **leide**. (EKS.)

b) Mind on hakanud köitma viimasel ajal **looduse** **ilu**. Alati vaatan ma, kui **ilus on loodus**. Eriti **ilus** on ta kevadel. (EKS.)

Esimene kuulub tautoloogia, teine liigsõnalisuse (pleonasmi) valdkonda.

Kui üheilt poolt sõnatüve põhjendamatu kordus väsitab ja tüütab lugejat, siis teiselt poolt «... aga teadliku, rõhutada, astendava või vastandava kordamisega mõnikord just kujundame rütmi ja tõhustame ekspressiivsust,»²⁶ nagu see ilmneb järgnevatest näidetest:

Arstipraktikas pole siiski ainult mured. On ka **rõõmu**, ja otse lapsikut **rõõmu**, ning seda **rohkem**, mida **rohkem** terveks ravitud inimesi haiglast lahkub. (EKS.)

Neid Järvesuu poisse oli kokku **kaksteist**. **Kaksteist** erineva iseloomuga ja saatusega inimest, keda liitis ühte töö. (EKS.)

Teda piinati, peksti juhtmetega, sunniti heitma verisele lavale, valati veega üle, peksti jälle... Ei **ühtegi sõna!** Mitte **ühtegi sõna** ei saanud sakslased temalt teada. (EKS.)

²⁶ G. Laugaste, Eksamikirjanditest. ERK, Tallinn 1962, lk. 18.

Stiiliravi.

1. Sõnakorduse all kannatavate tekstide redigeerimine. (ÕPIK — VIII, lk. 23; HARJÜTUSI — IX, lk. 28—29, 70; ALGMED — VII, lk. 6, 34—42; ALGMED — VIII, lk. 52—60.)

2. Sünonüümikaharjutused õpilastele vähetuntud sõnavaralõikudes (s. t. kus esineb sõnade kordamist). (ÕPIK — VIII, lk. 27—33.)

3. Lünkharjutused, mida vaheldumisi on vaja täita nimi- ja asesõnadega. (ALGMED — VII, lk. 6.)

4. Niisuguste tekstide analüüs (kirjandid, ilukirjanduslikud teosed), kus sõnakordus esineb kunstikavatsusliku võttena. (ALGMED — VIII, lk. 42.)

5. Loovharjutused kunstikavatsusliku korduse moodustamiseks. (ALGMED — VIII, lk. 43.)

6. Harjutused kunstikavatsusliku korduse ja sõnastusveana esineva korduse eraldamiseks.

c) MÕTETE PÕHJENDAMATU KORDAMINE.

Mõtteväljenduse loogiline arendamine põhineb kompositsioonitundel, selle puudumine aga kutsub esile laialivalguse. Esmajoones väljendub see samade motiivide, mõtete, väidete, piltide jms. põhjendamatus kordamises. Õeldut võib näiteks tähele panna järgmise kirjandikatkendi najal:

V klassi õpilane Ida tahab saada näitlejaks. Ida õpib hästi ja ta saab näitlejaks.

Väga palju on näitlejaid, kes on kuulsad. Ka Ida tahab saada sama kuulsaks ja ta saavutab selle kuulsuse.

Paljud inimesed, kes tahavad saada näitlejateks, ei oska kõike teha ja ei ole nii andekad, kui vaja.

Ida, kes tahab saada näitlejaks, ja saab näitlejaks, saab ka sama kuulsaks, kui kõik teised.

Ida on õnnelik, et ta saab näitlejaks ja on ise oma õnne sepp. (VIII kl.)

Esitatud katkend on äärmiselt laialivalguv, sest süžeeilised motiivid korduvad sageli ilma loogilise põhjenduseta. Õeldu paremaks mõistmiseks korraldame järgmise menetluse. Kõigepealt määrame kindlaks kõnealuse katkendi **loogilise struktuuri**, s. t. leiame süžeeilised motiivid ja pai-

gutame nad loogiliselt põhjendatud järjekorda, kusjuures igaühe neist tähistame vastava sümboliga (rooma numbriga). Teeme seda juuresoleva tabeli kujul.

Jrk. nr.	Kõne süžeeelised motiivid ja nende loogiline järjekord	Süžeeeliste motiivide sümbolid
1.	Väga palju on kuulsaid näitlejaid.	I
2.	Paljud inimesed tahavad saada kuulsaks näitlejaks.	II
3.	Kuulsaks näitlejaks saavad ainult need, kes on andekad ja töökad.	III
4.	Ida on andekas ja õpib hästi (on töökas).	IV
5.	Ka Ida tahab saada kuulsaks näitlejaks.	V
6.	Ida saavutab oma eesmärgi.	VI
7.	Ida on selle üle õnnelik.	VII

Tabelist selgub, et eespool toodud katkendi süžeeeliste motiivide loogiline järjestus peab olema niisugune:

I II III IV V VI VII.

Tabeli andmeid kasutame järgnevalt õpilase mõttekäigu katkendlikkuse ja hüppelisuse demonstreerimiseks. Selleks võrdleme õpilase tegelikku mõttearendust (katkendi alusel) loogiliselt põhjendatud mõttearendusega (üaltoodud tabeli alusel). Saame uue tabeli (lk. 43).

Võrdlus näitab, et õpilase mõte, hoolimata teatud sõnalisest varieerumisest, areneb laialivalguvalt ja hüppeliselt. Põhjendamatult korraldatakse ühtesid ja samu mõtteid (resp. otsustusi). Tabeli viimane lahter toob selle piltlikult esile. Nimelt ilmneb, et õpilane esitab oma mõtted täiesti segipaisatult:

V IV VI I V VI II III V VI VI VII VI VII

Õeldu väljendub veelgi reljeefsemalt, kui sümbolite asemel esitada nende tõeline sisu (s. t. vastavad loogiliselt põhjendatud otsustused). Sellest nähtub, et õpilase tegelik mõttekäik (heites kõrvale teatud sõnalise varieerumise) pidi kirjandi kirjutamise ajal olema järgmine:

Ka Ida tahab saada kuulsaks näitlejaks (V). Ida on andekas ja õpib hästi (IV). Ida saavutab oma eesmärgi (VI). Väga palju on kuulsaid näitlejaid (I). Ka Ida tahab saada kuulsaks näitlejaks (V). Ida saavutab oma eesmärgi (VI). Paljud inimesed tahavad saada kuulsaks

Jrk. nr.	Õpilase mõttearendus üksikute lausete kaupa	Seostumine vastava loogiliselt põhjendatud süzeelise motiiviga	Süzeeliste motiivide sümbolid
1.	V kl. õpilane Ida tahab saada näitlejaks	Ka Ida tahab saada kuulsaks näitlejaks	V
2.	Ida õpib hästi ja ta saab näitlejaks	Ida on andekas ja õpib hästi (on töökas) Ida saavutab oma eesmärgi	IV VI
3.	Väga palju on näitlejaid, kes on kuulsad	Väga palju on kuulsaid näitlejaid	I
4.	Ka Ida tahab saada sama kuulsaks ja ta saavutab selle kuulsuse	Ka Ida tahab saada kuulsaks näitlejaks Ida saavutab oma eesmärgi	V VI
5.	Paljud inimesed, kes tahavad saada näitlejateks ei oska kõike teha ja ei ole nii andekad, kui vaja	Paljud inimesed tahavad saada kuulsaks näitlejaks Kuulsaks näitlejaks saavad ainult need, kes on andekad ja töökad	II III
6.	Ida, kes tahab saada näitlejaks, ja saab näitlejaks, saab ka sama kuulsaks kui kõik teised	Ka Ida tahab saada kuulsaks näitlejaks Ida saavutab oma eesmärgi Ida saavutab oma eesmärgi	V VI VI
7.	Ida on õnnelik, et ta saab näitlejaks ja on ise oma õnne sepp	Ida on selle üle õnnelik Ida saavutab oma eesmärgi Ida on selle üle õnnelik	VII VI VII

näitlejaks (II). Kuulsaks näitlejaks saavad ainult andekad ja töökad (III). Ka Ida tahab saada kuulsaks näitlejaks (V). Ida saavutab oma eesmärgi (VI). Ida saavutab oma eesmärgi (VI). Ida on selle üle õnnelik (VII). Ida saavutab oma eesmärgi (VI). Ida on selle üle õnnelik (VII).

Kõnealune kirjandikatkend, nagu esitatud analüüsist nähtus, peegeldab õpilase primitiivset mõtlemist, mis antud juhul ongi väljendusliku küündimatuse põhjuseks.

Säärane viga on omane paljudele kirjanditele, esinedes seejuures väga erinevates vormides. Kord ei ulatu selle mõju üle ühe lause, kord aga põhjustab kogu kirjandi kompositsioonilise deformeerumise.

Mõtete põhjendamatut kordumist esineb sageli üsna väikesegi ulatusega mõtteavaldustes.

Näiteid.

Suusad jooksid hästi ja võistlused läksid hästi. Võib öelda, et meie koolis läksid suusavõistlused päris hästi. (V kl.)

Tuleb seada korda kuldnokapuupid, et linde vastu võtta. Niisiis, kõigil tuleb seada korda kuldnokapuupid. (V kl.)

Varsti meil Nõukogude Liidus tähistatakse naistepäeva. Naistepäeva tähistatakse 8. märtsil. (V kl.)

Faehlmann elas noorest saadik talupoegade keskel ja oli palju kokku puutunud talupoegadega. (VIII kl.)

Minu lemmikaladeks vabal ajal on juttude lugemine ja male ning kabe mängimine. Üldse rohkem oma vabast ajast kasutan juttude lugemiseks ja male ning kabe mängimiseks. (VIII kl.)

Märkus.

Käesolevas peatükis käsitletavaid nähtusi ei tohi ära segada mõtete (motiivide) kunstikavatsusliku kordamisega, mida rohkesti kasutatakse kirjandusteoseis, aga ka võimekamate õpilaste kirjandeis (näiteks raamkirjandeis).

Stiiliravi.

1. Harjutused süžeealiste (mõtteliste) motiivide leidmiseks ja loogilisse järjekorda asetamiseks kirjandite või pikemate mõtteväljenduste alusel. (Eeltoodud menetluse järgi.)

2. Loogilise liigituse tundmaõppimine. (L. Villand, Praktilise stilistika rakendamise ühest võimalusest. «Nõukogude Õpetaja», 3. okt. 1964.)

3. Kavastamise harjutamine (kusjuures erilist tähelepanu pööratakse kava üksikelementide vastastikustele seostele). (ALGMED-VIII, lk. 16—18.)

4. Korduvate motiivide kui kunstikavatsusliku võtte tundmaõppimine kirjandusteoste (näiteks A. Kitzbergi «Libahunt») ja kirjandite alusel.

5. Korduvate motiivide praktiline rakendamine kirjandites, raamkirjandite viljelemine. (KIRJANDIKATSE-VIII, lk. 40; KIRJANDUSTEOORIA-VIII, lk. 18—20.)

d) PIKK, ÜLEKOORMATUD LAUSE.

Lause pikkus ja struktuur esinevad teatavasti võimalusterohke stiilikomponendina. Nii on pikemate lausetega (liitlausetega) võimalik väljendada sündmuste arenemise aeglust ja rahulikku meeleolu. Lühikesed laused (lihtlaused ja ühe-pealiikmelised laused) seevastu aga osutavad suuremale dünaamikale, ärevamale meeleolule ja nähtuste suhteliselt kiirele vaheldumisele.

Niisugust lausete pikkusele rajatud väljendusvahendite kasutamist võime tähele panna ka mõningate õpilaste kirjandeis, näiteks:

Sõit jätkub. Seisan kaptenisillal ja vaatan, kuidas laev künnab aeglaselt, ent kindlalt peegelsiledat merepinda. Hakkame troopikasse jõudma, millest annab tunnistust üha kõrvetavam kuumus. Võib arvata, et Aafrika rannik ei või enam kaugel olla — seal kusagil sinetava horisondi taga.

Niisiis Aafrika. Neegrid. Oleme mustal mandril. Lossitakse vilja. Seda teevad inimesed, mitte kraanad. (EKS.)

Näeme, et autor on üsna õnnestunult suutnud sõnasust ja meeleolu kooskõlastada eeskätt lausete pikkuse ja struktuuri abil.

Orienteerumine liht- ja liitlause stiililistes iseärasustes on vajalik mitmete teistegi väljendusvõimaluste tundmaõppimiseks. Võrreldes sel eesmärgil järgmisi näiteid omavahel:

a) Mare on ainult 9-aastane. Ta on väga arenenud ja loeb palju.

b) Kuigi Mare on ainult 9-aastane, on ta väga arenenud ja loeb palju.

Ilmneb, et liitlause (b-variandis) on mõtetevaheline seos märksa tihedam, mõtted on esitatud sidusamalt. Seal ainult ei loetleta fakte, vaid rõhutatakse ka nende vastuloolisust: oma noorusest hoolimata on Mare väga arenenud.

Teatavasti on pikad lausekonstruktsioonid oma ehituselt märksa keerukamad lühikestest. Nii väljendab liitlause ju ainult üht mõtet, liitlause aga koosneb kahest või mitmest liitlausest ja väljendab mitut üksteisega tihedalt seotud mõtet. Järelikult on pikemate lausekonstruktsioonide kasutamisel vaja arenenumat mõtlemisvõimet, põhjalikumaid teadmisi ja suuremaid kogemusi, mis on eriti täheldatav põimlausete ja mitmesuguste segaliitlausete puhul. Enamasti aga koostavad õpilased lauseid üsna nõrgal enesekriitilisel baasil. Tagajärjeks on lausete sagedane ülekoormamine ja loogilise struktuuri ignoreerimine.

Paneme tähele järgmise lause loogilist struktuuri:

Selles romaanis näidatakse, et aadlikud kasvasid tarbetuid lapsi, kes on väga väikese haridusega, kuid igapäevased kombed on nendel väga hästi käes. (VIII kl.)

Konstrueerime antud lause aluseks oleva mõtte struktuuri, s. t. leiame lause semantilised elemendid ja asetame need loogilisse järjekorda. Selle tulemusena saame järgmise tabeli:

Jrk. nr.	Lause semantilised elemendid ja nende loogiline järjekord
1	Selles romaanis näidatakse,
2	kuidas aadlikud kasvasid lapsi nii,
3	et nad said küll tugeva kombeõpetuse,
4	kuid väikese hariduse,
5	mille tõttu lastest kasvasid tarbetud inimesed.

Tabelist järgneb, et lause semantiliste elementide loogiline järjekord on:

1 2 3 4 5

Semantiliste elementide järjestus õpilase poolt koostatud lauses on aga ebaloogiline, nimelt:

1 2 5 4 3

Esitatud analüüs näitab õpilase distsiplineerimata mõtlemist, mis on aluseks kompositsioonilisele laialivalgavusele, see aga omakorda ebaselgusele. Juhtub isegi, et kirjutaja kaotab lause üle igasuguse kontrolli ja tagajärjeks on paljusõnaline mõttetetus, näiteks:

Praegusel XX sajandil, kus kõik on rakendatud tehnikasse, ei oleks enam kohta, kui järsku kaoks kõik tehnika saavutused ja meie elu kulgeks rada mööda, kus puuduks tehnika. (VIII kl.)

Meil on mehhaniseeritud paljud töövõtted, rääkimata suurematest operatsioonidest, mis nõudsid juba ammu selle rakendamist, kuid tehnika puudumise tõttu polnud see võimalik. (VIII kl.)

Teisi näiteid ülekoormatud lausete kohta:

Kui vaatasin klassi aknast välja mõnel pilvitajal ilmal ja kujutasin ette, et maa on külmetanud, siis kui vaatasin pilvede poole, siis hakkasid järjest meenuma paljud sügised ja paljud lumetulekud. (V kl.)

Kuna taheti Mahtra mehi haagikohtuniku juures peksma hakata, kes olid koos soldatitega kohale ilmunud, siis kutsusid talupojad endile teistest valdadest abi, millest tekkiski Mahtra ülestõus. (VII kl.)

Küll püüab kogu perekond: Liispet, Sägi (tulevane perekonnaliige), selle kangekaelse inimeselooma naine Roos, Krõõdale selgeks teha, et kapsapea viiakse Paunveresse näitusele ja selle eest võib viis rubla saada, aga midagi ei aita. (VII kl.)

Kättetasumist tarvitatakse just õpetajatele, kuid see kõik on rumalusest, sest keegi ei saa ise aru, mis ta tegi. (EKS.)

Stiiliravi.

1. Harjutused mitmesuguste lausetüüpide loogilise struktuuri tundmaõppimiseks; harjutused liht- ja liitlausete tarvitamisoskuse omandamiseks. (STIILIHARJUTUSTEST, lk. 630; HARJUTUSI-IX, lk. 54—58.)

2. Pideva, ilma kirjavahemärkideta teksti lauseteks liigendamine. (ÕPIK-V, lk. 5—6.)

3. Harjutused lause pikkusele ja struktuurile rajatud

väljendusvahendite selgitamiseks. (STIILIKATSE-VIII, lk. 43—45.)

4. Ülekoormatud liitlausete ümbersõnastamine lihtlauseteks. (STIILIHARJUTUSTEST, lk. 631.)

5. Lihtlausete ümbersõnastamine liitlauseteks mõtete tihedama seostamise eesmärgil. (STIILIHARJUTUSTEST, lk. 630; HARJUTUSI-IX, lk. 54.)

6. Harjutused peamõtte esiletõstmiseks ja kõrvalmõtetest eraldamiseks:

a) kirjandusteostest,

b) kirjanditest,

c) mõnelauselistest tervikliku mõttega tekstidest,

d) üksikutest lausetest («Millistes sõnades peitub selle lause mõttetu?»).

7. Pikkade, ülekoormatud lausete redigeerimine.

8. Segipaisatud kõrvallausetega liitlause redigeerimine.

9. Loogiliselt vales järjekorras lausete õige järjestamine.

e) TAUTOLOOGIA.

Sõnakordust esineb õpilaskirjandeis väga sageli nn. **tautoloogia** näol, mille puhul, nagu teada, **selgitatakse teatud nähtust sellesama nähtuse kaudu**. Tagajärjeks on mõttetus — informatsioonilise koormuse puudumine. Näiteks lauses «Oma **eeskujuks** pean seda, kes on igati **eeskujulik**» (EKS.) võrdub informatsiooniline koormus nulliga. Põhjuseks on lause lõppelemendi tagasipöördumine alguselemendi («eeskuju») juurde, ilma et tekiks seost uue teadmusega. Seda ei juhtuks, kui lause lõppelement oleks sõnaga «eeskujuks» soo- ja liigimõiste vahekorras (näiteks «oma **eeskujuks** pean seda, kes on **töökas**»).

Ehkki tavalisel sõnakordusel ja tautoloogial on mitmeid väliseid ühisjooni, erinevad nad omavahel põhimõtteliselt, mida meetoodilistel kaalutlustel on vaja tunda. Tõsise mõtlemisveana nõuab tautoloogia loogilise mõtlemise ravimist. Sõnakordusel aga on mõtlemisoperatsioonidega tagasihoidlikud kokkupuuted, selle ravimine seisneb esijoones sõnavara rikastamises.

Sõnatähenduse ja tautoloogia eraldamiseks tarvitseb silmas pidada korduvate sõnade tähendust. Kui ilmneb, et sõnu tarvitatakse ühes ja samas tähenduses, on tegemist

sõnakordusega. Erinevate tähenduste korral aga tautoloogiaga.

