KÕNEARENDUSEST ABIKOOLIS
(UTLUSE GENEREERIMINE)

K. K a r l e p

Emakeele õpetamine abikoolis peab soodustama laste intellektuaalset ja emotsionaalset arengut, kindlustama lugemis- ja kirjutamisoskuse ning oskuse aru saada kõnest, väljendada oma mõtteid järjepidevalt ja normikeelele vastavalt. Need kolm ülesannet on suhteliselt iseseisvad. Siiski sõltub kahe esimese täitmine õpilaste kõne arengutasemest.

Kõnearenduse metoodika tervikuna on seni puudulikult välja töötatud nii üldhariduslike koolide kui ka abikoolide jaoks. Võib aga öelda, et tänapäeva teaduse tase (keeleteaduse, psühholoogia, psühholingvistika saavutused) võimaldab nimetatud puudujääki oluliselt ületada.

Käesolevas artiklis püüamegi vaadelda mõningaid kõnearendusega seotud teoreetilisi seisukohti, esmajoones l a u s e kui v ä i k s e i m a s u h t l e m i s ü h i k u genereerimisega seotud probleeme.

Kõnetegevus on üks inimtegevuse liike, veelgi täpsemalt - üks inimeste suhtlemise ning intellektuaalse tegevuse vormidest. Kõnetegevuse kirjeldamiseks tuleb lahti mõtestada terminid k e e l , k õ n e , k õ n e v õ i m e , mis kajastavad kõnetegevuse põhikategooriaid.

Kõneldes kasutab inimene mingit keelt, s.t. teatud ajalooliselt kujunenud märkide süsteemi, kust mõtte edasiandmiseks valitakse rohkem või vähem sobivad vahendid ja kombineeritakse need vastavalt inimese võimetele ja oskusele. Järelikult sõltub kõneakti sisu ja vorm mitmest asjaolust, milleks on kõneaktile eelnev mõte (s.o. lähtepunkt keeleliste vahendite valikuks ja kombineerimiseks), keele valdamine (s. o. sõnad, grammatilised väljendusvahendid, genereerimisreeglid pikaajalises mälus), valiku- ja kombineerimisoskus, ar-

tikulatsiooniaparaadi valdamine jms. Tuleb arvestada, et kõnevõime ei ole inimesele bioloogiliselt antud, küll aga on antud võime keel omandada ning õppida seda kõnes kasutama. Seega võib kõnearendust iseloomustada kui lapse sihikindlat pedagoogilist mõjustamist, mis peab kindlustama keeleliste vahendite omandamise ja nende kasutamise. Kõnearendus on teiste sõnadega kõnevõime kujundamine ja arendamine.

Inimesed ei kõnele mitte selleks, et demonstreerida oma kõneoskust, vaid selleks, et edasi anda keelevälist informatsiooni (mõtteid, tundeid, tahteomadusi). Nimetatud väide lubab teha olulise järelduse: kõnelda saab sellest, mida on tajutud, mõistetud, tunnetatud. Keeleliste vahendite omandamine normaalse intellektuaalse arenguta on võimalik ainult piiratult. Nende vahendite kasutamine aga ei täida sel juhul vajalikku funktsiooni kõnetegevuses. Näiteks otsmikusagara kahjustusega oligofreeniku kõne võib vastata normile vormilt, kuid on sageli vastuolus situatsiooniga sisult.

Praktilise kogemuse osatähtsuse kohta kõne arengus annab palju näiteid anomaalne areng. Näiteks märkis pimekurtide uurija A. Meštšerjakov, et sõnade ja fraaside mõtestatud omandamine on võimalik ainult sel juhul, kui sõnade ja sõnaühendite aluseks on kujutlused ja mõisted lapse psüühikas (Meštšerjakov 1974). Mõte ei ole mitte päris uus. Juba E. Kelleri õpetaja A. Sullivan kirjutas, et ta püüdis anda lapsele sõna alles pärast vastava kujutluse formeerimist. Vastasel juhul nõudis sõna omandamine palju kordamisi, laps aga sõna iseseisvalt kasutama ei hakanud (Meštšerjakov 1974 järgi).

Võib järeldada, et kõnearendus peab omama tunnetuslikku baasi: sõnade ja grammatiliste väljendusvahendite omandamisele peab eelnema ja sellega kaasnema praktiline tegevus, vaatlus, teadmiste andmine, kujutluste (ja mõistete) formeerimine. Ainult sel juhul välistatakse keeleliste vahendite stereotüüpne, mõttetu kasutamine.