Soodsamate eraldamisvõimaluste loomiseks esitame näited paralleelselt.

Tavaline sõnakordus (korduvad sõnad esinevad ühes ja samas tähenduses)	Tautoloogia (korduvad sõnad peavad esinema erinevates tähendustes)
Hakkasin siis üksi kelgutama ja peagi tuli kelgutama palju teisi lapsi. (V kl.)	Minä otsustasin kinkida ema-le väikese kingituse (pro: lille-kimbu) ²⁷ naistepäevaks. (V kl.)
Seal oli lagendik ning seal oli kiik . (V kl.)	Päike soojendab juba päris soojalt (pro: hästi). (V kl.)
Mu koolitae läheb pargist läbi. Kooliteel on ka mägi. (V kl.)	Päevad möödusid kiiresti päev päeva järel (pro: ilma et oleksin seda märganud). (VI kl.)
Hämaruse saabudes saabub paat randa. (VI kl.)	Vanasõnas « Enne mõtle, siis ütle » tahetakse väljendada, et « enne tuleb mõtelda, siis ütelda » (pro: et tuleb olla tasakaalukas). (VIII kl.)
Viimane koolipäev möödunud kooliaastal möödus mul nagu tavaline veerandi lõpp. (VIII kl.)	Kui valus on vaadata haiget , kelle tervis on lootusetuseni hai-ge (pro: kurnatud). (EKS.)

Tautoloogiaks tuleb pidada ka niisuguseid juhtumeid, kus sõna kordub teisendatud kujul (sünonüümselt), näiteks:

Neist kõige huvitavamad olid käigud lähedal asu-
vale neemele, **mis oli ümbritsetud kolmest küljest merega**. (VI kl.)

Siin on kõrvallause informatsioon ära toodud juba pea-
lauses («neem» on ju maaosa, mis on kolmest küljest
eraldatud merega). Tähendab, kõrvallause informatsiooni-
line koormus on võrdne nulliga.

Stiiliravi:

1. Harjutused soo- ja liigimõiste praktiliseks tundma-

²⁷ Parandused mõistagi on esitatud tinglikult.

õppimiseks. (L. Villand, Praktilise stilistika rakendamise ühest võimalusest. «Nõukogude Õpetaja», 3. okt. 1964.)

2. Harjutused jõukohaste nähtuste defineerimiseks, tähelepanu teravdamisega soo- ja liigimõistetele. (LOOGIKA ÕPIK.)

3. Tautoloogiavigadest deformeeritud lausete redigeerimine.

f) SAMAKÕLALISTE HÄÄLIKUTE PÕHJENDAMATU KORDUMINE (HEAKÕLAVEAD).

Käesoleval juhul, erinevalt eelmistest, puudutatakse ainult keele esteetilist külge. Teatavasti elementaarsete stiilinõuete kohaselt on tavalises kõnes kõlaefektide esilekutsumine sobimatu, välja arvatud rahvapärase fraseoloogia kasutamisel (näiteks **tegemised-toimetamised** jt.). Järelikult kõrvuti paiknevate samakõlaliste häälivate kordamist tuleb lugeda laitmatu sõnastusega kokkusobimatuks.

Taolise vea tekkimine on seotud eelkõige tähelepanematusena ja selle vältimiseks aitab märgatavalt kaasa teksti valjusti lugemine.

Näiteid.

Seejärel **võis** näha **võsastikus** üläseid **või** sinililli tärkamas. (V kl.)

Metsas hakkavad juba **puudel** **pungad** **puhkema** ja saabuvad väikesed rohelised lehed. (V kl.)

Siis läheme **me** **metsa** istutama. (VII kl.)

Need armsad **tuled** **tuletavad** meelde kodu mäe veerul metsa lähedal. (VIII kl.)

Stiiliravi.

1. Heakõlavigu sisaldavate lausete redigeerimine. (Peetagu silmas, et nimetatud viga on kergem avastada teksti valjusti lugemisel.)

2. Tähelepanu juhtimine keele kunstikavatsuslikele kõlalistele vahenditele.

3. Seosevead.

a) MÕTETE OMAVAHELINE SEOSTAMATUS JA JÄRSUD ÜLEMINEKUD.

Head väljendust iseloomustab üksikosade omavahe-line harmooniline tasakaal, mis on aluseks peamise mõtte järjekindlale, loogilisele arendamisele. Vene oraator A. F. Koni kirjutas sellest järgmiselt: «Jälgige oma mõtte-lõnga kulgu. Kui mõte hüppab ühelt nähtuselt teisele, kui peamine mõte kogu aja katkeb, siis niisugust kõnet on peaaegu võimatu kuulata. Kõne on vaja üles ehitada nii, et **teine mõte kasvaks välja esimesest, kolmas teisest jne., või et oleks loomulik üleminek ühelt mõttelt teisele.**» (Minu sõrendus. L. V.)²⁸

Väljenduse ülesehitamine toodud nõuete kohaselt põhi-neb võimel allutada kõik väljenduse elemendid peamisele mõttele. Siin ei saa läbi ilma distsiplineeritud mõtlemiseta, millega aga keskastme õpilastel on raskusi.

Näiteks järgnevas kirjandikatkendis (teemal «Kui oleksin meremees») on 5 lauset, ent nendevahelised seos-ed on väga nõrgad:

Laevandus omab tänapäeval väga suurt tähtsust. On kaubalaevu, reisilaevu ning veel palju teisi laevu. Igal laeval on kaptenid, tüürimehed, mehaanikud ja kokad. Selleks et neid erialasid taotleda, tuleb õppida merekoolis. Meremees peab olema julge, tugev ja hea tervisega. (EKS.)

Mõte hüpleb, sest iga lause lähtub uult seisukohalt: 1) laevanduse tähtsus, 2) laevade liigid, 3) laevamees-konna liikmed, 4) meremehe elukutse taotlemine, 5) mere-mehele püstitatavad nõuded.

Sageli seisneb lausete omavaheline seostamatus nüans-sides, mis aga mõtte jälgimist tugevasti häirivad, näiteks:

Eriti huvitavateks televisioonisaadeteks pean vik-toriine. Viimasel ajal on saatekava viktoriinide poo-lest vaene. (VIII kl.)

Siin mõjub segavalt lausete mittesidus esitamine, mille tõttu lausetevaheline sisuline vastuolu jääb esile toomata. Viga on parandatav nn. lauserõhusõnade (kahjuks, aga,

²⁸ А. Ф. Кони, Избранные произведения, т. I, Госюриздат, Москва 1959, стр. 138, ст. «Советы лекторам».

ehkki, ent jt.) abil. Järelikult peaks ülaltoodud lauseid ühendama nii (mis on ka ilmses vastavuses autori kavatsustega):

Eriti huvitavateks televisioonisaadeteks pean viktoriine. **Kahjuks** on viimasel ajal saatekava viktoriinide poolest vaene.

Mõtete sujuv, sidus esitamine on rikutud ka siis, kui **ühtekuuluvad mõisted esitatakse mitmes eri lauses**, näiteks:

Auto idee on märksa noorem auruveduri omast. Kuid juba möödunud sajandil elas Venemaal üks **meister**. Ta oli endale valmistanud liikumismasina (pro: kes oli endale valmistanud liikumismasina). (VIII kl.)

Teisi näiteid mõtete seostamatusest ja järskudest üleminekutest:

Mõned lapsed on poe juures, siis lähen nendega koju. Kodus saan jälle tõrelda. Ma püüan hästi õppida. Koolitee on väga huvitav. (V kl.)

Kui Lenin sirus suureks, siis võitles ta kodanluse vastu ja kui kehtis nõukogude võim, asustati meie maale juurde tuhandeid koole. (VI kl.)

Nii hea on, kui sul on ikka kodu, kuid ta on ikkagi. Hea on unistada helgest tulevikust, mis on meile avatud. (VII kl.)

Kuulda oli ka veel, kuidas lõokesed sillerdasid õhus, tehes suuri ringe. Kevade saabumisega hakkasid vähenema lumehanged. (VII kl.)

Ta [Petšorin — L. V.] luges ka raamatuid, aga samuti ka neid ta ei tahtnud enam lugeda. Tema välimuses on näha mõningaid iseärasusi. (VIII kl.)

Kõige meeldejäävam on kindlasti esimene koolipäev. Astusin ju siis esimese sammu ääretul teadusepõllul ning sain endale palju sõpru. Pikapeale on meist moodustunud ühtne klassikollektiiv. Selle kollektiiviga võib juba raskusi võita. Sel päeval nägin ka oma esimest õpetajat, kes ei tundunudki nii rangena, kui seda algul arvata võis. (EKS.)

Mõttearenduse loomulikku pidevust lõhuvad **järsud üleminekud kirjandi eri osade vahel**, mille tagajärjel kirjand kujuneb erinevate mõtete seostamatuks kogumiks.

Ilmekalt võib seda näha alljärgnevas kirjandinäites,

mis esitatakse küll kärbetega, kuid üleminekute muutmatu säilitamisega.

Teema: «Kevad — 1965».

1. See oli kevad — 1945. Meie väed piirasid Berliini. Fašistlik Saksamaa elas oma viimaseid päevi. 8. mail saavutati võit. Kõik see toimus 20 aastat tagasi, kuid me ei unusta seda iialgi.

2. Kõik rahupooldajad nõuavad sõjaroimarite kohtu alla andmist. Need julmad natsistid tapsid surmalaagrite krematooriumides tuhandeid inimesi. Nüüd on nende võimul lõpp. Hitleri-taolised ei tohi enam kunagi võimule saada.

3. 1965. aasta kevadel on meil koolis eksamid. Kõik parandavad oma halbu hindeid, et pääseda eksamitele. Kuid need, kes lõpetavad kooli, tahavad minna edasi õppima. Selleks on koolides konkursid.

4. 1965. aasta suvel on ENSV 25. aastapäev. See tähendab seda, et töörahva võimu kehtestamisest Eestis on möödunud veerand sajandit. (VIII kl.)

Stiiliravi.

1. Nähtuste või sündmuste põhjus-tagajärje seoste analüüsimine (kirjandusteoste ja filmide faabulate põhjal, ajaloosündmuste eel- ja järellugude alusel jms.).

2. Harjutused kirjandi kava (eriti sedelkava) koostamiseks. (KIRJANDUSTEOORIA-VIII, lk. 18—20.)

3. Üleminekute spetsiaalne harjutamine. (KIRJANDIKATSE-VIII, lk. 20—21.)

4. Harjutused pideva teksti lõikudesse jaotamisel. (ÕPIK-V, lk. 5—6.)

5. Tähelepanu juhtimine pausidele suulise kõne üleminekukohtades.

6. Suuliste kirjandite ja ümberjutustuste viljelemine.

7. Vastavalt deformeeritud tekstide redigeerimine.

8. Vastamine kindla plaani järgi (enne vastamist lastakse õpiku alusel koostada kirjalik vastamisplaan, mille alusel antakse laiendatud suuline vastus).

b) VAJALIKU SÕNA PUUDUMINE.

Mõtete omavaheline seostamatus tekib sageli vajaliku sõna puudumise tõttu.

Mõtete edasiandmine ei saa olla adekvaatne, kui lauses puudub vajalik sõna. Tervikliku mõtte väljendamine toimub ju kindlapiirilise sõnalise kompleksi vahendusel, millest aga vajaliku sõna puudumisel ei saa enam juttu olla. Tekivad ebaselged mõtteseosed. Seejuures on tähelepandav, et kirjutaja mõttekäik tugineb enamasti õigetele seostele, mida ta aga ei suuda (kas asjatundmatusest, tähelepanematuses või hoolimatusest) lausesse üle kanda.

Kuivõrd õpilased kalduvad enamasti lause olulisemaid elemente (esmajoones alust, öeldist, sihitist, vähemal määral teisi lauseliikmeid) ära jätma, tuleb neile peatähelepanu koondada.

Näiteid.

Kui lapsed olid kohale jõudnud, siis tulid kiiresti klassi. (Puudub alus — nad.) (V kl.)

Elasin vanaema juures 2 aastat, aga pärast suri ja mind pandi lastekodusse. (Puudub alus.) (VIII kl.)

Eriti ilus oli paabulinnul saba kui ta selle lahti lõi, nagu värviline lehvik. (VI kl.)

Nüüd on minu esialgsed unistused täitunud, kuid mida vanem, seda rohkem mõtteid tuleb. (Puudub öeldis: mida vanemaks **saan.**) (VIII kl.)

Teises küljes oli nari, mis oli kaetud õlgedega ja pealt katsid üksikud riidelapid. (Puudub sihitis.) (VII kl.)

Teda raviti ja pika ravimise peale ta paranes ja võitles edasi oma seltsimeestega. (Puudub kaassõna.) (VI kl.)

Ema ei ole pikk, ta on **keskmine**. (Puudub täiendav sõna: keskmist kasvu.) (V kl.)

Märkus.

Tuleb selgelt eraldada vajaliku sõna puudumist sõnade stiilikavatsuslikust väljajätmisest (nn. elliptilistest lausetest). Väljajättelise lause õnnestunud kasutamisest leidub kirjandites rohkesti näiteid:

Kodunt lahkume mõlemad kell kaheksa: memm tööle, mina kooli. (Lause teises pooles on välja jäetud öeldised.) (EKS.)

Parimaks näiteks sportlasest-eeskujust pean Georg Lurichit. Suur sportlane, rahva- ja kõnemees, kõrge vaimse tasemega inimene.

(Teise lause alguses on välja jäetud alus ja öeldis, piir-
dutakse üksnes öeldistäitega — «suur sportlane» jt.)
(EKS.)

Veel mõnikümmend minutit metsavahelist teed...
Ja seal ta oligi, meie uhkelt ehitud pidupäevalinn.
Kõikjal lipud, loosungid, lilled ja lõppematu rahva-
vool. (1. ja 3. lauses on välja jäetud öeldised.) (EKS.)

Kui meri andis kala, oli kõik korras, aga kui ei...
(Lause jäetakse lõpetamata.) (EKS.)

Stiiliravi.

1. Harjutused sõnaühendite leidmiseks lausest.
2. Harjutused mitmesugust tüüpi lausete koosseisu
sügavamaks mõistmiseks.
3. Käesolevas peatükis märgitud vigu sisaldavate lau-
sete redigeerimine.
4. Väljajätteliste lausete kui stiilivõtte tutvustamine.

c) UHTEKUULUMATUTE MÕISTETE SEOSTAMINE.

Uhtekuulumatute mõistete **teadlik** ühendamine on
üheks koomika (paradoksides) paljuviljeldud vahendiks
(näiteks: Tuli vihma ja kaks üliõpilast. Jalutades pargis
leidsin lõpuks kõigest sellest rahu ja rahakoti 10 rub-
laga.). **Ebateadlik** ühendamine aga räägib puudustest kir-
jutaja mõtlemisprotsessis. Tähendab, tegemist on mõtle-
misveaga, mille põhiolemus on ligilähedane üle-eelmisele
rühmale (seostamata mõtted).

Näiteid.

Rong ruttab, aga inimesed on juba vaikinud (pro:
ei rutta). (VIII kl.)

Ingel Aer armastas väga sigu ja teaduslikke raa-
matuid. (VIII kl.)

Mereasjandusel nagu kogu inimkonnal on suur
minevik. (EKS.)

Stiiliravi.

1. Harjutused soo- ja liigimõistete praktiliseks eral-
damiseks. (L. Villand, Praktilise stilistika rakendamise
ühest võimalusest. «Nõukogude Õpetaja», 3. okt. 1964.)
2. Vastavalt deformeeritud lausete redigeerimine.
3. Kirjanduslike paradoksides tutvustamine.

d) SÕNADE VALE SEOSTAMINE.

Õpilastel, nagu kirjanditest selgub, on sageli kalduvus väljendada oma mõtteid juhuslike sõnaühendite abil. Väikese keelepraktika tõttu ei tajuta näiteks fraaside suhteliselt püsivat iseloomu. Fraaside lõhkumine on laitmatu sõnastuse seisukohalt lubamatu.

Uute sõnaühendite loomisel juhindub õpilaste teadvus nähtavasti analoogiast. Kui õpilane näiteks kirjutab, et: «Mitte alati pole **arenenud** teadus **ülesmäge** nagu tänapäeval» (EKS.), siis on ta meelevaldselt ühendanud erinevate fraaside elemendid (*areneb edasi* ja *läheb ülesmäge*). Kuivõrd *edasiarendamine* ja *ülesmäge minek* moodustavad omavahel teatavas mõttes analoogia, on õpilane elementide ristamise teel loonud uue, kuid ebaloogilise sõnaühendi. Saab ju ainult *minna ülesmäge* ja *areneda edasi*, mitte aga *areneda ülesmäge*.

Teisi näileid.

Rohi **annab** kogu loodusele silmatorkava **mulje**.
(Annab ilme, aga jääb mulje.) (VI kl.)

Juba ammu oleme treeninud, et **saavutada** võistlustel paremaid **edusamme**. (VI kl.)
(Saavutama esikohta, aga tegema edusamme.)

Ka meie klassi elus on toimunud **mälestusi**. (EKS.)
(Toimunud sündmusi, aga jäänud mälestusi.)

See teade **tõi** (pro: tekitas) Mahtra meestele (pro: meestes) hirmu. (VII kl.)

Juhuslike sõnaühendite tekkimist põhjustavad sageli tähelepanematus või hoolimatus, näiteks lauses

Seisime tardunult ravis, valged pluusid ja mustad seelikud-**püksid** seljas. (EKS.)

ei ole sugugi mõeldud, et pükse seljas kantakse. Lauses

Kui ma uksest sisse astun, tõusevad väikesed poisid-tüdrukud püsti ning vaatavad oma säravate **nöbinakestega** mulle vastu. (EKS.)

pole ju mõeldud, et «nöbinakestega» vaadatakse.

Sõnade seostamisest sõltub teatavasti mõtteväljenduse selgus. Selgusenõude üheks põhitingimuseks on see, et öeldu peab olema mõistetav ainult ühest, kindlalt piiritletud seisukohast, mitte **kahemõtteliselt**. Kahemõttelisus võib olla tingitud mitmesugustest grammatilistest ja stiililistest eksimustest (kõrvallause ebaõige paigutus, asesõnade pii-

ritlematus, sõnade vale järjekord, põhisõnast lahutatud omadussõna, sõnatähenduse mittetundmine, kirjavahemärkide ebaõige tarvitamine jms.).

Lisaks nimetatuile sisaldavad kirjandid aga veel rohkesti niisuguseid kahemõttelisuse juhtumeid, millel pole selgepiirilist seost ühegi märgitud nähtusega. Neis seguneb primitiivsus naiivsusega, kusjuures mõisted esinevad ebakindlalt kord ühes, kord teises tähendusvarjundis, millega kaasneb lause mõtte piiritlematus.²⁹

Näiteid.

Mõnikümmend aastat tagasi oli see ime, kui nähti naist töötamas kombainil või **sõitmas autos**. (VI kl.)

Minu **sõber** elab maal. Ta ei ole inimene, vaid loom. Selleks on lehm, kelle nimi on Punik. (VI kl.)

Nad on ilusate näojoontega, silmavaade terav ja mõistavad kõik, mida sa neile räägid. Kui nendega kõnelda sõbralikult ja olla hea, siis nemad on samuti vastutulelikud. (Mõeldud on lehmi.) (EKS.)

Elu tormab ikka edasi ja **ehitajate vajadus** pidevalt kasvab. (Kas vajadus ehitajate järele või ehitajate vajadus millegi järele?) (EKS.)

Nüüd on sõit selge nii **traktoril** kui **autol**. (EKS.)

Kes on üldse **laste poolest kõige rikkamad** inimesed maailmas kui Nõukogude pedagoogid. (EKS.)

Primitiivse mõtlemise tagajärjel võivad lauseelementide vahel tekkida niivõrd lõdvd seosed, et lause kaotab oma mõtte.³⁰ See avaldub mitte ainult pikkades, keeruka konstruktsiooniga mõtteväljendustes (millel eespool üksikasjalikult peatuti), vaid ka lühikestes, lihtsa ehitusega lausetes. Viimasel juhul mõistagi osutab viga eriti sügavatele puudujääkidele õpilase mõtlemisvõimes, nagu see ilmneb järgnevatest näidetest:

Puškin näitas Jevgeni Onegini kujus teed, mida mööda läks osa aadlist. (VIII kl.)

Bela ja Mary olid romaani «Meie aja kangelane» peategelase Petsorini elus naiskujudeks. (VIII kl.)

²⁹ M. Kampmann illustreerib nimetatud nähtust niisuguste näidetega: «lahkunud sõber (surnud wõi kaugele rändanud?); kõrge koha peale läinud wend (mäe otsa wõi ametisse?)». (Vt. «Kirjaseadmise õpetus», lk. 25.)

³⁰ M. Kampmanni terminoloogia järgi nimetatakse seesugust viga «tumeduseks». «Tume,» kirjutab ta, «on sõnastus siis, kui mõtetest on raske aru saada.» (Vt. «Kirjaseadmise õpetus», lk. 25.)

Romaanis võitleb Puškin realismi ja inimese igakülgse kujutamise eest. (VIII kl.)

Meremees ja kirjanik Sergo näitas hästi välja meremeeste elu kodanluse ajal, kui meremees oli seotud igasuguste lepingutega peremehega. (EKS.)

Ees seisab suur etapp ellu, asuda õppima iseseisvalt. (EKS.)

Stiiliravi.

1. Fraseoloogia ja kõnekäändude tundmaõppimine. (ÕPIK-VIII, lk. 37—42; ALGMED-VII, lk. 28; STIILIKATSE-VIII, lk. 15—16.)

2. Harjutused lausete ja kirjandite mõttetuuma väljatoomiseks. (KIRJANDIKATSE-VIII, lk. 17—18.)

3. Sõnaühendite praktiline tundmaõppimine.

4. Rektsiooniharjutused.

5. Üksikelementidest lausete moodustamine. (ÕPIK-VII, lk. 37, 39; ÕPIK-V, lk. 13.)

6. Lausete laiendamine ja koondamine, kusjuures pööratakse tähelepanu lause mõtte vastavasuunalisele muutmisele.

7. Kahemõttelisust sisaldavate lausete redigeerimine.

e) LAUSEOSADE (KÕRVALLAUSE, LAUSELÜHENDI) VALE SEOSTAMINE.

Lause struktuur peegeldab teatavasti mõtlemise struktuuri. Komplitseeritud lause on seega ka komplitseeritud mõtte väljendajaks.

Arvestades õpilaste abstraktse mõtlemise suhtelist piiratust, on mõistetak, et keerukate lausetüüpide praktilisel kasutamisel esineb kirjandeis sageli ebaõnnestumisi, kõige esileküündivamalt põimlause ja des-lauselühendi puhul.

Kõrvallause seosevead.

Keskkooli grammatika defineerib kõrvallause järgmiselt: «Kõrvallause... on sõnarühm, mis esineb tervikuna mingi lauseliikmena ja millel on olemas oma põhisõna.»³¹ Definiitsioonist ilmneb, et kõrvallause olemuse

³¹ N. Rimmel, J. Valgma, E. Riikoja, Eesti keele grammatika VIII—XI klassile. ERK, Tallinn 1957, lk. 213.

mõistmine eeldab vähemalt kahe asjaolu silmaspidamist: a) tajuda sõnade rühma kindla **tervikuna** (lauseliikmena) ja b) näha tervikuna tajutud sõnade rühma **seost** teises osalauses leiduva põhisõnaga. Niisuguste ristlevate seoste õige kindlaksmääramine põhineb tugeval abstraheerimisvõimel, mis aga 11—15-aastastel õpilastel on alles kujunemisjärgus. Sellega saabki põhjendada kõrvallause seosevigade suhtelist rohkust õpilaste kirjandites. Viga tekib sellest, et kõrvallauset ei osata seostada pealauses oleva põhisõnaga: tähelepanu osaliseks saab ainult grammatiline seos, loogiline seos jääb märkamata. Tagajärjeks on pea- ja kõrvallause **loogilis-grammatiline vastuolu**, teiste sõnadega — **vale mõtteseos**.

Näiteid.

Nad näitavad nõukogude ühiskonna inimese õigeid **iseloомуjooni, kes ehitab** kommunismi. (EKS.)

Vale mõtteseose kõrvaldamisega lause loogilis-grammatiline vastuolu aga kaob:

Nad näitavad neid iseloомуjooni, mis on omased nõukogude **inimesele, kes ehitab** kommunismi.

Ta tõi ühe inimese poolt **jänese, kellel** oli neid palju. (VII kl.)

Väikesed lapsedki tunnevad kevade tulekust **rõõmu, kes** kogu aeg tahavad väljas olla. (V kl.)

Esineb juhtumeid, kus kõrvallause katkestab pealause meelevaldselt, näiteks:

Rebane kutsus mehed hundi, **kes oli sabapidi külmunud veeauku**, juurde. (VII kl.)

Rindlause on õpilastele jõukohasem kui põimlause. Seetõttu võib tähele panna tendentsi viimase vältimiseks, eriti nooremates klassides:

Seal mäe äil on talu ja me käisime sealt vett toomas (pro: kust me käisime). (V kl.)

Me lugesime koolis Oskar Lutsu teost «Kevade», see meeldis meile väga. (pro: mis meeldis...) (V kl.)

Hõlmava asetusega kõrvallausete puhul peab erilist tähelepanu pöörama **lauseosade kokkusobivusele**, mida aga sageli ei märgata, näiteks:

Põld, mis eemalt paistab, sinna on külvatud oder. (VII kl.)

Hõlmatud kõrvallause ärajätmisel ilmneb, et pealause osad omavahel ei sobi: **Põld sinna** on külvatud oder.

Järelikult peaks ülaltoodud lause olema üles ehitatud nii: Põllule, mis eemalt paistab, on külvatud oder.

Teisi näiteid.

Mees, kes eile koolis käis, ta on meistersportlane. (VI kl.)

Mets, mis hiljuti põlema süttis, see on kodu lähedal. (VII kl.)

des-lauselühendi seosevead.

Keskkooli grammatika määrangu järgi on lauselühend „... sõnarühm, mis esineb tervikuna mingi lauseliikmena (täiendina, sihitisena, määrusena) ja millel on olemas põhisõna...”³² Enamasti ei taju õpilased lauselühendit lauseliikmena, mille tõttu eksimused on väga sagedased. Kuivõrd lauselühendi vigadest valdava enamuse moodustavad des-lühendivead, ongi siinkohal põhjust peatuda ainult viimastel.

Peamise veana kohtame lühendi ja põhilause tegevuse kordasaatja **erisuse** mittetunnetamist. Selle tõttu tekivad väärad mõtteseosed, mis põhjustavad lause loogilis-grammatilise struktuuri mittevastavuse.

Näiteid.

Libisedes suuskadel mööda metsarada **krabistas keegi** suure kuuse otsas ja järgmisel hetkel lendas puu otsast alla käbi. (VI kl.)

Likvideerime vale mõtteseose («libisedes krabistas keegi») ning lause loogilis-grammatiline ühtsus taastub:

Libisedes suuskadel mööda metsarada **kuulsin ma**, kuidas **keegi krabistas** suure kuuse otsas, ja järgmisel hetkel lendas puu otsast alla käbi.

Tehes kokkuvõtteid algkooli päevilt, möödus palju uut ja huvitavat. (VIII kl.)

Sageli esineb ka des-lauselühendi ja põhilause tegevuse eriaegsuse mittetunnetamist, näiteks:

Koolist koju minnes hakkasin kohe õppima. (VII kl.)

³² N. Rimmel, J. Valgma, E. Riikoja, Eesti keele grammatika VIII—XI klassile. ERK, Tallinn 1957, lk. 213.

Stiiliravi.

1. Harjutused väärade mõtteseoste ja lause loogilisgrammatilise ühtsuse selgitamiseks.

2. Põimlausetes ja lauselühendiga lausetes moodustamine algelementidest. (STIILIHARJUTUSTEST, lk. 631; ÕPIK — V, lk. 24—25.)

3. Harjutused kõrvallause õigesse kohta paigutamiseks (H. Hellerma, Etteütleri V—VIII klassile. «Valgus», Tallinn 1965, lk. 162, 205.)

f) POOLIKUD LAUSED.

Mittepiisava abstraheerimisvõime tõttu on õpilastel kalduvus iseseisvamaid kõneühikuid käsitleda üldisest struktuurist lahti rebituna.

Lausete (seega ka mõtte) katkirebimist võib tähele panna esijoones järgmiselt:

- a) kõrvallauset ei ühendata pealausega,
- b) des-lauselühendit ei ühendata põhilausega,
- c) koondlause korduvat liiget ei ühendata teiste liikmetega.

Näiteid kõrvallause lahtirebimise kohta.

Esmakordselt lendas kosmosesse nõukogude **inimene**. Kelleks sai Juri Gagarin. (VII kl.)

Sel päeval olin ma valvuri juures juttu **ajamas**. Kui korraga hakkas tema koer klähvima ja aia poole kiskuma. (EKS.)

Kui meie klassis õpilased läksid vastlasõidule Emajõe äärde. (V kl.)

Näiteid des-lauselühendi lahtirebimise kohta:

Me läksime arglikult majja ja sulgesime pööningu **ukse**. Lükates sinna ette laua ja paar tooli. (VII kl.)

Kasvuhooones külvatakse seemneid kasti sisse ja hoitakse muld parajasti niiske, köetakse kasvuhooonet, et hoida see parajalt soe. **Soodustades sellega seemnete kiiret idanemist**. (V kl.)

Trepilt nägin, kuidas kuldnokad trügisid pesakastide juurde. **Ajades varblasi välja oma pesakastidest**. (VII kl.)

Näiteid koondlause korduva liikme lahtirebimise kohta.

Kevadel tulevad linnud **siia**. Kuldnokad, pääsukesed ja lõokesed jne. (V kl.)

Pliuhkam jookseb tuppa, kapsapea **süles**. **Ning** hak-
kab otsima kohta, kuhu see ära peita. (VII kl.)

Stiiliravi.

1. Sõnastusharjutused, mille kohaselt õpilastel tuleb algelementidest moodustada

- a) põim- ja rindlauseid,
- b) lauselühendiga lauseid,
- c) koondlauseid.

2. Käesolevas peatükis märgitud vigu sisaldavate lausete redigeerimine.

3. Tähelepanu juhtimine niisugustele ilukirjanduslikele ja publitsistlikele tekstidele, kus poolikuid lauseid (näiteks omaette kõrvallauseid) kasutatakse kindlatel stiililistel kaalutlustel.

g) PÕHISÕNAST LAHUTATUD OMADUSSÕNALINE TÄIEND.

Omadussõnaline täiend peab vahetult kuuluma oma põhisõna juurde, vastasel juhul tekivad valed mõtteseosed, näiteks:

Lugesin **täiskirjutatud venna** vihikut (pro: lugesin venna täiskirjutatud vihikut). (VII kl.)

Stiiliravi.

Harjutused niisuguste lausete moodustamiseks, kus on kõrvuti nimi- ja omadussõnalisi täiendeid.

h) PIIRITLEMATA ASESÕNA.

Asesõna, nagu nimetuski väljendab, kasutatakse mingi nimi-, omadus- või arvsõna asendamiseks. Seejuures peab asenduse ulatus olema selgelt piiritletud, milleks ühelt poolt tuleb hoiduda asesõnade kuhjamisest ja teiselt poolt ebamäärasest seostamisest muude lauseliikmetega. Vastasel korral jääb asesõna mahuline haardelaius ebaselgeks. Tekivad ebaõiged mõtteseosed, lause loogilis-grammatiline ühtsus kaob. Kõnealuse nähtuse kutsuvad esile kaks sageli üheaegselt mõjuvat asjaolu: ühelt poolt tagasihoidlik sünonüümide tundmine ja teiselt poolt puudulik mõtlemisviime.

Näiteid.

Palliplatsil on juba ammu **lumi** ära sulanud ning **see** puhtaks pühitud. (V kl.)

Asesõna **see** seostub grammatiliselt sõnaga *lumi*, loogiliselt aga sõnaga *palliplatsil*. Kõrvaldame vale mõtteseose, s. t. muudame lause konstruktsiooni, ja lause loogilis-grammatiline ühtsus taastub:

Palliplats, kust lumi juba ammu ära sulas, on puhtaks **pühitud**.

Sadas lund. Küll mul oli hea meel! Tore oli vaadata, kuidas **nad** (kes?) keereldes ja liueldes alla langesid. (V kl.)

I õppeveeerandil mul ei olnud päevakava ja selle pärast ka läks aeg ära ja õppimine jäi õhtuks. Ma sain **nad** küll üle vaadatud, aga ikka ei olnud kindel. (VI kl.)

Nüüd ei ole enam mõisnikke, kes sundisid rahvast töötama ainult **endale** (kas rahvale või mõisnikele?). (VII kl.)

Seto tõi raamatukogust raamatu «Lugusid mineraalidest». **See** hakkas **talle** nii kangesti meeldima, et **ta** enam ei tahtnudki **teda** ära viia. (VII kl.)

Kord kohates Belat, hakkas **see** **talle** meeldima. **Ta** otsustas kuidagi **ta** kätte saada. (VIII kl.)

Arsti elukutse on väga nõudlik. **Ta** (kas elukutse või arst?) peab olema täpne ja kiire. (EKS.)

Stiiliravi.

1. Harjutused väärade mõtteseoste ning lause loogilis-grammatilise ühtsuse selgitamiseks. (HARJUTUSI — IX, lk. 71—72; ALGMED — VIII, lk. 46—52; OPIK — V, lk. 25—27.)

2. Nimetatud peatükis märgitud vigu sisaldavate tekstide redigeerimine.

i) TSITAATIDE VALE KASUTAMINE.

Tsiteerimise edukus sõltub kahesugustest asjaoludest. Kõigepealt tsiteeritava teksti sügavast mõistmisest, oskusest tabada selle ilmekamaid ja mõtterikkamaid löike. Teiselt poolt on tsiteerimiseks vajalikud niisugused oskused ja kogemused, mis võimaldavad tsitaati oma tekstiga sujuvalt ühendada.

Tsiteerimisel eksivad õpilased rohkesti (eriti nooremates klassides) mõlema nimetatud nõude vastu. Oskamatu-
sest valikut teha kirjutatakse autori teksti ümber pikkade
lõikude kaupa. Õnnestunult leitud tsitaati aga ei suudeta
muu tekstiga ühte sulatada.

Üsna sageli võib näiteks kohata tsitaadi niisugust kasu-
tamist:

Talle meeldis lugeda raamatuid ja himu teadmiste
järele aina kasvas.

«Mulle meeldib Ingli puhul see joon — sügav, püha
lugupidamine teadmiste ja teaduse vastu.»

Ta pidi minema loengule ja rääkima sigadest.

(Kirjandist «Missugust osa etendas Ingel Aeru elus
teadmishimu» — J. Smuuli «Kirjad Sõgedate külast»
järgi.) (VIII kl.)

Toodud näitest ilmneb, et õpilasel on puudunud oskus
niihästi tabava tsitaadi leidmiseks kui ka selle nõuete-
kohaseks ühendamiseks oma tekstiga.

Tsiteerimiskultuuri arendamisele aitab palju kaasa
sellekohase teadliku suhtumise kujundamine. Professor
S. Smirnovi järgi peaksid õpilased teadma, et tsiteeritakse
järgmistel juhtumitel:³³

«1) kui autori mõtet on tarvis oma sõnadega kinnitada,
2) kui õpilane tahab oma mõtet kinnitada tsitaadiga
kirjaniku teosest,

3) kui õpilane tahab oma kõnes tarvitada autori pilt-
likku või õnnestunud väljendust,

4) kui kirjaniku sõnad kujutavad endast teesi, mida
teoses käsitletakse ja

5) kui on tarvis anda tunda autori stiili omapära.»³⁴

Stiiliravi.

1. Tutvustamine tsiteerimise põhinõuetega:

a) tsitaat peab olema õigesti valitud ja tabav,

b) pikki tsitaate pole soovitatav kasutada,

c) tsiteerimisel peab silmas pidama täpsust (sõna-
sõnalisust),

d) tsiteerimisel esinevaid väljajätteid tähistatakse
kolme punktiga,

³³ Tegemist on küll keskkooliõpilastele esitatavate nõuetega, kuid
antud juhul ei jäta need puudutamata ka 8-klassilist kooli.

³⁴ S. Smirnov, Kirjalikud tööd keskkoolis. Metoodiline käsiraamat
õpetajale. RK «Pedagoogiline Kirjandus», Tallinn 1948, lk. 31.

- e) tsitaat olgu muu tekstiga sujuvalt ühendatud.
2. Tsiteerimise harjutamine:
- a) teatud kirjanduspala kohta käivale küsimusele vastamine tsitaatide abil,
 - b) tabavate tsitaatide kogumine,
 - c) tsitaatide kasutamine kirjandeis.

4. Argumenteerimata mõtteavaldus.

ARGUMENTEERIMATA MÖTTEAVALDUS JA NAIIVSUS.

Laitmatu sõnastuse tähtsaks nõudeks on argumenteeritus, s. o. väidete põhjendatud esitamine. Kõik sellekohased eksimused rikuvad mõtteväljenduse selgust ja tervikkust (kirjandites järelilikult ka kompositsiooni).

Argumenteerimisoskus sõltub esijoones õpilaste arengutaseme niisugustest külgedest, nagu mõtlemisvõime, kompositsioonitunne, silmaring, kogemustepagas. Vigade otseseks põhjuseks kirjandites on enamasti meelevaldsed üldistused, mida eriti sageli võib kohata näiteks kirjandi niisugustes lõpplausetes, mis sisaldavad hinnangut. Näiteks kirjandi «Käisime ekskursioonil» kõgu sisu seisneb üksnes ekskursiooni marsruudi erapooletus kirjeldamises, ilma tähelepanu juhtimiseta meeldejäävatele kohtadele, kuid lõpplause on ometi pretensioonikas: «Sellest ekskursioonist jäävad mulle toredad mälestused terveks eluks.» (VII kl.)³⁵

Argumenteerimata on kirjandi lõppväide — «Koolivaheaeg möödus väga tegevusrohkest ja huvitavalt» (kirjandis «Mida tegin koolivaheajal», VI kl.), sest kirjandi sisus on piiratud vaid koolivaheaja sündmuste üldsõnalise registreerimisega.