Väikseimad iseseisvat tähendust omavad keelemärgid - sõnad - on peaaegu alati üldistused. Kuid kõneldes räägime me väga harva lauast üldse, jooksmisest üldse jne. Harili-

kult kõneldakse konkreetsest lauast,konkreetsest tegevusest, nende tunnustest. Seega on kõnelemisel väga tähtis k o n t e k s t i t u n d m i n e .

Konteksti all eristatakse tänapäeva keeleteaduses ja psühholoogias kolme nähtuste liiki: 1) kõnetegevuse situatsiooni (konkreetset kohta ja esemeid, olukorda,vestluse tingimusi jne.); 2) sõnalist konteksti; 3) ühiskondlik-kultuurilist konteksti (inimeste teadmisi, harjumusi, käitumisnorme jne.). Ütlust genereeritakse ja mõistetakse alati nimetatud konteksti liikidest lähtudes. Järelikult eeldab kõnearendus selliste situatsioonide leidmist või loomist pedagoogi poolt, kus õpilasel on teistele midagi öelda, midagi teatada. V. Koduhhov kirjutab, et kontekst on keeleühikute ja nende variantide funktsioneerimise ja genereerimise tingimuseks (Koduhhov 1974).

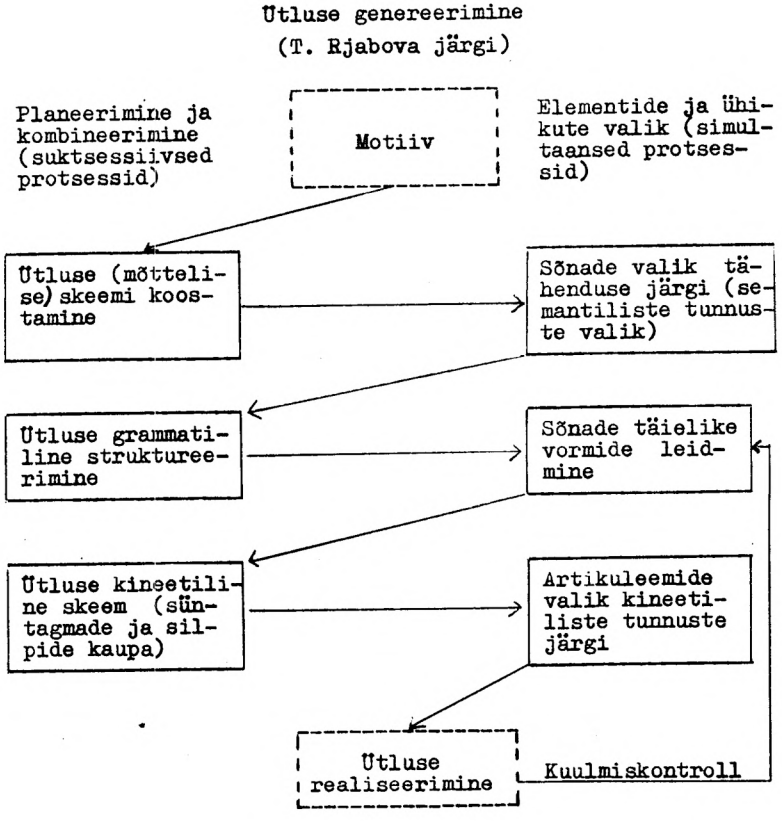
Koolieelikule on kontekstiks laiemas mõttes igapäevane tegevus. Olukord muutub järsult kooli astudes: õpetaja laseb moodustada lauseid lihtsalt mingi sõnaga, rääkida esemetest, mida pole näha jne. Kõik see on väljaspool harjumuslikku situatsiooni, nõuab lapselt tahtlikku vahendite valikut ja kombineerimist. Kui normaalne laps orienteerub uues situatsioonis suhteliselt kiiresti, siis abikooli õpilasele jääb abstraktne ülesanne kauaks ajaks mõistmatuks. Õpilasel ei teki vajadust kõnelda, ei kujune mõte, mida väljendada. Konteksti ja lapse kõnesoovi eest peab hoolitsema õpetaja.Abistavad last praktiline tegevus, pildid, isiklikud kogemused. Sellest kõigest on laps suuteline rääkima.

Varem märkisime, et aktiivne tunnetustegevus on vajalik keelendite omandamiseks. Nüüd lisame, et konkreetne tunnetustegevus on vajalik ka omandatud keeleühikute kasutamiseks.

Ütluse genereerimine on mitmeastmeline toiming, mis koosneb vähemalt neljast operatsioonide grupist: afekti tasand (motiivi kujunemine), semantika tasand, grammatika tasand, foneetika tasand. Kõnearenduse metoodika peab leidma võtteid ja vahendeid kõigi nimetatud operatsioonide kujundamiseks. Semantika, grammatika ja foneetika tasandil tuleb

pealegi eristada planeerimist ning vastavate keeleühikute ja lõpuks artikulatsiooniliigutuste valikut.