Sama kehtib kirjandi «Minu sõber» kohta, milles esitatakse mõningaid pisiasju oma sõbra elust, kuid lõpus väidetakse: «Ta on mulle suureks eeskujuks». (VII kl.)

Kirjandis «Talvepäev Meremäel» kirjeldab autor oma koduasula igapäevast elu, kuid lõpetab täiesti ootamatult:

Mõne aasta möödudes on praegune Meremäe nii muutunud, et ei tunne ära. (VIII kl.)

³⁵ Siinkohal on puudutatud ühteaegu ka teema haardelaiust.

Säärasele väitele peaks tingimata eelnema vastav argumentatsioon — tähelepanu juhtimine tulevikuperspektiividele, ehitustegevusele, asula ümberkujundamisele.

Täieliku argumenteerimatuse all kannatab kirjandi «Ilus talvapäev» lõpp, kui see on järgmine:

Kevad on kauneim aastaaeg. Sulab lumi, tärkab rohi, oras, puudele ilmuvad esimesed lehekesed ja hakkavad õitsema esimesed kevadlillekesed. (V kl.)

Ilma vajaliku selgitusega kannatavad argumenteerimatuse all ka niisugused laused:

Sündisin ilusal suvepäeval, kui ilmad juba päikese paistelised. (Autori väide, et ta ilusal, aga mitte vihmasel suvepäeval sündis, peaks leidma kontekstist mingit kinnitust.) (VIII kl.)

Sellele, kes tegi tööd halvasti või ei täitnud käsku, anti mõisas peksta. Neid peksti piitsadega, kaigastega, puuhalgudega. (VIII kl.)

(Kontekstis peaks leiduma argument niisuguse ebatavalise nähtuse kohta, et mõisas peksti just kaigaste ja puuhalgudega. Tavaliselt tehti seda ikkagi vitstega.)

Teistel päevadel hakkasime juba tähti õppima ja numbreid kirjutama. (Miks ainult numbrite kohta «kirjutama»?) (VIII kl.)

Kaugemale ulatuv argumenteerimatus kujuneb teatavasti **naiivsuseks**, mis on tingitud ebakriitilisest suhtumisest ümbritsevatesse nähtustesse ja nähtustevahelistesse seostesse, aga ka keelelisest lohakusest. Naiivsusest tingitud sisuline ebaselgus võib avalduda mitmeti: nähtuste ebareaalse ja primitiivse kujutamisenä, enesestmõistetavuste rõhutamisenä jms.

Näiteid.

Igal linnul ja loomal on oma ema. Nii on ka lastel oma emad, kes nende eest hoolitsevad. (V kl.)

Kõikjal ümbritsevad meid inimesed, nii koolis, kodus, tänaval, kinos ja üldse igal pool. Palju on tuttavaid ja sõpru. Vahel tuleb sulle tänaval võõras inimene vastu, te pilgud kohtuvad, naeratate ja tunnete, et teil on midagi ühist, tunnete, et te pole võõrad. Meie maal on kõik kodanikud omavahel sõbrad, vennad. (EKS.)

Meie maal on palju lapsi. Iga päevaga sünnib neid juurde. (EKS.)

Juba vanas Kreekas unistasid inimesed lendudest

kosmoses. Nende ja paljude teiste unistus täitus 12. aprillil 1961. aastal, mil esimene inimesena lendas kosmoses Juri Gagarin. (EKS.)

Iga mudilane, mängides kodus või lasteaias, tahab saada arstiks. (EKS.)

Tahaksin väga olla raamatupidaja. Istuksin laua taga ja aina kirjutaksin ja kirjutaksin. Inimesed toovad sedeleid ja mina vormistaksin neid. (EKS.)

Stiiliravi.

1. Harjutused vaatlusvõime ja argumenteerimisoskuse üldiseks arendamiseks.

2. Harjutused nähtuste oluliste ja ebaoluliste tunnuste väljaselgitamiseks. (ALGMED — VII, lk. 28—29.)

3. Kirjelduste koostamine vahetu vaatluse alusel, kusjuures vaatlusandmete saamiseks kasutatakse võimalikult erinevate meelte osavõttu. (KIRJANDIKATSE — VIII, lk. 9—10.)

4. Harjutused nähtuse (sündmuse) põhjus-tagajärje seoste väljaselgitamiseks.

5. Sõnavara üldine rikastamine ja mõtlemisvõime arendamine.

5. Vasturääkivus.

Nimetatud viga põhineb loogilisel vastuolul, kus omavahel suhetes olevad mõisted vastastikku teineteise sisu eitavad, s. t. järgnevas lauses esinev mõiste eitab eelmist, ilma et seejuures antaks uut sisulist määratlust.

Vasturääkivuse teadlik kasutamine võimaldab luua koomikat, näiteks:

Pakane kõveneb, aiateibad aina raksuvad, otsekui lastaks püssi vähemalt polgu koosseisu ulatuses. Ah, milline tohutu vaikus ümberringi! (P. Vassar, «Edasi», 9. jaan. 1965.)

Vasturääkivuse põhjendamatu esinemine aga räägib juba primitiivsest mõtlemisest.³⁶ Kirjandeis esineb seda tihti, näiteks:

³⁶ M. Kampmanni terminoloogias esineb seesugune viga lollusena (nonsenss), milleks «... wõib igat mõtteta lauset nimetada, mis selle läbi sünnib, et loogika puudusel vasturääkiwaid mõisteid ühendatakse.» Oeldut illustreeritakse järgmise näitega: «Siin hingab laps, kes surnult maailma walgust nägi.» (Vt. «Kirjaseadmise õpetus», lk. 25.)

Ta tuleb salaja. Ja nii **märkamatul**t ongi kevad sam-
munud üle maa. Igal pool võib **märgata** ta hoolitsevat
kätt.

(Esimeses ja teises lauses väidetakse, et kevad tuleb
märkamatul, kolmandas lauses aga, et kevade tulek
on kõikjal märgatav.) (VII kl.)

Eesriide avanedes haaras silm kohe kõiki laval asu-
vaid esemeid. **Kõige enne** aga puutusid silma valged
tähed sinisel riidel, mis soovisid kõigile head uut aastat.
(Esimeses lauses kinnitatakse, et kõiki esemeid näeb
korraga, teises lauses aga väidetakse sellele vastu.)
(VII kl.)

Lumi on ära sulanud ja üksikud kohad on kaetud
lumega.

(Viga on parandatav abisõnade — üldiselt, kuid —
lisamisega: lumi on üldiselt ära sulanud, kuid ...) (V kl.)

Vana kuuri katus on lagunened, katust ei olegi peal.
(Esimene väide: katus on lagunened; teine väide: katust
ei olegi.) (VI kl.)

Valetanud olen peale sellegi kuid mitte vanematele
kuid äda korral ka neile. (V kl.)

Nad olid väikesed hallid linnukesed, kuid peaaegu
kollased. (V kl.)

(Samaaegselt hallid ja kollased.)

Ilmub **punetav, kollane** päike ja hakkab kõrgemale
tõusma. (VI kl.)

(Üheaegselt punetav ja kollane, võiks olla punetav-
kollane.)

Stiiliravi.

1. Elementaarne tutvumine loogiliste vasturääkivus-
suhetega.

2. Harjutused vasturääkivusi sisaldavate lausete üm-
bersõnastamiseks.

3. Tutvumine niisuguste ilukirjanduslike (publitsist-
like) näidetega, kus vasturääkivus esineb kunstikavatsus-
liku võttena.

6. Liigitusvead.

a) UHTSE LIIGITUSALUSE PUUDUMINE.

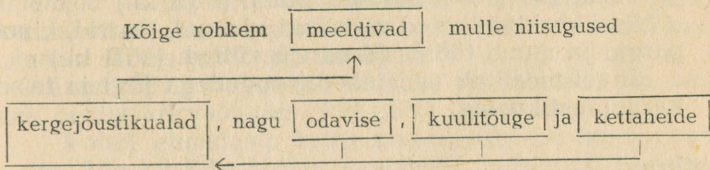
Mõtlemiskategooriate nõrk tundmine avaldub õpilaste juures ilmekamalt soo- ja liigimõistete valdkonnas.

Soo- ja liigimõistete vaheliste suhete mittetunnetamine põhjustab loogiliselt kokkukuulumatute mõistete paigutamist ühise nimetaja alla, näiteks:

Kõige rohkem meeldivad mulle niisugused kergejõustikualad, nagu odavise, kuulitõuge, kettaheide ja maadlemine. (VII kl.)

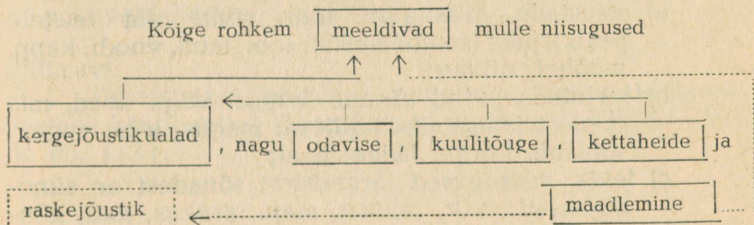
Viga seisneb erinevate mõistete läbisegi tarvitamises: ei või ju maadlemist kõrvuti odaviske ja teivashüppega käsitada kergejõustikualana. Maadlemine kuulub soomõiste *raskejõustik* alla, mis aga käesolevas lauses puudub. Teiste sõnadega, ignoreeriti liigitusalse ühtsuse nõuet. Seega mõiste *maadlemine* on antud lause loogilise struktuuriga kokkusobimatu.

Kõrvaldame vea ja esitame ülaltoodud lause järgmise skeemi näol:



Näeme, et kõik liigimõisted (loetelu elemendid) moodustavad soomõistega (*kergejõustik*) loogiliselt põhjendatud terviku.

Õpilasel oli aga tervik purustatud:



Skeemist ilmneb, et lauses puudub loogilis-grammatiline ühtsus: grammatiliselt seostub mõiste *maadlemine* vahetult alusega (*kergejõustikualad*). See kutsub aga esile loogilise vastuolu (maadlus kuulub ju raskejõustikualade hulka). Jääb üle kaudne seos öeldisega (*meeldivad*).

Tagajärjeks on see, et **lugeja saab kahesugust informatsiooni** — õiget ja ebaõiget. Õige on see, et kirjutajale maadlemine meeldib, ebaõige aga see, et maadlemine on kergejõustikuala.

Näiteid.

Peale **lillede** kasvab kooliaias veel **kultuurtaimi**. (V kl.)

Kodus **ema ja teised väiksemad õed vennad** olid ka rõõmsad... (VI kl.)

Nõukogude korra ajal on **inimeste ja laste** elu paranenud. (VII kl.)

Siis läksid **kommunistlikud noored ja vabatahtlikud** ehitama raudteed. (VII kl.)

Antakse välja külanõukogu töötajate poolt seinalehte «Herilane», milles seatakse häbiposti **laisku, joodikuid ja teisi pahesid**. (VIII kl.)

Tema kasv oli **keskmise, kõhne**. (VIII kl.)

Seal kerkivad uued vabrikud, elamud, teatrid, kinod, pargid ja muud **tööstuslikud ettevõtted**. (VIII kl.)

Suvel meelitab end **jahedavoogudega** jõgi ja **teised kergejõustikualad**. (VIII kl.)

Stiiliravi.

1. Mitmesugused harjutused soo- ja liigimõiste paremaks tundmaõppimiseks, eriti seoses koondlause käsitlemisega. (L. Villand, Praktilise stilistika rakendamise ühest võimalusest. «Nõukogude Õpetaja», 3. okt. 1964.)

2. Mitmesugused sõnavaralis-loogilised harjutused, näiteks:

- a) otsustada, missugune sõna võiks olla teistele pealkirjaks (soomõisteks): tool, laud, voodi, kapp, mööbel, diivan;
- b) kirjutada antud sõnade hulgast välja need, mis ei ole teistega üheliigilised: magus, kibe, tugev, soolane, kõrge, lääge, imal;
- c) leida, missugused järgmistest sõnadest on sünonüümsed: tark, raamat, maja, arukas, loss, kõn-

dima, nupukas, marssima, palee, sammuma, teos, jalutama, hurtsik, geniaalne;

d) leida võimalikult rohkem sõnu, mis mahuvad järgmiste soomõistete alla: õppevahendid, põllutööriistad, veesõidukid;

e) harjutused mõistete laiendamiseks, näiteks

KASK → LEHTPUU → PUU → TAIM

f) harjutused mõistete ahendamiseks, näiteks

TÖÖRIIST → FÖLLUTÖÖRIIST → KOMBAIN → ISELIKUV KOMBAIN

3. Liigitusaluse vigadega lausete redigeerimine.

b) LAUSE GRAMMATILISTE VAHENDITE EBAÜHTSUS.

Siin on tegemist liigitusvigade ühe erikujuga, mille puhul jäetakse tähele panemata lause grammatiliste vahendite ühtsus, näiteks:

Vahel ehmatasid meid koerahvide haugatused või siis jälle kuskil tihnikus **krabistas** mõni metsloom.

(VIII kl.)

Esitatud lause mõtteline telg keskendub ühe öeldise — *ehmatasid* — ümber. Teise öeldise — *krabistas* — sissetoomine rikub lause grammatiliste vahendite ühtsust, kahjustades samaaegselt mõtteselgust.

Grammatiliste vahendite ühtsuse taastamiseks on vaja teine öeldis kõrvaldada:

Vahel ehmatasid meid koerahvide karjatused või siis jälle kuskil tihnikus **krabistav** metsloom.

Teisi veanäiteid.

Direktor, vanaldane mees, kelle juustesse on ilmunud juba rohkesti hõbehalle juukseid ja ajaader on kündnud tema näole sügavaid kortse, püüab mind julgustada ... (pro: ... ja kelle näole ajaader on kündnud sügavaid kortse...) (EKS.)

Stiiliravi.

1. Tähelepanu juhtimine nimetatud nähtusele lauseõpetuse käsitlemisel (koondlause, rindlause). (ÕPIK — VII, lk. 85, 113.)

7. Väljendusvahendite üksluisus.

Psühholoogia rõhutab tihedat seost lapse kõne ja mõtlemise arenemisel. Mõtte sõnastamine on ühtlasi ka mõtlemisvõime kujundamine. Nimetatud tees on tähendusrikas õpilaste vaimse arenemise seisukohalt. Keeleõpetusse ülekantuna tähendab see, et noori tuleb õpetada kasutama kõiki keelerikkusi kogu nende mitmekülgsuses. Õpilased on vaja vabastada väljendusvahendite ühekülgsusest, harjumuspärasest kasutamisest, sest üksluisus kõnes tähendab ka üksluisust mõtlemises ning esteetilistes arusaamades.

Väljenduslikku üksluisust esineb kirjandites rohkesti.

a) VÄLJENDUSE PÕHILIIKIDE (JUTUSTUS, KIRJELDUS, DIALOG) KASUTAMISE ÜHEKÜLGUSUS.

Kirjandite analüüs näitab, et õpilastele valmistab raskusi a) kirjandi koostisosade sisulise funktsiooni tunnetamine ja b) väljenduse põhiliikide (jutustuse, kirjelduse, dialoogi) praktiline kasutamine.³⁷

Seetõttu ei suudeta erineva funktsiooniga sisuelemente ühendada kõige kohasemate väljendusvahenditega. Kirjandid jäävad väljendusvahendeilt üksluisteks, nad sisaldavad valdavalt refereerivat jutustamist, jätmata ruumi **kirjelduste ja dialoogi sugemetele**. Neis on piiratud kõige primitiivsemate väljendusvahenditega, mille puhul keele esteetilis-funktsionaalsete võimaluste rakendamine ei tule kõne alla. Nii tekivadki nn. isikupäratud kirjandid, milles pole ühtki meelde jäävat detaili, episoodi, pilti või mõtet.

Ehkki nimetatud nähtusel on suur tähtsus mõtlemise arendamise seisukohalt, ei pruugi see ometi alati tekkida mõtlemisoperatsioonide puudulikkusest, vaid eelkõige väljenduse põhiliikide mittetundmisest ja esteetilisest piiratusest.

Kõnealune nähtus on illustreeritav üksnes tervikkirjandi abil. Kuivõrd see koormavaks muutub, jääb näide siinkohal esitamata.

³⁷ vt. L. Villand, Selekteerimisoskus kirjandi kompositsiooni mõistmise alusena. «Nõukogude Kool» 1964, nr. 12, lk. 939.

Stiiliravi.

1. Väljenduse põhiliikide tutvustamine ja praktiline viljelemine lühikirjandites. (KIRJANDIKATSE — VIII, lk. 4—17; ALGMED — VIII, lk. 4—10.)

2. Eritasemeliste kirjandite analüüsimine väljendusvahendite kasutamise seisukohalt.

3. Harjutused, mis õpetavad kirjanditeemale lähene-mist vastavalt väljenduse põhiliigile. (Näiteks, milline all-järgnevatest teemadest võimaldab valdavalt jutustuse, kir-jelduse ja dialoogi kasutamist:

«Vaade Munamäelt»,

«Matkasime Munamäele»,

«Milline matkamarsruut on kõige toredam» jne.)

4. Tutvumine väljenduse põhiliikide kasutamisega ilu-kirjanduslikes teostes.

(KIRJANDIKATSE — VIII, lk. 4—17; ALGMED — VIII, lk. 4—10.)

b) LAUSEEHITUSE JA KÕNEKONSTRUKTSIOONIDE MONOTOONSUS.

Väljenduse põhiliikide ühekülgseusega kaasneb ena-masti ka lauseehituslik monotoonsus.

Õpilaste keelepruugis kujuneb välja teatud primitiivne lihtlausetüüp, mis on käibel kõikvõimalike mõtteväljen-duste rahuldamiseks. Selle tähtsamad komponendid paik-nevad üsna suure järjekindlusega ühesuguses süntaktili-ses positsioonis: alus — öeldis — määrus, sihitis, öeldis-täide. Sageli koosnevadki terved kirjandid ilma mingi-suguse vahelduseta ainult seda tüüpi lausetest, eriti V klas-sides.

Näiteid.

Poisid hakkasid lund loopima ja me hakkasime ära tulema. **Saime** märjaks. **Tulime** auto peale. **Tulime** koju. Mäel oli tore olla. (V kl.)

Jõudsin lõpuks siiski onule. **Onu elas** Saekoja täna-vas. **Nad einestasid.** **Nad võtsid** mind vastu suure rõõ-muga. (V kl.)

Jaanus käis lapsepõlves Tallinnas keeli õppimas. **Ta käis** tihti lossi lastega mängimas. Laste nimed olid Oodo ja Emiilja. **Jaanus oskas** noormehena juba ammu

ratsutada. **Oodo kukkus** hobuse seljast. **Poisid läksid** tülise. Jaanus enam lossis ei käinud. **Jaanus õppis** mõõgaga vehklema. (V kl.)

Eile oli vastlapäev. **Me läksime** Ebavere mäele. **Me tegime** kes saab enne mäele. **Läksime** mäest üles. (V kl.)

Meie maja on alles uus. **Ta valmis** alles paar aastat tagasi. **Meie maja on** suur ja ta on värvitud pruuni värviga. (V kl.)

Vanemates klassides väheneb lauseehituslik primitiivsus märgatavalt, stiililiselt vahelduva tekstini ei küüni aga paljud veel 8. klassi lõpetamiselgi. Seepärast kohtab eksamikirjandites rohkesti habrast, ebasidusat mõttearendust, näiteks:

Oma eeskujuks pean ma Vahemäe, Riinat. Sinisel vormikleidil on tal alati puhas valge krae. Kunagi ei puudu ta koolist põhjusest. Riinal jätkub aega ka klassi-välistel töödel. Muusikakoolis õpib Riina viiulit. Ühtki kallist minutit ei raiska Riina asjata. Riina on suur raamatute sõber. Vabal ajal loeb ta raamatuid. Talle meeldib eriti nõukogude kirjandus. Tema lemmikkirjanikuks on nõukogude kirjanik Maksim Gorki. Riina abistab hea meelega lahti mõtestada raskemaid ülesandeid, kes millestki hästi aru ei saanud. (Muu hulgas väärrib tähelepanu viimane lause.) (VIII kl.)

Tuleb vaadata projekti, mis on lõpetamata. Sellest tuleb uue ajakohase maja plaan. See valmistab loojale palju rõõmu. Rõõm on kätte võidetud suurte raskustega ja tekitab kohe hea tuju. Kell on juba pool kaks, kui väsinud looja heidab puhkama. Ta magab rasket und. (VIII kl.)

Monotoonsuse paljumääravaks põhjuseks on ka sõnade (sõnatüvede) põhjendamatu kordamine. Kuigi sõnakordus leidis juba eespool käsitlemist, on otstarbekas seda siinkohal esitada monotoonsuse illustreerimiseks:

Ehitamine meeldis mulle **juba** ammu. **Juba** mitu aastat tagasi, kui meie **maja** lähedusse hakati **ehitama** ühte suurt **maja**, käisin ma iga päev vaatamas selle **maja ehitamist**. **Juba** paar aastat hiljem õnnestus mul suvel asuda tööle **ehitusele**. (EKS.)

Vastupidi siin toodud näiteile võib kõnealuses kooliastmes tähele panna ka arenenud stiilitundega õpilasi, kes suudavad oma mõtetele anda ilmeka ja vaheldusrikka sõnalise väljenduse. Nad väldivad ühe ja sama lausetüübi

pidevat kordamist, vaheldavad pikki lauseid lühikestega, jutustamist kirjelduse- ja dialoogielementidega, näiteks:

Eemalt kostis naabrilaste heledaid hõikeid: «Ivi, tule mängima!» — «Jaa!» hüüdis Ivi nii kõlaval häälel, et pääsuke, kes istus vana räästa alla ehitatud hallika pesa äärel, ruttu oma nooljaid tiibu lehvitas ja vuhh! lendu tõusis. (EKS.)

Merike kahvatus — sarvi maadligi hoides jooksis ähkides meie poole ei keegi muu, kui naabriperenaise tige pullimürakas. Jäin sambana seisma. Aga Merike ei kaotanud külma verd. Ta hüüdis mulle: «Jookse naabrinaise juurde ja ütle, et pull pääses lahti!» Siis tuli mulle eluvaim jälle sisse ja ma panin tulistjalu jooksu. Kui naabriga kohale jõudsin, oli Merike tigeda eluka juba oma valdusse saanud. «Kuidas sa ta küll kinni said?» imestas perenaine. «Haarasin ketiotsast kinni ja kui ta tahtis lüüa, põikasin kõrvale. Oh, alles nüüd hakkas hirm!» Ta võttis rätiku peast ja ütles mulle: «Lähme!» (EKS.)

Väljenduse monotoonsusest tekib parem kujutus tekstide vahetul võrdlemisel. Kasutame selleks mingit stiililiselt laitmatut teksti ja taandame selle eespool nimetatud standardi tasemele: kogu teksti ulatuses ühte tüüpi lihtlausetele (alus — öeldis jt.). Teeme seda tabeli kujul.

Originaaltekst	Standardiseeritud tekst
Pikakaelaliste kaelkirjakutena pööravad õhus päid massiivsed ehituskraanad.	Massiivsed ehituskraanad pööravad õhus päid. Nad on nagu pikakaelalised kaelkirjakud.
Isukalt ahmib päratu kopp musta ning hommikuniiskusest märga mulda, tõstab samas oma suutäie kõrgele ja teravaid hambaid krigistades laseb mulla veoauto kasti langeda.	Päratu kopp ahmib isukalt musta ning hommikuniiskusest märga mulda. Ta tõstab samas oma suutäie kõrgele ja teravaid hambaid krigistades laseb mulla veoauto kasti langeda.
Paari suutäie järel avardub maa põu ehitajate ees ning võib alustada uue linnaosa alusmüüri rajamisega.	Maa põu avardub ehitajate ees paari suutäie järel. Võib alustada uue linnaosa alusmüüri rajamisega.
Kaugemal laovad vilkad käed helehalle telliseid seinä. (EKS.)	Vilkad käed laovad kaugemal helehalle telliseid seinä.

Ehkki teksti muudeti ainult lauseehituslikult, nii et kõik ülejäänud elemendid — sõnavara, kujundilisus jt. jäid rii-vamata, on kontrast ometi silmatorkav: laused on kaota-nud oma ekspressiivsuse, sellest hoolimata, et ülejäänud väljendusvahendid säilisid endisel kujul.

Stiiliravi.

1. Monotoonsete tekstide analüüsimine ja võrdlemine samateemaliste, väljendusvahenditelt rikaste tekstidega.

2. Tarbekeele tundmaõppimine (sellele on omane väl-jenduslik monotoonsus).

3. Harjutused mitmesuguste lausetüüpide (lihtlause, koondlause, elliptiline lause, lauselühendiga lause, rind-ja põimlause jt.) lülitamiseks oma kõnesse (keeleõpetuse harjutuste ja lühikirjandite näol). (STIILIHARJUTUSTEST, lk. 631.)

4. Ilukirjanduslike tekstide analüüsimine erinevate lausetüüpide seisukohalt (keeleõpetuse tundides).

c) DIALOOGI PRIMITIIVSUS.

Dialog peidab endas suuri stiililisi ressursse, mille tähtsust keele rikkuste omandamisel, teose tegelaste süga-vamal tundmaõppimisel ja ilmeka lugemise kujundamisel on raske üle hinnata. Tegelikult aga piirdub dialoogi käsit-lemine koolis vaid otsese ja kaudse kõne vormiliste tun-nuste ning kirjavahemärgi reeglite tundmaõppimisega. See on üks peamisi põhjusi, miks dialoogi, kui seda üldse kir-jandites esineb, primitiivselt kasutatakse.

Kõige enam levinud puuduseks on šabloonsus — nii lauseehituse kui ka ütlemissõna poolest. Enamasti eelneb saatelause otsesele kõnele ja ütlemissõnaks on sõnad «ütlema», «küsimine», «vastamine» jt., nagu see ilmneb järg-misest katkendist:

Minu suureks kurvastuseks **ütles** ema: «Sa oled veel liiga pisike.»

Õhtul magama minnes **mõtlesin**: «Miks ma küll olen veel nii väike?»

Uhel päeval tuli ehitusbrigadir meile ja **ütles**: «Kas teil ei ole kedagi tööle saata?»

Vanaema mõtles kaua ja **ütles**: «Ainult poiss.» (EKS.)

Sageli ei tunnetata dialoogi väljenduslikku funktsiooni ja esitataks pikad mõttearendused kohatute kahekõnedenäiteks:

Ta hoolitseb hästi vasikate eest ja need kasvavad kiiresti. Inimesed aga räägivad: «Küllap Hilli viib seda vasikatele määratud jahu koju ja peab sigu. Kuidas tal muidu nii ilus mööbel on. Küllap sigade müügist saab kasu.»

Kuid Hilli ei tee nii. Ta vastab: «Milleks hakkan ma kodus sigu kasvatama ja vaeva nägema. Paremini annan kogu toidu vasikatele. Sellest on kasu nii mulle kui soovhoosile.» (EKS.)

Kirjandites võib leida näiteid ka huvitavatest dialoogidest:

«Esimees, ae! Päike juba kõrgel taevas, sina aga muudkui põõnutad!» kuulen läbi une. (EKS.)

«Kas teil raskeks ei lähe?» küsitakse mult siis.

«Ega vist,» vastan mina.

«Kõigepealt peate tutvuma oma objektiga,» seletatakse mulle. (EKS.)

«Noh, kas olete valmis!» hüüan neile tervituse asemel. «Valmis!» kostab mehine hüüd. «Mis siis muud kui paati ja tee!» (EKS.)

Poisi põskedel veerevad suured valupisarad. Küsimusele «Mis on juhtunud, väikemees?» vastust ei tule. Poiss näitab ainult oma kinniseotud jalga. (EKS.)

Stiiliravi.

1. Tähelepanu juhtimine ütlemissõnadega «rääkima» ja «ütleva» sünonüümidele: ütleva, rääkima, lausuma, sõnama, küsima, vastama, kõnelema, lisama, parandama, selgitama, mõtlema, nõustuma, jätkama, kordama, tunnistama, ette panema, märkima, paluma, toetama, kinnitama, lisama, peatuma, katkestama, lubama, lugema, vastu vaidlema, kätkestama, pomisema jt.

2. Kasutada ütlemissõnadega asemel sõnaühendeid: kandus hääle minuni, vilksatas peas küsimus, hüüan läbi akna jt.

3. Kõneleja iseloomustamine ütlemissõnadega abil.

4. Koostada otsest kõnet sisaldavaid lauseid, nii et ütlemissõna annaks edasi hinnangut: lugupidavat, hukkamõistvat, ironiseerivat. Vajaduse korral kasutada täiendavaid sõnu, näiteks: rääkis võikalt, lisas murelikult, kõne-

les ähvardavalt, karjus käskivalt, seletas pirisevalt, vastas tagasihoitud ärritusega.

5. Dialoogide tundmaõppimine analüüsitavates kirjan-dusteostes.

d) KIRJELDUSTE PRIMITIIVSUS.

Kirjeldus ja vaatlus esinevad lahutamatu tervikuna: vaatlus on aluseks heale kirjeldusele, viimane omakorda vaatlusvõime arendamisele. Nimetatud ühtsuse mitteam- tamine põhjustab primitiivseid, ebatäpseid ja moonutatud kirjeldusi, näiteks:

Metsaserval siristas (pro: laksutas) ööbik. (EKS.)

Taevas kihutavad pilved, valades alla ämbritäite kaupa vett. (EKS.)

Kirjandites on igasugustel kirjeldustel suur tähtsus: nad toovad lugeja lähemale nendele nähtustele, millest kirjandis räägitakse; kirjand muutub sisukamaks ja elavamaks. Seda aga üksnes siis, kui kirjeldused on **kooskõlas** kirjandis esinevate mõtete ja meeleoludega. Neist lahti-rebituna puudub kirjeldustel funktsioon ja nad muutuvad kirjandi ripatsiteks, näiteks:

Oli ilus päikesepaisteline päev. Taevas sõudsid üksikud hallid pilvetombukesed. Mõne aja möödudes kadusid needki. Ja ei olnud karta, et vihma hakkaks sadama.

See oli ühel juunikuu hommikul, kui pidin juba varakult tõusma, et minna tööle. Me teame, et iga Nõu-kogude kodaniku kohuseks on töö. Iga kodanik peab valima endale sellise elukutse, mida ta kõige rohkem armastab. Oma armastatud elukutse juures töötab iga-üks oma südametunnistusega. (EKS.)

Oli ilus suveõhtu. Kõikjal valitses täielik vaikus. Üksikud hallid pilved rändasid taevas. Linnud sädistasid ja laulsid sel õhtul nii ilusasti. Päikegi säras rõõm-samalt kui tavaliselt.

Astusin raamaturiigi juurde. Kaua aega valisin raamatut. Pilk jäi peatuma Ostrovski teosel «Kuidas karas-tus teras». Olin seda raamatut varem lugenud, kuid siiski meeldis ta mulle ikka enam ja enam. Nii hakka-sin ka seekord raamatut lehitsema. Raamatut lehitsedes meenusid möödunud kooliaastad. Minu kõige suure-maks puuduseks on tahtejõuetus.

(Järgnevalt selgitab autor, kuidas Pavel Kortšagin on talle olnud innustavaks eeskujuks, millel aga eeltoodud looduskirjeldusega pole vähimatki seost.) (EKS.)

Alljärgnevast näitest seevastu ilmneb meeoleolu ja looduskirjelduse vaheline tihe seos:

Taas on kevad. Neid kevadeid on olnud minu elus juba viisteist. Jälle õitsevad tulipunased tulbid ja lumi-valged nartsissid. Oma kelmikad õied on avanud ka sirelid ja maikellukesed. Kõrgel taeva all sillerdavad lõokesed. Jälle rohetavad puud ja põõsad.

See kevad on nendest viieteistkümnest kevadest kõige tähtsam. Sellel kevadel me lõpetame kaheksanda klassi ja jätame siis üksteisega nägemiseni. (EKS.)

Stiiliravi.

1. Vaatlusvõime igakülgne arendamine ekskursioonide, õppekäikude, spetsiaalselt korraldatud vaatluste najal. (KIRJANDIKATSE — VIII, lk. 9—10.)

2. Harjutused vaatlusplaani koostamiseks. (KIRJANDIKATSE — VIII, lk. 9—10.)

3. Harjutused nähtuste oluliste ja mitteoluliste tunnuste eraldamiseks. (ALGMED — VII, lk. 28—29.)

4. Kirjandusteostes esinevate kirjelduste analüüsimine.

5. Lühisõnaliste ja täpsete proosakirjelduste koostamine (näiteks jalgratta, koogiküpsetamise jms. kirjeldused).

6. Kirjeldused vahetu vaatluse alusel, kusjuures vastavate muljete saamisel oleks tuginetud võimalikult mitmele meelele.

7. Harjutused kirjelduste sujuvaks lülitamiseks kirjan-deisse. (KIRJANDIKATSE — VIII, lk. 45—46; ALGMED — VIII, lk. 30—31.)

e) EBAÕIGE LAUSERÕHK.

Hea stiili lahutamatuks koostisosaks on õige intonatsioon. See sõltub mitmetest asjaoludest: sõnade järjekor-rast, süntaktilisest struktuurist, kirjavahemärkidest, eriti aga **lauserõhust**. Viimase esilekutsumiseks kasutatakse mitmesuguseid vahendeid: vastavaid sõnu (isegi, siiski, ometi, kas, üldse), liiteid (-ki, -gi), isikulise asesõna lühiki-ki ja pikki vorme (mina — ma) jm. Õigest lauserõhust sõltub väljenduse sisuline selgus, rütm ja vaheldusrikkus.

Lauserõhu kui stiilivahendi asjatundlik kasutamine põhineb lause sisu sügaval mõistmisel, milleni aga õpilased sageli ei küüni. Lauses väljendatav mõte muutub ebaselgeks. Selle põhjuseks on ühelt poolt liigne rõhutamise, teiselt poolt aga vajaliku rõhu puudumine.

Nimetatud nähtus kuulub mõtlemisvigade hulka.

Näiteid.

Kunagi varem ei ole ma veel kirjutanud sellisel teemal ja alguses oli **isegi** raske valida rahvarikast kohagi. (Kahekordne rõhutamine: isegi + liide -gi.) (VIII kl.)

Kõigepealt **mina** (pro: ma) räägiksin sellest, kuidas meie klass eksamiks valmistus ja alles siis edaspidisest plaanidest. (Antud lause intonatsioon ei nõua rääkija isiku rõhutamist.) (VIII kl.)

... aga siis tuli Jaanile idee pähe: «Kui ei lähekski täna **üldsegi** kooli?» (Kolmekordne rõhutamine: liide -ki + üldse + liide -gi.) (VII kl.)

Sa (pro: sina), tüdruk, kasvad suureks ja **sa** (pro: sina) hoolitses selle eest, et linn jääks ikka uueks, puhaks ja rõõmsaks. (Intonatsioon nõuab, et isikuline asesõna oleks rõhuline.) (VII kl.)

Stiiliravi.

1. Ilmeka lugemise üldine viljelemine, kusjuures erilist tähelepanu pööratakse lausete intonatsioonile.

2. Harjutused mitmesuguste lausetüüpide intonatsiooni analüüsimiseks.

3. Tähelepanu osutamine intonatsioonile mitmesuguste süntaksi teemade käsitlemisel (näiteks sõnade järjekord lauses, lausetüübid, kirjavahemärgid jm.).

8. Üldsõnalisus, isikupära puudumine.

a) KEELESTAMBID.

Sageli kohtame ajalehtedes, raamatutes, raadio- ja televisioonisaadetes mitmesuguseid šabloonseid sõnu ning väljendeid — keelestampe.

Keelestambid on teatavasti mõtlematult kasutatavad trafaretsed väljendid, millel tihtipeale puudub sisu. Nad ei

teki keeletarvitaja mõttetöö tulemusena, neid kasutatakse valmis kujul (üritus viidi läbi, läks tööpostile, suur panus jne.). Säärased väljendid on ilmetud, nendega ei saa edasi anda sügavat sisu ega rõhutada mõttevarjundeid.

Oma sõnadega kõnelev inimene aga peab paratamatult süvenema lausetesse ja väljenditesse, järelikult ka elunähtustesse. Seepärast tuleb õpilaste vaimse täiuslikkuse seisukohalt kõrgelt hinnata **isikupärase kõne** arendamist, mida keelestambid sageli oluliselt takistavad. Viimased on õpilaste keelde üsna ulatuslikult kandunud, mille kinnituseks võib tuua rohkesti kirjandinäiteid:

Mina olen alati püüdnud seada endale **positiivse kangelase** eeskujuks. (EKS.)

Kuna Paul Külviija on **kuju** tegelikkusest, siis on ta rahva seas ka väga tuntud ja armastatud. (EKS.)

Kujutan end ette iseseisval **tööpostil**. (EKS.)

See kõik oli ammu ning nüüd, kus seisan **postil**, et valida endale eriala, otsustan selle ammu tekkinud mõtte kasuks. (EKS.)

Kõik õpilased töötasid innuga, sest nad teadsid, et oma tööga annavad nad **omapoolse panuse** koolimaja valmimisele. (EKS.)

Stiiliravi.

1. Sõnavara üldine rikastamine.
2. Stampidena esinevate sõnade tähenduse selgitamine.
3. Stampidena esinevate sõnade asendamine sünonüümidega.
4. Tutvumine niisuguste tekstidega, kus keelestampe on kasutatud koomika (paroodia) taotlemise eesmärgil.

b) KONKREETSUSE PUUDUMINE JA FRAASITSEMINE.

«Stamp on nii tugevalt juurdunud meie keelde, et me seda enam ei märka...» kirjutab Kornei Tšukovski.³⁸ Tähendab, kõnes hakatakse iseendale märkamatuks kasutama mitte omi, vaid võõraid keelelisi formuleeringuid — üldsõnalisi fraase, millel enamasti puudub mõtteline baas.

³⁸ Кorneй Чуковский, Живой как жизнь. О русском языке. Изд. ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1963, lk. 162.

Üldsõnalisus on õpilaste väljenduse üks suuremaid pahesid. Selles suhtes võib kirjandeis märgata tähendusrikkaid seoseid: a) üldsõnalise, ebaisikupärase ja fraasitseva sõnastusega kaasneb teemasse mittesüvenemine, b) konkreetse, isikupärase sõnastusega aga enamasti teema sügav lahtimõtestamine.