Esitame siinjuures T. Rjabova koostatud ütluse genereerimise skeemi (Rjabova 1967). (T. Rjabova skeemil ei ole märgitud ütluse motiivi kujunemist ning ütluse realiseerimist. Nimetatud etapid on skeemil kujutatud punktiiriga.)



Skeemil kujutatud vasakpoolsed operatsioonid on semantiliste ja keeleliste vahendite planeerimiseks ja kombineerimiseks. Parempoolsed operatsioonid teenindavad aga plaani realiseerimist, s.t. keeleliste vahendite valikut. Skeemil on operatsioonid kujutatud lineaarses järjekorras, kuid A. A. Leontjevi arvates sooritatakse vähemalt osa neist üheaegselt (Leontjev 1969).

Motivatsioon. Motiivi olemasolu on iga ütluse eeltingimus, sest kõnesoovita (kõne intentsita) teadvusel olev inimene kõnelema ei hakka. Ütluse genereerimise seisukohalt ongi õigem rääkida kõne intentsist, sest domineeriv motiiv on A. A. Leontjevi järgi ainult üks nendest faktoritest, mis kujundab kõnesoovi (Leontjev 1974).

Kõne intentsi ei saa samastada tulevase ütluse sisuga ega ka ütluse plaaniga. Ütluse programm ja sisu kujunevad alles hiljem: programm pärast kõnesoovi mõtestamist isiku poolt, sisu seoses sõnavormide valiku ja kombineerimisega. L.Võgotski järgi on kõne intents ainult mingi "ülesande tunnetamine", "ebaselge soov" (Võgotski 1956:379-381). Peab lisama, et "ebaselge soov" võib jääda ka realiseerimata, s. t. ütlus võib jääda genereerimata (Leontjev 1974).

Kõne intentsi kujundavad järgmised faktorid: domineeriv motiiv, orienteerumine situatsioonis, kogemused, otsustus. Nimetatud faktorid piiravad kõneleja "vabadust" niivõrd, et isik hakkab planeerima ja realiseerima konkreetset ütlust.

Kõnesoovi kujunemist vaimse alaarenguga lastel tuleb vaadelda seoses laste huvide ning tegevuse iseärasustega. Abikooli õpilaste intellektuaalset tegevust iseloomustab inertsus, tähelepanu hajuvus. Laste teadmised ja kogemused on vähesed, huvid pealiskaudsed ja püsimatud. Õpilased ei oska sihikindlalt vaadelda ega küllaldaselt varasemaid kogemusi kasutada. Järelikult on piiratud kõnesoovi kujundavad motiivid. Keskkonna puudulik tajumine ja vähesed kogemused ei võimalda sageli vastu võtta adekvaatset otsust isegi mitte siis, kui on olemas vastav soov.

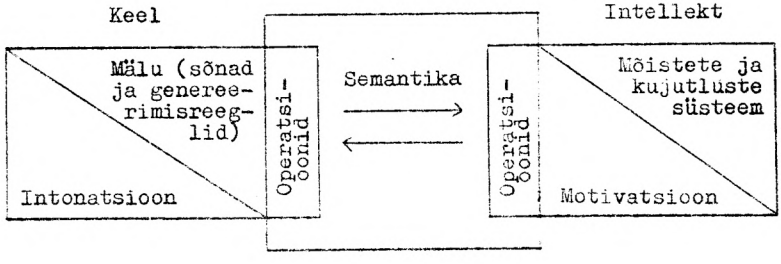
Laste kõrgemate psüühiliste protsesside puudulikkus,huvide piiratus sunnib õpetajat hoolikalt valima vestlusteemasid, kasutama kõne stimuleerimiseks mänge, näitlikkust,prak-

tilist tegevust. Just nimelt mäng ja jõukohane töö kutsuvad esile mõtted ning seoses sellega soovi ennast verbaalselt väljendada. N. Morozova märgib, et esialgu haarab last ainult mäng ja pilt, hiljem huvitavas vormis esitatud õppetöö ning alles lõpuks (abikooli vanemates klassides) pakub huvi jõukohane intellektuaalne tegevus (Morozova 1969).

Nagu märkisime, võib kõnesoovile järgneda ütluse planeerimine ja realiseerimine, mis A. A. Leontjevi järgi sõltub omakorda paljudest faktoritest: 1) keele valdamisest, millest oleneb mõtte rohkem või vähem õnnestunud formuleerimine; 2) kaasvestlejast, kelle kõne sisu ja vorm mõjutavad partnerit; 3) situatsioonide diferentseerimisest, mis võimaldab valida sobivat stiili jne. (Leontjev 1974).