Nimetatud seaduspärasust illustreerib ilmekalt alljärgnev kirjandikatkend (teemal «Meelde jääv ekskursioon»):

Panime oma asjad autosse ja nii algaski meie ekskursioon. Kui olime saabunud Kuivastu sadamasse, tundus, nagu oleks pool teed juba sõidetud. Virtsu sadamast suundusime edasi sisemaa poole. Meie käisime Mahtra ülestõusu mälestussamba juures. Seal tegime suure peatuse ja sõime. Siis läksime edasi Peipsi järve äärde, kus oli väga tore. Esimese öö veetsime Alatskivi koolis. Järgmisel päeval jõudsime Narva. Seal imetlesime veehoidlat. Öö veetsime ühes Narva koolis. Järgmisel päeval hakkasime sõitma Tallinna. Õhtul käisime tsirkuses ja ostsime jäätist. Järgmisel keskpäeval hakkasime Saaremaale tagasi sõitma. Õhtuks jõudsimegi koju.

Ekskursioon meeldis mulle väga. (VIII kl.)

Ülaltoodud kirjandis leidub mitmeid õõnsaid **fraase**, s. t. lauseid, millel puudub kirjutaja poolt antud sisu. Nii näiteks on täiesti põhjendamata kirjandi lõpulause: *Ekskursioon meeldis mulle väga.*

Paneme tähele, kui isikupäratult, kaasaelamiseta, üldsõnaliste fraasidega kirjutab õpilane Pavel Kortšaginist, keda ta peab oma eeskujuks:

Pavel Kortšagin pärines töölisperekonnast. Tema lapsepõlv oli raske. Ta pidi juba varakult tööle asuma. Pavel astus 14-aastaselt Kommunistliku Noorsooühingu ridadesse. Pärast Kommunistliku Noorsooühingu ridadesse astumist hakkas Pavel võitlema linnas valitseva kapitalistliku korra vastu. Ühel päeval nägi ta tuttavat madrust Žuhraid, kelle järel sammus sandarm. Pavel ei näinud kedagi tänaval ja ta hüppas sandarmile selga. Selle julge teoga päästis ta põrandaaluse grupi juhi, kuid ta ise sattus vanglasse. Vanglast pääses ta kavala mõttega. (EKS.)

Väljaspool ülevat konteksti mõjuvad õõnsate fraasidena südantlõhestavad retoorilised hüüatused, näiteks:

Meri — kui võimas ja kutsuv sa oled!
Meri — minu tulevik kuulub sulle! (EKS.)³⁹

Teisi näiteid.

Ma tahan sihtkohta minna mööda sirget teed, aga kui mul tuleb komistada kividel ja kändudel, ka siis sammun ma kindlalt edasi oma sihtjaama poole. (EKS.)

Täiskäiguga edasi elu tormavatesse voogudesse. (EKS.)

Sinilaevukese tee viib unistuste randa. Ka meie mõtted triivivad tihti sellel teel. (EKS.)

Teema avamise sügavus, nagu eespool rõhutati, peegeldub eelkõige väljendusvahendite kasutamise konkreet-suses ja isikupäras.

Analüüsiv lähenemine elunähtustele, nende «oma pilguga» nägemine avaldub mitmesuguste üksikasjade ja detailide sissetoomises, oma suhtumise rõhutamises, huvitavas ütlemissüüsis. Illustreerigu öeldut järgmised kirjandikatkendid:

Mäletan hästi seda päeva, millal astusin esimest korda üle kooliukse läve. Astusin aralt, surudes tugevasti oma **tillukesse** pihku **sooja** emakätt. Nii algab iga väikese tüdruku ja poisi **suure** elutee üks **väikene** teerada. (EKS.)

(Sisukad epiteedid.)

Minul vanemat venda ei ole. Varases lapseeas oli mul eeskujuks naabripoiss. Ma püüdsin saada kõiges tema sarnaseks. Mulle meeldis temas kõik: kuidas ta läbi hammaste sülitas, tema kõne ja kõik, mis ta tegi. (EKS.) (Vaimukas kõrvutamine.)

Kui olin veel väike, tahtsin tihti olla poiss. Ei tohtinud ronida, ei tohtinud vilistada, vallatust teha — ikka ja jälle öeldi: «Ega sa poiss ole!» Aga oletagem nüüd, et olen poiss ja tahan lenduriks saada. (EKS.) (Võrdlemine poisiga.)

³⁹ M. Kampmanni järgi kannab see nimetust «wölts, silmakirjalik erutus ehk ülespuhutud kõne (bombast)». (Vt. «Kirjaseadmise õpetus», lk. 27.)

E. Koemets illustreerib nimetatud nähtust järgmise näitega: «Loodus — seda sõna on tuntud juba ürgsetest aegadest, aga ometi mitte sellises õilsas valguses, kui seda kasutame meie oma kommunismi ehitamise kangelaslikul ajastul.» (Vt. «Loogilised sõnastusvead», «Nõukogude Kool» 1962, nr. 9, lk. 664—665.)

Kuid kõige suuremaks ülesandeks seaksin endale õpetada inimesi ilu nägema enda ümber, kas või looduses. Lihtsalt vihale ajavad need inimesed, kes räägivad: «Siin, Eestis, pole midagi. Kui ikka saaks Karpaatide nõlvadele, vaat' seal on alles loodus!» Kas siis meil tõesti pole midagi ilusat?! Meie linna elanikud, sõitke kordki Toila, mitte kioskite juurde trügima, vaid loodust vaatama. Kui oiuline on vaade lossivaremetelt! Te näete rohelusse uppuvat jõe orgu, kõrget pankranikut, oru põhjas voolavat jõge valgete vahututtidega. See kõik ongi ilu, põhjamine ilu! (Kirglik kaasaelamine.) (EKS.)

Peagi oleme leidnud kenakese koha, kuhu telgid püstitada, ja einetanudki veidi. On kuulda jõe tasast ja ühetoonilist sahinat, mis lausa uinutab magama. Kusagil eemal huilgab öökull oma kõledavõitu häälega. Kogu mets on täis igasuguseid häälistsusi ja salapära. On hilja ning me uinume peagi.
(Romantilise meeleolu taotlus.)

Stiiliravi.

1. Töö õpilaste vaatlusoskuse arendamiseks ja antud teema jaoks vajalike materjalide kogumiseks.

2. Konkreetsetel vaatlustel põhinevate lühikirjandite viljelemine.

3. Harjutused üldsõnaliste mõtete konkretiseerimiseks.

4. Üldsõnalise kirjandi konkretiseerimine. (ALGMED-VII, lk. 30—31.)

9. Stiilipuhitusevead.

a) STIILILINE EBAÜHTLUS, ŽARGOON.

Mõtteühtsus nõuab stiiliühtsust, tähendab, üht mõtet ei saa väljendada järsult erinevate sõnastuslike vahenditega. Stiil peab olema **puhas**: ühes ja sellessamas tekstis ärgu paisatagu põhjendamatult segi realistlikku ja romantilist, tõsist ja naljakat, ülevat ja labast, poeetilist ja proosalist, pidulikku ja argipäevast.

Sellise vea all kannatab näiteks järgmine mõtteväljendus:

Nautisime talvise metsa pühalikku vaikust. Akki lendasime **plärtsti** selili... Tee lookles lumiste kuuskede vahel kaugusse.

(Näide võetud B. Söödilt, «Nõukogude Kool» 1959, nr. 8, lk. 600.)

Kõnealused vead tekivad stiilitunde puudumisest, sõnade ja kujundite ebaõigest valikust, fraseoloogia nõrgast tundmisest jms.

Näiteid.

Seisan minagi ja klaarin põhjalikult, sest eriala ei valita **viuh-vauh**. (EKS.)

Meie Matiga hoidsime **neid va lapsi** Kerstit ja Sirjet. (V kl.)

Siis tegi Liispet **valesöödu** ja kapsapea lendas aknast välja. (VII kl.)

Ilm oli lämmatavalt palav, õhk lausa virvendas silmade ees ja päike paistis nii **vägevalt**, et **pani pea aurama**. (VIII kl.)

Inimene peab endale elukutse valima õigesti, et mitte **joosta nagu kass ümber palava pudru** siia ja sinna. (EKS.)

Inimesed, kes **sedasi** haltuurat teevad, ei ehita üles kommunismi. (EKS.)

Väga sageli tingib kirjandite stiililise ebapuhtuse žargooni kasutamine. Õpilastel on kalduvus omaks võtta teatud vulgaarseid väljendeid, milledest aga hiljem on raske võõrduda.

Žargooni vastu võitlemist ei tohi alahinnata, sest see «...pole ainult keeleline, vaid ka moraalne probleem. Selleks et jõuda keele puhtuseni, on vaja võidelda inimtunnete ja -mõtete puhtuse eest».⁴¹

Näiteid.

Järgmisel päeval istusin jälle selle poisiga ja selgus, et ta pea seda füüsikat **ei seedi**. (EKS.)

Meenub mõni popipäev. Eelmisel õhtul rääkisime ühe teise **kuliga** kokku, et me homme kooli ei lähe. (EKS.)

Algul oli sellele ajale **jube** mõelda, millal saab need kaheksa aastat koolis käidud. (EKS.)

⁴¹ Корней Чуковский, Живой как жизнь. О русском языке. Изд. ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1963, lk. 112.

Stiiliravi.

1. Informatsiooni- ja suhtumiskeele tundmaõppimine. (ALGMED-VIII, lk. 20—45.)
2. Eri stiiliikide ja nende funktsiooni tutvustamine:
 - a) tarbestiil,
 - b) teaduslik stiil,
 - c) publitsistlik stiil,
 - d) ilukirjanduslik stiil,
 - e) kõnestiil.(STIILIKATSE-VIII, lk. 26—35.)
3. Erinevate kirjanduslike stiilide (eriti realismi ja romantismi) tutvustamine.
4. Sõnavara stiililiste varjunditega tutvumine. (ALGMED-VIII, lk. 20—22, 26.)
5. Harjutused tekstide stiililiseks analüüsimiseks. (STIILIKATSE-VIII, lk. 26—35.)
6. Niisuguste kirjanduslike ja publitsistlike tekstidega tutvumine, kus stiililine lõhestatus on kunstikavatuslik (näiteks koomika taotlemisel).
7. Võitlus žargooni vastu.

b) KIRJANDUSLIKE EESKUJUDE PRIMITIIVNE KASUTAMINE.

Õpilaste väljendusoskuse arendamisel on suure tähtsusega ilmekatele ja jõukohastele kirjanduslikele eeskujudele tuginemine. See ei tohi aga muutuda mehhaaniliseks ja primitiivseks matkimiseks: «...eeskujuks võetud kirjanduslik teos on ainult õpilase omaloomingu lähtepunktiks,»⁴² kirjutab S. Smirnov. Eeskujuna kasutatava kirjandusteose elemendid peavad õpilase kõnega ühte sulama, mitte aga seda külgeriputatud ehetena kaunistama. Teiste sõnadega, kirjandusteose elementide ja õpilase oma sõnatuse vahel ei tohi olla stiililist lõhet.

Ometi tõestavad kirjandid niisuguse tendentsi olemasolu. Sageli kasutavad õpilased üldtuntud kirjanduslike fraase, ühendades need mehhaaniliselt oma sõnatusega.

Näiteid.

Tuginemine N. A. Ostrovski teosele «Kuidas karastus teras»:

⁴² S. Smirnov, Kirjalikud tööd keskkoolis. Metoodiline käsiraamat õpetajaile. RK «Pedagoogiline Kirjandus», Tallinn 1948, lk. 18.

Mina tahan oma kolhoosi abistada niipalju kui suudan, et hiljem ei oleks valus vaadata kasutult veedetud päevadele. (EKS.)

Kooliaeg on ilus aeg ja seda ei tohi ükskõik kuidas raisata. Sellepärast tuleb juba varakult hakata elama nii, et ei oleks piinavalt häbi tühjalt elatud aastate pärast. (EKS.)

Tuginemine Fr. Tuglase teosele «Meri»:

Jõudsimel jalutades mere äärde. Lained mürisesid, tormasid, mürtsusid ja visklesid metsikult vastu kallast, nagu seda haamritega tagudes. Suur mere süda kees ja turtsus. (VIII kl.)

Juba väikese poisipõnnina igatsesin näha ääretut merd, näha merd mässavat, ning tugevat ja võimsat, tahtsin merega võidelda, riskida ja võita. (EKS.)

Laulusõnadele tuginemine:

Põllud kui meri, viljad on vägevad, õnn tuli meie õuele. (EKS.)

Mõistagi leidub kirjandites rohkesti näiteid kirjandusteose elementide loomingulise ärakasutamise kohta, näiteks alljärgnevatel juhtudel:

Siis lennutab tuul lumivalgeid pilvi mööda helesinist taevast. Pärast päikese loojumist on taevas tume ja täpiline. Pilvetäppide vahel väänlevad risti ja põigiti heledamad jooned, mille kaudu kuu nõrka kuma üle maa valab. (E. Bornhöhe järgi.)

Olime nagu luik, haug ja vähk Krõlovi valmist, kes rebisid koormat igaüks eri suunas. (EKS.)

Stiiliravi.

1. Tekstilähedaste ümberjutustuste viljelemine.
2. Tsiteerimisharjutused. (KIRJANDUSTEOORIA-VIII, lk. 18; KIRJANDIKATSE-VIII, lk. 43—44.)
3. Ilukirjanduslike tekstide (eriti kirjelduste) sõnasuslik analüüsimine, mis on aluseks jutustamisele (võimalikult oma sõnadega).

10. Kujundilisusevead.

Õpilase mõtlemisele on omane mõistelis-loogilise ja kujundilise külje — mõtlemise tähtsamate komponentide

tide — ühtsus.⁴³ Kujundiliselt komponendilt saab mõtlemine **meelelise** (sensuaalse), mõistelis-loogiliselt aga **teoreetilise** sisu⁴⁴; esimene **konkretiseerib**, teine **üldistab**⁴⁵.

Nimetatud psühholoogilistest kaalutlustest lähtudes peab kujundilisuse käsitlemisse tõsiselt suhtuma, seda enam, et õpilaste väljendusoskuses ilmneb vastavate võimete küündimatust. Nii võib kirjandites tähele panna ühelt poolt kujundite põhjendamatut rohkust (ilutsemist, liialdatud piltlikkust) ja teiselt poolt vajaliku kujundilisuse puudumist, aga ka ebatäpset kujundilisust ja rahvapärase fraseoloogia väärarvitamist.

a) KUJUNDITE PÕHJENDAMATU ROHKUS.

Kujunditega ülepakkumise peapõhjusteks on a) pealiskaudne süvenemine kujutatava sisusse ja b) kujundite olemuse ja funktsiooni mittetundmine. Kujundite sisulise funktsiooni mittetajumise tõttu kalduvad õpilased neid pidama väljendust ilustavateks **kaasnähtusteks**, mitte aga eripärasteks **väljenduslikeks ühikuiks**. Siit tekib paljusõnaline «lilletamine», mis on lähedases suguluses eespool käsitletud fraasitseva üldsõnalisusega.

Niisugused liialdused avalduvad esijoones kõnekujundite valdkonnas.

Alljärgnevatest näidetest ilmneb kõnekujundite kasutamise primitiivsus: sisuvaesus, fraasitsemine, kulunud väljendid, naiivsus.

Päike tõuseb **kui suur tõllaratas** üle silmapiiri ja kuldab kogu maa oma kiirtega üle. Tuhanded kaste-piisad helgivad ja sillerdavad sulle vastu ning üksik õunapuuke avab oma kaunid õrnroosad õied. (EKS.)

Neile astuvad aga kõikjale **põiki tee** peale ette kulakud ja kulakuvõsud, kes pidurdavad uue elu edasiarengut. Järvesuu poisid **tõukavad oma raudsete kätega** kõik need **mädapaised** eest ning sammuvad **päikesele vastu**. (EKS.)

Laevaga kõigu merel **nagu kärbes munakoorega tiigil**. (EKS.)

⁴³ М. Н. Шардаков, Мышление школьника. Государственное учебно-педагогическое издательство Мин. Просвещения РСФСР, Москва 1963, lk. 32.

⁴⁴ ibid., lk. 34.

⁴⁵ ibid., lk. 35.

Meri — see on ääretu veeväli, mis on suurem maismaast. Ja siis, kui määratseb torm, vahutab ta **nagu keev veepada**, mis on tulel. Meri ei kee ja tema all ei ole tuld. See on tuul, mis kisub endaga kaasa vett, moodustades tohutu kõrgeid laineid. (EKS.)

Teatavasti kõneleb kujundilisusega liialdamisest ka mitmesuguste nähtuste personifitseeriv nimetamine, mis on õpilaste seas üsna massiliselt levinud, näiteks:

Terapoisid on suured ja jämedad nagu valget vatti täis tuubitud. (EKS.)

Läbi avatud akna lipsas sisse vallatu **tuulepoiss**, kes puhus kardinad purjedena kummi... (EKS.)

Taevast tumeneb. Aina suuremaid ja süngemaid pilvi veeretab **tuuleeif** kokku. (EKS.)

Näed, kuidas aeglaselt-aeglaselt hakkab mõni kauaks tukkuma jäänud **pilvehobu** roosaks tõmbuma, nagu puhkeks roos õitsele. (EKS.)

Viimatimärgitud nähtust tuleb pidada ebasoovitavaks üksnes sobimatus kontekstis ja rohke kasutamise korral.

Mõistagi leidub kirjandites rohkesti näiteid uudsete, värsketega ja huvitavate kõnekujundite kasutamisest:

Korraks läigatas päikesekiirtes isegi mere **terashall silm**. (EKS.)

Vesi läikleb punakalt **nagu oleks fjordipõhjas tulekahju**. (EKS.)

All paistab Maa. Vabrikukorstnad on **nagu maa sisse vajutatud tikud**. (EKS.)

...pilukil laugude vahelt virvendasid **kannikese-sinised** viirud ja laigud. (EKS.)

Mind vaimustab muusika — see **helide imepärane keel**. (EKS.)

Lausekujundite alal liialdatakse vaid retooriliste lausetega (küsi- ja hüüdlauseid), näiteks:

Vaba aeg, oh kuidas sind ihaldatakse! Iga minut sinust kasutatakse ära! (VIII kl.)

Kõlakujundeid ülepakkuvalt ei esine, välja arvatud ebakohane alliteratsioon ja assonants, millele lk. 50 («Heakõlavead») tähelepanu juhiti.

Stiiliravi.

1. Kujundilisuse olemuse ja funktsioonide selgitamine. (KIRJANDUSTEOORIA-VIII, lk. 4—13; ALGMED-VII, lk. 16—25; ALGMED-VIII, lk. 34—45.)

2. Tähelepanu juhtimine kirjandusteostes esinevate kujundite sisulisele funktsioonile.

3. Tutvumine niisuguste ilukirjanduslike tekstidega, kus ülepakutud kujundilisus on koomika allikaks.

4. Harjutused otseütlemiste asendamiseks kujundilisusega ja vastupidi, kusjuures juhitakse tähelepanu sisulisele funktsioonile. (KIRJANDUSTEOORIA-VIII; ALGMED-VII; ALGMED-VIII.)

5. Harjutused lause- ja kõlakujuundite tundmaõppimiseks. (KIRJANDUSTEOORIA-VIII, lk. 12—13; STIILIKATSE-VIII, lk. 65—69.)

b) VAJALIKU KUJUNDILISUSE PUUDUMINE.

Kujunditega ülepakkumise kõrval võib kohata ka teist äärmust — nende täielikku ignoreerimist, mis samuti on taunitav.

Sageli on kirjandimaterjal niisugune, et täieliku mulje loomine olukordadest, meeleoludest, piltidest nõuab kujundite kasutamist. Alljärgnevas kirjandikatkendis näiteks jääb mulje metsaistutamisest, palavast ilmast ja vee-sõjast väheütlevaks just vastava kujundilisuse puudumise tõttu:

Hiljuti käisin koos teiste õpilastega kolhoosis. Seal oli vaja metsa külvata ning kartuleid maha panna. Meie kooli õpilasi kutsuti appi. Metsa ei olnud meist keegi varem külvanud ja meie olime alguses väga saamatud. Pikapeale harjusime ära ja varsti oli amet selge. Lõpuks töötasime iseseisvalt, ilma kolhoosnikute abita. Ilm oli lämmatavalt palav ja me kõik olime väsinud. Sellegipärast tegime töö ära. Läks üldiseks vee-sõjaks. Lükati üksteist kraavi ja kasteti niisama. Naerda sai palju ja mis puutub väsimusse, siis oli see nagu peoga pühitud. (EKS.)

Asjakohase kujundilisuse najal muutub sõnastus märksa ilmekamaks ja meeleolukamaks, järelikult ka sisupärasemaks, näiteks:

Tore on töötada metsas. Siis võib kuulda paljude erinevate lindude laulu. Sirgetüvelised männid seisavad pühalikult ja sosistavad tasa omavahel. Metsaalune on täis meeldivat vaigulõhna. (EKS.)

Kujundilisuse käsitlemisel on vaja silmas pidada stiili-

puhtust. Nii näiteks pole õigustatud ühes ja samas lauses (või kõrvuti paiknevates lausetes) mõistelis-loogilise ja kujundilise elemendi kontrastne kõrvuti esinemine:

Hommikul tõuseb Mari Pae **enne koitu**, kuid magama heidab ta ikka **kella 22.00 või 23.00 ajal**. (EKS.)

On ilmne, et antud lauses on kujund (enne koitu) ja suurt täpsust väljendavad mõisted (kella 22.00 või 23.00 ajal) vastuolulised. Stiilipuhtuse nimel tulnuks viimased asendada sobiva kujundiga.

Stiiliravi.

1. Antud lähteelementidest kõnekujundite moodustamine. (ALGMED-VII; ALGMED-VIII; KIRJANDUSTEORIA-VIII; STIILIKATSE-VIII.)

2. Otseütlemiste muutmine kujunditeks.

3. Antud tekstist piltliku (ülekantud) tähendusega sõnade leidmine. (STIILIHARJUTUSTEST, lk. 631; ALGMED-VII, lk. 11—16.)

c) EBATÄPSED KUJUNDID.

Kujund peab andma nähtusest elava ja ilmeka, kuid seejuures **moonutamata, tõepärase** kujutluse. See on kujundite kasutamise peatingimus, mille vastu õpilased aga rohkesti eksivad.

Näiteid.

Õunapuud aga olid alles täis ilusaid sügisesi õunu, oksad kooldusid allapoole, **nagu ägaksid nad raske kandami all**. (Nad ju tõepoolest ägavad koorma all.) (EKS.)

Tuisk möllab vahetpidamata. Metsas võib kuulda puude **sosinat** ja kaebusi. (On ebatäpne, kui öelda, et möllava tuisu ajal puud sosistavad.) (VIII kl.)

Stiiliravi.

1. Kirjandusteostes esinevate tabavate kujundite tundmaõppimine.

2. Kirjeldused vahetu vaatluse alusel mitmesuguste kujundite kasutamisega.

3. Harjutused ühtede kujundite asendamiseks teistega nähtuse kõige tabavama kirjeldamise eesmärgil. (ALGMED-VIII, lk. 37.)

d) RAHVAPÄRASE FRASEOLOOGIA (FRAASID, KÕNE-
KÄÄNUD, VANASÕNAD) VÄÄRTARVITAMINE.

Rahvapärase fraseoloogia all mõistame teatavasti nii-
suguseid piltlikke, kujundilisi väljendeid, mis on keelde
väga tugevasti juurdunud. Õpilased armastavad nendega
oma kõnet elavamaks muuta.

Näiteid.

Vanasõnad:

Kuid pole viga, kes kannatab, see kaua elab!
(EKS.)

Vanasõna ütleb: «Ükski meister ei kuku taevast.»
(EKS.)

Kõnekäänud:

Peale kolhoositööd võib näha, kuidas ta vehib kodus
tööd teha. (EKS.)

Kui aga teen kiirustades, nagu alati, siis ongi hunt
karjas ning kõik on jälle mokas. (EKS.)

Rahvapärase fraseoloogia kõigekülgne kasutamine kir-
jandeis põhineb elava rahvakeele heal tundmisel ja kül-
laldastel kirjutamiskogemustel. Vastasel korral võib esi-
neda fraaside lõhkumisi ja mitmesuguseid muid vigu, näi-
teks:

Mina aga siunasin õpetajat **hinge põhja** (pro: põh-
jast). (EKS.)

Saia järjekorda trügima ta ka enam minna ei taha,
sest eelmine vahetund oli ta sealt juba **villandi saanud**
(pro: oli sellest villand). (VIII kl.)

Söödi niikaua, kui kõhud olid **kuhjaga** täis. (Korv
võib olla **kuhjaga** täis.) (V kl.)

Koolist varem omandatud teadmised on tööl **suu-
reks marjaks** (pro: kuluvad marjaks ära). (EKS.)

Stiiliravi.

1. Rahvapärase fraseoloogia (kõnekäändude, vana-
sõnade) sisuline tundmaõppimine, näiteks *nagu hane
selga vesi* — hane rasvased suled on veekindlad jts.

2. Otseütlemiste asendamine fraasidega (kõnekäändu-
dega).

3. Rahvapärase fraseoloogia analüüsimine kujundi-
lisuse seisukohalt.

(Kõikides punktides: ALGMED-VII; ALGMED-VIII
STIILIKATSE-VIII.)

11. Grammatilis-sõnastuslikud vead.

Sõnastuslik ebaselgus võib olla tingitud mitmesuguste grammatikanõuete ignoreerimisest. Nimetatud vigadel lähemalt ei peatuta (v. a. sõnade järjekorra küsimus), kui-võrd nad leiavad keeleõpetuse kursuses üksikasjalikumat käsitlemist.

a) SÕNADE VALE JÄRJEKORD.

Eesti keelele on teatavasti omane sõnajärjestuse suhteline ebakindlus, mis tingib ka vastavate vigade rohkuse. Õpilaste kirjandeis esineb neid igasugusel kujul:

Pärast lõunat ei edenenud **nii hästi töö** kui enne. (V kl.)

Minu hoovi vaade on ilus sellepoolest, et vana kuuri juures on ilus kask, mis teeb mu elukoha ilusaks ja kauniks. (VI kl.)

Suuremad õpilased tegid **aia ümber spordiväljaku**. (VI kl.)

Õösel kella kahe ajal **umbes** lõppes pidu ja hakkasime siis koju minema. (VIII kl.)

Haljendaval rohul käivad **sabad sorgus lehmad**. (EKS.)

Sõnade järjekord kätkeb endas stiililist funktsiooni (auserõhk, inversioon jm.), millele sõnastusõpetuse seisukohalt tuleb kindlasti tähelepanu juhtida. Sobiva sõnajärjestusega on võimalik väljendada mitmesuguseid elamusi, meeleolusid, suhtumisi jms. Õeldu kinnituseks esitame lühikesid ja samu lauseid erineva sõnajärjestusega, mis toovad stiililised nüansid reljeefselt esile:

1 See on minu hea, töökas ja tagasihoidlik ema.

2 Karjamaal leidus sihvakas näärikuusk.

3 Tänaast päeva oleks ta tahtnud millekski haruldaseks tarvitada.

4 Ma lähen koju.

5 Täna nad ei tule.

1. See on minu hea ema, **töökas ja tagasihoidlik**.

2. **Leiduski** karjamaal sihvakas näärikuusk.

3. **Millekski haruldaseks** oleks tahtnud ta tänaast päeva tarvitada.

4. **Koju** lähen ma.

5. **Ei** nad täna tule.

Stiiliraviks leidub materjali järgmistes allikates: ÕPIK-V, lk. 3; ÕPIK-VII, lk. 153—157; ÕPIK-VIII, lk. 35—36; STIILIHARJUTUSTEST, lk. 630; ALGMED-VII, lk. 48—52; ALGMED-VIII, lk. 31—33; STIILIKATSE-VIII, lk. 21—24; H. Hellerna, Etteütusi V—VIII klassile. «Valgus», Tallinn 1965, lk. 161—162.

b) AEGADE LÄBISEGI TARVITAMINE.

Ta **läks** ikka kaugemale, kaugemale korjates ja äkki **vaatab**, et põõsaste vahelt vuliseb kristallselge allikas. (VI kl.)

Pliuhkam **läks** välja ja **tuleb** (pro: tuli) veidi aja pärast tagasi, saunanaise suur kapsas käes. (VII kl.)

Stiiliraviks leidub materjali: ÕPIK-V, lk. 7.

c) OTSESE JA KAUDSE KÕNE SEGIAJAMINE.

Isa tuligi ja hakkas tõrelema, et mis sa karjud nagu oleks hundid kannul. (V kl.)

Ema kutsus mind tuppa ja ütles et too vett kae-vust. (V kl.)

Mati ütles, et ma proovin ka. (V kl.)

Paul ütles, et andke (pro: andku) ankeet. (EKS.)

Stiiliraviks leidub materjali järgmistes allikates: HARJUTUSI-IX, lk. 18—19; ALGMED-VIII, lk. 28—30.

d) ISIKULISE JA UMBISIKULISE TEGUMOE LÄBISEGI TARVITAMINE.

Klassis natukese puhkasime ning mindi palli mängima. (V kl.)

Stiiliraviks leidub materjali järgmistes allikates: ALGMED-VII, lk. 47—48; HARJUTUSI-IX, lk. 68—69.

e) UHILDUMIS- JA REKTSIOONIVEAD.

Nikolai Ostrovski teoses «Kuidas karastus teras» räägitakse Pavel Kortšagini **kangelaslikku elu ja rasket võitlust**. (VII kl.)

Ma **tahaks** (pro: tahaksin) hakata autojuhiks. (VII kl.)

Stiiliraviks leidub materjali järgmistes allikates: ÕPIK-VII (vastavate teemade juures); ALGMED-VII, lk. 42—45.

VII. HEA STIILI MEELESPEA.

Igasuguste teadmiste aluseks on ajutised seosed — assotsiatsioonid, mis püsivad ainult teatava aja, siis aga tuhmuvad, ununevad. Järelikult viib nende kinnistamine **püsivate** teadmisteni.

Paljud meie ja välismaa psühholoogid kinnitavad, et ajutiste seoste loomist, seega õppimist soodustab vastava aine struktuuri tundmine. Ameerika tuntud psühholoog J. Bruner näiteks väidab, et ei ole otstarbekas anda teadmisi ja kujundada vilumusi ilma viitamiseta õpetatava aine struktuuri vastavatele lõikudele.⁴⁶

Siit järeneb, et «...teadmiste omandamise kvaliteedi tõstmiseks ja mõtlemise arendamiseks on õppeprotsessis vaja järjekindlalt toetuda liigitamisele ja klassifitseerimisele... Nendele tuginemine aitab õpilastel üksikuid asju ja nähtusi mõtestatult tundma õppida.»⁴⁷

Seesugustelt positsioonidelt peab lähenema ka **sõnastusvigade ravimisele: üksikuid vigu tuleb käsitleda üldisema struktuuri taustal**, sellest hoolimata, et puudub vastav teaduslik klassifikatsioon. Õpilaste jaoks on tarvis välja selgitada teatav valik kõige tüüpilisemaid sõnastusvigu, kusjuures need oleksid varustatud seletuste ja ilmekate näidetega. See on aluseks edukalt rakendatavale õppevahendile, mida võib nimetada «Hea stiili meelepeaks».

Käesoleva uurimuse autor on niisugust õppeabinõu katseliselt rakendanud. Selle töö kogemusi ja tulemusi on järgnevas põgusalt näidatud.

⁴⁶ Дж. Брунер, Процесс обучения. Москва 1962, lk. 32.

⁴⁷ М. Н. Шардаков, Мышление школьника. Москва 1963, lk. 236, 240.

1. «Meelespea» praktilisest rakendamisest.

«Meelespead» ei antud õpilastele valmis kujul, vaid see koostati ühistööna ümberjutustuse⁴⁸ vigade analüüsimise raames. Õpetaja tutvustas eelnevalt väljatöötatud skeemi alusel ümberjutustuses esinenud vigu, mida kollektiivselt parandati ja mille najal vastavad reeglid tule-tati.

Kõik nimetatud elemendid (vale vorm, reegel, õige vorm) kanti tabelisse, mis kujunes niisuguseks.⁴⁹

Vale	Reegel	Õige
Pereisa kutsus sau-nanaise enda juurde ja püüdis kapsapead saunanaiselt ära osta.	1. Rääkides korduvalt ühest ja samast asjast, kasuta vaheldumisi nimisõnu ja asesõnu.	Pereisa kutsus sau-nanaise enda juurde ja püüdis kapsapead temalt ära osta.
Enne kui saunanaine kohale jõudis , jõudis peremees kapsapea ära peita. Sägi tegi ettepaneku pealmised lehed pealt ära võtta. Eliisabet tegi vale-söödu ja kapsapea lendas aknast välja.	2. Hoidu ühesuguste sõnade ja väljendite tarbetust kordamisest. 3. Hoidu üleliigsete sõnade kasutamisest.	Enne kui saunanaine kohale jõudis , oli peremees kapsapea ära peitnud. Sägi tegi ettepaneku pealmised lehed ära võtta. Eliisabet vääratas kapsapea ulatamisel ja see lendas aknast välja.
Pliuhkam oli hästi paha mees, sest ta varastas kapsapea. Sägi tuli näitusejutuga Pliuhkami juurde. See oli laupäeva õhtupoolik. Siis hakati Sägit sõi-mama. Sest Kusti oli kapsapea kätte saanud. Pliuhkam läks välja ja tuleb veidi aja pärast tagasi, saunanai-se suur kapsas käes.	4. Kasuta sõnu õiges tähenduses. 5. Hoidu vasturääki-vustest. 6. Hoidu mõtete järskudest ülemine-kutest. 7. Väldi liitlause katkirebimist.	Pliuhkam oli paha mees, sest ta varastas kapsapea. See oli laupäeva õh-tupoolikul, kui Sägi tuli näitusejutuga Pliuhkami juurde. Siis hakati Sägit sõi-mama, sest Kusti oli kapsapea kätte saanud. Pliuhkam läks välja ja tuli veidi aja pärast tagasi, sauna-naise suur kapsapea käes.
8. Samaaegsete tege-vuste puhul kasuta tegusõnu ühes ja sa-mas ajas.		

⁴⁸ Eelnevalt toimus O. Lutsu «Kapsapea» kokkusurutud ümber-jutustus Tallinna 21. Keskkooli VII-c klassis 1964. a. veebruaris.

⁴⁹ Praktilise rakendatavuse huvides kirjutati tabel mitte vihiku-tesse, vaid eri lehele.

Saunanaine kinnitas Pliuhkamile, et seda kapsast ma sulle küll ei anna. Kähmlusehoos kapsapea kukub aknast välja. Pliuhkam **virutas** kapsapea ära.

9. Väldi otsese ja kaudse kõne segiminekut.

10. Hoidu sõnade vallest järjekorrast.

11. Hoidu sobimatu test väljenditest.

Saunanaine kinnitas, et seda kapsast ta Pliuhkamile küll ei anna.

Kähmlusehoos kukub kapsapea aknast välja.

Pliuhkam **varastas** kapsapea ära.

Ülaltoodud tabelile — nn. hea stiili meelespeale — rajati edaspidi kogu sõnastusalane töö. Selle alusel toimusid sõnastusharjutused ja sellele tuginesid õpilased kirjandite koostamisel. Erilist osa hakkas see etendama kirjandite parandamisel: tabel muutis tarbetuks sõnastusvigade lähema selgitamise vihiku äärel või töö lõpus, piirduiti üksnes reegli numbri märkimisega (mõistagi tabelis sisalduvate nähtuste piires). Hilisemas töös täiendati tabelit vastavalt konkreetset esilekerkinud vigadele.

2. «Meelespea» katsetamine.

Eespool kirjeldatud menetlust rakendati katseliselt 1963. aasta veebruarist kuni maikuuni kahes 7. klassis.⁵⁰ Ehkki katseaeg vältas suhteliselt lühikest aega — 3,5 kuud, võis õpilaste juures täheldada märkimisväärtset tähelepanu teravnemist sõnastuselementide äratundmises.

Seda kinnitavad katseperioodi lõpul tehtud kontrolltööd. Kontrollklassideks olid vastavate koolide 8-ndad klassid.⁵¹ Töö, milles nõuti sõnastusvigade äratundmist, näitas hea stiili meelespea tugevat mõju: 7. klassi lapsed tulid nimetatud ülesandega paremini toime kui 8. klassi õpilased.

Kontrolltöö oli järgmine.

Selgitada, millised sõnastusvead esinevad järgmistes lausetes. Vigasele kohale tõmmata joon alla. Kirjutada iga vigase lause lõppu üks järgnevalt märgitud juhtumist: sõnade tarbetu kordamine, üleliigne sõna, sõna kasutamine ebaõiges tähenduses, vasturääkivus, järsk üleminek, liitlause katkirebimine, otsese ja kaudse kõne segitarvitamine, oleviku ja mineviku segitarvitamine, ainsuse ja mitmuse segitarvitamine, vale sõnajärjestus, sobimatu väljend. Üks lause on õige.

⁵⁰ Katse toimus Tallinna 21. Keskkooli VII-c klassis ja Tallinna 36. Keskkooli VII-a klassis.

⁵¹ Üheks kontrollklassiks oli Tallinna 21. Keskkooli VIII-c kl. ja teiseks Tallinna 36. Keskkooli VIII-a kl.

Tekst A.

1. Astusin sõbraga kirja teel konflikti.
2. Kavatsesime oma klassiga korraldada toreka klassiõhtu.
3. Ed. Vilde on silmapaistvamaid kirjanikke. Ed. Vilde on esmajoones proosakirjanik.
4. Ühel ilusal pühapäeval poisid sõitsid jalgratastega järve äärde kohale.
5. Vana kuuri katus on lagunened, katust ei olegi peal.
6. Kuulasime, kuidas lõokesed lõõritasid kõrgel sinistaevas. Kevade saabumisega hakkasid vähenema lumehanged.
7. Esmakordselt lendas kosmosesse nõukogude inimene. Kelleks oli Juri Gagarin.
8. Õhtul hakkavad pererahvas aru pidama, kuidas tekkinud olukorrast väljapääsu leida.
9. Ema ütles mulle, et too vett.
10. Lapsed jooksid metsa poole, ilma et oleksid tagasi vaadanud.
11. Inimene peab endale elukutse valima õigesti, et mitte joosta nagu kass ümber palava pudru siia ja sinna.
12. Kõik olid rõõmsad, et lõpuks saabus ammu oodatud kevad kohale.

Tekst B.

1. Sõitsime kraatriga merele.
2. Sel päeval olin ma valvuri juures juttu ajamas. Kui korraga hakkas tema koer klähvima ja aia poole kiskuma.
3. Lumi on ära sulanud ja üksikud kohad on kaetud lumega.
4. Ilm oli lämmatavalt palav, õhk lausa virvendas silmade ees ja päike paistis nii vägevalt, et pani pea aurama.
5. Poiss läks välja ja tuleb varsti tagasi, suur gloobus käes.
6. Meie vabariigi pealinn on Tallinn. Tallinn asetseb Soome lahe lõunakaldal.
7. Paul ütles, et ma proovin ka.
8. Linna äärde juba möödunud aastal rajati park.
9. Meie kooli isetegevuskollektiivi võeti igal pool hästi vastu.
10. Pavelil oli raudne tahtejõud töö vastu.

11. Aga ühel hommikul kuuldus kära metsavaikuses juba varahommikul.
12. Hea on, kui sul on kodu. Nii hea on unistada helgest tulevikust.

Kontrolltöö edukas lahendamine katseklassides tõestas kõnealuse õppevahendi sobivust sõnastusalase töö viljelemise kõige mitmesugusematele võimalustele.⁵²

⁵² Sellele võib kinnitust (ehkki töökogemuslikku) leida järgmisest artiklist: Л. Ф. Захаренко, Работа над стилем речи учащихся, «Русский язык в школе» 1963, nr. 3, lk. 70.

VIII. BIBLIOGRAAFIAT.

1. Ülevaade sõnastusõpetust käsitlevast eestikeelsest kirjandusest.

- J. Ainelo, H. Visnapuu, Poeetika põhijooni. Poeetika. Stilistika. Retoorika. Meetrika. Temaatika. Tektoonika. Kirjandite teooria. I. Noor-Eesti Kirjastus, Tartus 1932.
- A. Grenzstein, Kauni keele kaitsemiseks. Jurjev 1899.
- H. Hellerma, Etteütleri V—VIII klassile. «Valgus», Tallinn 1965.
- H. Jõulmaa, Suulise ja kirjaliku kõne õpetus. ERK, Tallinn 1957.
- H. Jõulmaa, Õigekirja õpetamise teoreetilistest alustest ja diktaadi-
liikidest. «Nõukogude Kool» 1961, nr. 8.
- A. Järv, Kirjandeist ja mõnest teisest küsimusest. «Nõukogude Kool»
1959, nr. 5.
- M. Kampmann, Eesti keele õpewiis. Tallinn 1918.
- M. Kampmann, Kirjaseadmise õpetus. Viljandi 1904.
- Kirjandiõpetuse algmed. Katsetöövihik VIII klassile. Koostanud L. Vil-
land. Tallinn 1964.
- E. Koemets, Dispositsiooni ehk kavandamise õpetamisest. «Nõuko-
gude Kool» 1961, nr. 7.
- E. Koemets, Jutustamisõpetus. «Nõukogude Kool» 1961, nr. 1.
- E. Koemets, Kas keele- või stiiliküsimused. «Nõukogude Õpetaja»
1961, 11. nov.
- E. Koemets, Kavandamisel (ja kompositsioonis) esinevad vead ja
nende ravi. «Nõukogude Kool» 1961, nr. 9.
- E. Koemets, Loogilised sõnastusvead. «Nõukogude Kool» 1962, nr. 9.
- E. Koemets, Suulise ja kirjaliku kõne arendamisest. «Nõukogude
Kool» 1961, nr. 2.
- E. Koemets, Teksti sõnastamise ehk elokutsiooni õpetamine. «Nõu-
kogude Kool» 1962, nr. 1.
- A. Kriisa, Kirjandusteooria õpetamine keskkoolis, «Nõukogude Kool»
1962, nr. 1.
- J. Kurrik, Kirjutamise õpetus. Tartu 1882.
- J. Lang, Emakeele kirjalikud tööd algkoolis. «Eesti Kool» 1940, nr. 1.
- G. Laugaste, Eksamikirjanditest. ERK, Tallinn 1962.
- G. Laugaste, Hiljutiste eksamikirjandite iseloomust. «Keel ja Kir-
jandus» 1965, nr. 12.
- G. Laugaste, Sõnavaraõpetusest emakeele tunnis. Koguteoses: «Eesti
keele õpetamise meetodika küsimusi» III. ERK, Tallinn 1962.
- K. Leht, Kirjandiõpetuse probleeme. «Nõukogude Kool» 1958, nr. 11.
- V. Maanso, Õpilaste stiili arendamisest. Koguteos: «Eesti keele õpe-
tamise meetodika küsimusi» II. ERK, Tallinn 1962.
- U. Mereste, Üliõpilastööde koostamise meetodikast. Tartu, 1962.
- M. Nurmik, Pilt õppevahendina. Kirjandiõpetuse tööraamat I. Eel-
aste: Pildikirjand ja selle meetodika. Kirjastus «Koolivara», 1939.
- K. Praakli, Kirjandiõpetuse põhjooned 8-kl. koolis. Kogumikus «Kir-
janduse õpetamise meetodika küsimusi» II. ERK, Tallinn 1962.
- K. Praakli, Kõnearendustund ja kirjandid ekskursioonimaterjali alu-
sel. Koguteoses: «Eesti keele õpetamise meetodika küsimusi» III.
ERK, Tallinn 1962.
- K. Praakli, Tööjuhataste kasutamine emakeeleõpetuses. «Kooliuuen-
duslane» 1936, nr. 8/9.

- J. Pärn, Kirjalikud tööd koolis ja kodu. Tartu 1879.
- A. Raud, Stilistika-poeetika kursuse ulatusest, jaotusest ja käsitlusest keskkoolis. «Kasvatus» 1934, nr. 1.
- K. Raud, Keskkoolis ja gümnaasiumis tehtavate eesti keele kirjan-
dite stiilist ja kompositsioonist. «Eesti Kool» 1936, nr. 2.
- K. Raud, Kirjandite kavastamisest keskkoolis ja gümnaasiumis. «Eesti
Kool» 1940, nr. 1.
- R. Reiman, Kirjandite praktika algkoolis. «Kasvatus» 1934, nr. 2.
- R. Reiman, Kirja tööraamat 5. õppeaastale. Tartu, K/Ü. «Loodus»,
Tartu 1933.
- R. Reiman, Kirja tööraamat 6. õppeaastale. Tartu, K/Ü. «Loodus»,
Tartu 1933.
- R. Reiman, Lugemise tööjuhatisi. 5. õppeaasta. K.K.-ü. «Töökooli»
kirjastus, Tallinn 1934.
- R. Reiman, Lugemise tööjuhatisi. 6. õppeaasta. K.K.-ü. «Töökooli»
kirjastus, Tallinn 1934.
- Rud. Reiman, Uusi teid algõpetuses. Metoodiline käsiraamat. Toi-
metanud Joh. Käis. 5.—6. õppeaasta töökorraldus individuaalse
tööviisi rakendusega. 1. osa. Rud. Reiman: EMAKEEL. Eesti Õpe-
tajate Liidu Kirjastus, Tallinn 1933.
- N. Remmel, Kirjanduspala kavastamisest ja töö kava varal. «Nõuko-
gude Kool» 1959, nr. 11.
- L. Rinken, Mõtteid kõnearenduslikust tööst 5.—7. klassini. «Nõuko-
gude Kool» 1960, nr. 4.
- P. Rummo, Kirjand algkoolis. «Eesti Kool» 1936, nr. 6.
- H. Räim, Stiiliõpetusest kirjandustunnis. Tartu Riikliku Ülikooli dip-
lomitöö. Tartu 1962.
- S. Smirnov, Kirjalikud tööd keskkoolis. Metoodiline käsiraamat õpe-
tajaile. RK «Pedagoogiline Kirjandus», Tallinn 1948.
- Stiilikursuse harjutusmaterjale. Koostanud E. Laugaste. Tartu 1961.
- Stiiliõpetuse algmed. Katsetöövihik VIII klassile. Koostanud L. Villand.
Tallinn 1964.
- B. Sööt, Eksimustest stiili põhinõuete vastu. «Nõukogude Kool» 1959,
nr. 8.
- B. Sööt, Kirjandusteooria lühikursus. «Valgus», Tallinn 1966.
- B. Sööt, Kirjandiõpetuse põhijooni. «Noor-Eesti» Kirjastus, Tartu 1936.
- K. Toim, U. Siimann, Iseseisva loogilise mõtlemise arendamisest
kirjandiõpetuses. «Nõukogude Kool» 1960, nr. 11.
- A. Vaigla, Sõnavara õpetamine keskkoolis ja gümnaasiumis. «Eesti
Kool» 1940, nr. 3.
- J. Valgma, Eesti keele õpetamisest 9.—11. klassis. «Nõukogude Õpe-
taja» 1963, 5. okt., nr. 40.
- J. Valgma, L. Villand, Kirjandi- ja sõnastusõpetuse algmed. Töö-
vihik VIII klassile. «Valgus», Tallinn 1965.
- J. Valgma, L. Villand, Sõnastusõpetuse algmed. Töövihik VII klas-
sile. «Eesti Raamat», Tallinn 1965.
- L. Villand, Kirjandusteooria põhimõistete süstematiseerimisest VIII
klassis. Tallinn 1965.
- L. Villand, Otsese ja ülekantud tähenduse funktsioonist kujundilisuse
käsitlemisel. «Nõukogude Kool» 1965, nr. 4.
- L. Villand, Selekteerimisoskus kirjandi kompositsiooni mõistmise
alusena. «Nõukogude Kool» 1964, nr. 12.
- L. Villand, Sõnastusvigade liigitamise alustest. «Nõukogude Kool»
1965, nr. 12.

- E. Vääri, Eesti keele harjutusi IX klassile. ERK, Tallinn 1964.
- E. Vääri, Kõnelgem hästi ja huvitavalt. Kogumikus: «Kirjakeel», Tallinn 1964.
- E. Vääri, Stiiliharjutustest keskkooli vanemas astmes. «Nõukogude Kool» 1964, nr. 8.

2. Lisaks kasutatud kirjandus.

- M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatusesest. Valitud kõned ja artiklid. Tallinn 1947.
- D. Faulseit, G. Kühn, Stilistische Mittel und Möglichkeiten der deutschen Sprache. VEB Verlag Sprache und Literatur, Halle (Saale) 1963.
- E. Koelwel, H. Ludwig, Gepflegte Deutsche Sprachhilfe, Sprach-erziehung, Sprachpflege gestern und heute. Leipzig 1963.
- E. Koemets, Kõrgem närvitegevus ja pedagoogika. Tallinn 1963.
- V. Mäkelä, Tyylitajun aakkosia. Porvoo-Helsinki 1959.
- G. Möller, Sehen, denken, reden, schreiben. Arbeit am sprachlichen Ausdruck. Berlin 1962.
- A. Päril, Mõisteõpetuse põhiküsimusi. Tartu 1963.
- E. Riesel, Stilistik der deutschen Sprache. Staatsverlag «Hochschule». Moskau 1963.
- W. Schneider, Deutsche Stil- und Aufsatzunterricht. Frankfurt am Main 1927.
- A. П. Аверьянова и Е. И. Волкова, Стилистические ошибки в сочинениях поступающих в высшие учебные заведения. «Русский язык в школе» 1964, № 2.
- Дж. Брунер, Процесс обучения. Изд. АПН, Москва 1962.
- Ф. А. Будагов, Введение в науку о языке. Изд. «Просвещение», Москва 1965.
- В. В. Виноградов, Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. Изд. АН СССР, Москва 1963.
- А. И. Ефимов, Стилистика художественной речи. Изд. Московского университета, 1963.
- Н. А. Жданов, Стилистические ошибки в речи учащихся. «Русский язык в школе» 1958, № 3.
- Л. Ф. Захарченко, Работа над стилем речи учащихся. «Русский язык в школе» 1963, № 3.
- А. А. Киреев, Об учете стилистических ошибок в сочинениях учащихся. «Русский язык в школе» 1957, № 5.
- А. В. Клевцова, Типы стилистических ошибок, их предупреждение и исправление. «Русский язык в школе» 1962, № 3.
- П. И. Колосов, Словарно стилистические упражнения (материалы для работы на уроках и на внеклассных занятиях с учащимися V—VIII классов). Изд. «Просвещение», Москва 1964.
- А. Ф. Кони, Избранные произведения, т. 1. Москва 1959.
- М. Н. Котина, Грамматика или стиль? (К вопросу о классификации ошибок). «Русский язык в школе» 1962, № 4.
- Н. К. Курапов, Занятия по стилистике. Из опыта работы. Москва 1960.
- Т. А. Ладыженская, Анализ устной речи учащихся V—VII классов. Москва 1963.

- Т. А. Ладыженская, Развитие речи учащихся (О подготовке учащихся V—VIII классов к устным и письменным сочинениям). Москва 1960.
- Ю. Лотман, Лекции по структуральной поэтике. Вып. 1 (Введение, теория стиха). Труды по знаковым системам, I. Тарту 1964.
- В. А. Мамонов, Д. Э. Розенталь, Практическая стилистика современного русского языка. Москва 1957.
- М. М. Михайлов, Грамматическая стилистика и его требования к речи. «Русский язык в школе» 1965, № 1.
- Г. И. Мишурова, О так называемых стилистических ошибках в речи учащихся. «Русский язык в школе» 1961, № 3.
- Б. С. Мучник, Способы устранения стилистических ошибок. «Русский язык в школе» 1965, № 2.
- Ф. С. Попков, Работа над стилистическими ошибками учащихся V—VII классов. «Русский язык в школе» 1960, № 3.
- П. Г. Пустовойт, Слово, стиль, образ. Пособие для учителя. Изд. «Просвещение», Москва 1965.
- Г. Б. Розенблюм, Работа над стилем письменной речи учащихся. «Русский язык в школе» 1961, № 1.
- Д. Э. Розенталь, Практическая стилистика русского языка. Москва 1965.
- М. А. Рыбникова, Введение в стилистику. «Советский писатель», Москва 1937.
- М. А. Рыбникова, Очерки по методике литературного чтения. Москва 1963.
- А. В. Текучев, Грамматический разбор в школе. Издательство АПН, Москва 1963.
- Б. Томашевский, Теория литературы. Поэтика. Государственное Издательство, Москва-Ленинград 1930.
- К. Чуковский, Живой как жизнь. О русском языке. Изд. ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1963.
- М. Н. Шардаков, Мышление школьника. Москва 1963.
- П. А. Шевченко, Развитие речи учащихся V—VII классов. Москва 1963.
- Б. М. Щербатский, Упражнения по стилистике. Пособие для учащихся. Москва 1959.

SISUKORD

I.	Sissejuhatus	3
1.	Grammatika ja stilistika — keeleõpetuse ühtse protsessi kaks külge	3
2.	Terminoloogiast	4
II.	Sõnastusõpetuse olukorrast vabariigi koolides	6
1.	Sõnastuselementide tegelikust osatähtsusest kaasaegses keeleõpetuses	6
2.	Kirjandite analüüs	8
III.	Tüüpiliste vigade tundmaõppimiseks kasutatud materjal	17
IV.	Tüüpiliste sõnastusvigade tundmaõppimise põhialustest	18
V.	Sõnastusvigade liikide tabel	26
VI.	Vigade liigid, interpretatsioon ja ravi	29
1.	Sõnade tähendusvead	29
a)	Sõnade põhitähenduse ja tähendusvarjundi mittetundmine	30
b)	Sõnade ärasegamine kõlalise sarnasuse alusel (paronüümiavead)	33
2.	Kordus ja paljusõnalisus	33
a)	Pleonasm (paljusõnalisus)	34
b)	Sõnatüve põhjendamatu kordamine	38
c)	Mõtete põhjendamatu kordamine	41
d)	Pikk, ülekoormatud lause	45
e)	Tautoloogia	48
f)	Samakõlaliste häälikute põhjendamatu kordamine (hea-kõlavead)	50
3.	Seosevead	51
a)	Mõtete omavaheline seostamatus ja järsud üleminekud	51
b)	Vajaliku sõna puudumine	53
c)	Ühtekuulumatute mõistete seostamine	55
d)	Sõnade vale seostamine	56
e)	Lauseosade (kõrvallause, lauselühendi) vale seostamine	58
f)	Poolikud laused	61
g)	Põhisõnast lahutatud omadussõnaline täiend	62
h)	Piiritlemata asesõna	62
i)	Tsitaatide vale kasutamine	63
4.	Argumenteerimata mõtteavaldus	65
	Argumenteerimata mõtteavaldus ja naiivsus	65
5.	Vasturääkivus	67
6.	Liigitusvead	69
a)	Ühtse liigitusaluse puudumine	69
b)	Lause grammatiliste vahendite ebaühtsus	71
7.	Väljendusvahendite üksluisus	72
a)	Väljenduse põhiliikide (jutustus, kirjeldus, dialoog) kasutamise ühekülsus	72
b)	Lauseehituse ja kõnekonstruktsioonide monotoonus	73
c)	Dialoogi primitiivsus	76
d)	Kirjelduste primitiivsus	78
e)	Ebaõige lauserõhk	79
8.	Uldsõnalisus, isikupära puudumine	80
a)	Keelestambid	80
b)	Konkreetsuse puudumine ja fraasitsemine	81

9.	Stiilipuhtusevead	84
a)	Stiililine ebaühtlus, žargoon	84
b)	Kirjanduslike eeskujude primitiivne kasutamine	86
10.	Kujundilisusevead	87
a)	Kujundite põhjendamatu rohkus	88
b)	Vajaliku kujundilisuse puudumine	90
c)	Ebatäpsed kujundid	91
d)	Rahvapärase fraseoloogia (fraasid, kõnekäänud, vana-sõnad) väärtarvitamine	92
11.	Grammatilis-sõnastuslikud vead	93
a)	Sõnade vale järjekord	93
b)	Aegade läbisegi tarvitamine	94
c)	Otsese ja kaudse kõne segiajamine	94
d)	Isikulise ja umbisikulise tegumoe läbisegi tarvitamine	94
e)	Ühildumis- ja rektsoonivead	95
VII.	Hea stiili meespea	95
VIII.	Bibliograafiat	100
1.	Ülevaade sõnastusõpetust käsitlevast eestikeelsest kirjan-dusest	100
2.	Lisaks kasutatud kirjandus	102

Билланд Лео Иоханнесович
ВИДЫ СТИЛИСТИЧЕСКИХ
ОШИБОК И ИХ ИСПРАВЛЕНИЕ
На эстонском языке
Издательство «Валгус»
Таллин, Пярнуское шоссе, 10

*

Kunstiline toimetaja M. Niin
Toimetaja V. Parbo
Tehniline toimetaja T. Linkvist
Korrektorid T. Sillat ja H. Kull

Laduda antud 25. V 1966. Trükkida antud 14. XI 1966.
Paber 54×84, $\frac{1}{16}$. Trükipoognaid 6,75. Tingtrükipoog-
naid 5,67. Arvestuspoognaid 5,9. Trükiarv 1000. MB-11205.
Tellimise nr. 6329. Trükikoda «Kommunist», Tallinn,
Pikk tn. 2.

Hind 20 kop.

A
23592

68942

26

TÜ RAAMATUKOGU



1 0300 00145189 9