Semantika tasand. N. Žinkin kirjutab, et verbaalseks (kõneliseks) suhtlemiseks on vajalik keele süsteemi ja intellekti koostöö (Žinkin 1972). Ütlus ei saa koosneda üksköik missugustest sõnadest, sest see peab väljendama mingit mõtet, teenima mingit eesmärki, mis on püstitatud intellekti poolt. Kuid intellektis sõnu pole. Ühendab intellekti ja keele süsteemi s e m a n t i k a , s.t. tähenduslikud koodid keeles ja intellektis, millel on võime üksteist asendada (Žinkin 1972: 18).

Keele ja intellekti seos (N. Žinkini järgi)



Intellekt on "huvitatud", et saada ning edasi anda olukorrale adekvaatset informatsiooni keele abil. Järelikult ütluse genereerimine algab (tajumine lõpeb) intellektis, kus moodustatakse mingi mõtestatud informatsiooniühik. Opereerib inimene sel etapil arvatavasti kujutluste ja mõistetega. L. Võgotski kirjutas, et mõte ei lange kokku mitte ainult sõnaga ja mitte ka sõnade tähendustega, milles see väljendub. "See, mis mõttes sisaldub simultaanselt, hargneb kõnes suktsessiivselt" (Võgotski 1956: 378).

Võib oletada, et kujutluste ja mõistete täpsusest ja detailsusest sõltub suurel määral järgnev sõnade valik, või õigemini nende semantiliste komponentide valik, mis vajavad realiseerimist sõnades. "Enamiku sõnade tähendused pole terviklikud üksused, vaid on analüüsitavad teatud komponentideks" (Õim 1974: 50). Näiteks sõnas "vend" võib eristada järgmisi semantilisi komponente: väga lähedane sugulane, samast põlvkonnast, perekonna koosseisu kuuluv, meessoost. Sõna semantilised komponendid aga ei kajasta midagi muud, kui keskkonna nähtuste tunnetatud tunnuseid. Tuleb märkida, et sõna omandamine ei tähenda veel kõikide semantiliste komponentide omandamist. Üks L. Võgotski põhilistest teesidest seisnebki selles, et "sõna tähendus areneb" (Võgotski 1956: 323), s.t. sõna tähendus rikastub järjest täielikumalt semantiliste komponentidega, läheneb vastavale mõistele.

Mõtte kodeerimisel keelelisteks märkideks võib informatsiooni hulk muutuda. On loomulik, et mõtte formuleerimine kõnes tekitab raskusi isegi suurtele sõnameistritele, rääkimata juhustest, kui keelt ei vallata küllaldaselt. Osa informatsiooni jääb sageli lihtsalt välja ütlemata. Sellises olukorras on väiksed lapsed, aga ka anomaalsed lapsed veel koolis. On võimalik ka vastupidine olukord: kuulaja saab "teada" rohkem, kui kõneleja kavatses öelda. Viimane juhtub siis, kui kõneleja valdab sõna tähendusi puudulikult, kuulaja aga enam-vähem täielikult. Selliselt on võimalik abikooli õpilaselt "teada saada rohkem", kui oligofreenik meile ütleb.

Oligofreenia puhul peetakse põhiliseks defektiks intel-

lekti puudulikkust. N. Žinkin püstitab selle alusel küllaltki huvitava küsimuse: kas oligofreenia on semantika arenematuse sügav aste? (Žinkin 1972: 28). Võib tõepoolest väita, et abikooli õpilast takistab semantilisel tasapinnal puudulik mõtlemine (intellekti funktsioon). Puudulikult on omandatud ka keelelised vahendid, nagu leksikaalsed ja grammatilised tähendused. Järelikult on semantika arenematus tõesti oligofreenikule iseloomulik. Kuid semantika defekt ei pea esinema mitte ainult oligofreenia korral, vaid võib kuuluda ka mingi teise anomaalia, näiteks alaalia juurde.

Kuidas lahendada semantika probleemi kõnearenduse seisukohalt? Ütluse genereerimise algetapil opereerib inimene esemelise koodiga, s.t. sünteesib mõtte, lähtudes esemetest, nähtustest ja nende tunnustest ning suhetest. Laps on vaja asetada sellistesse tingimustesse, kus tal on vaja tegutseda esemete ja asjadega, lahendada praktilisi mõttelisi ülesandeid. Need ülesanded peavad tingima esemetevaheliste suhete ja esemete tunnuste analüüsi, esemete klassifitseerimist, kombineerimist, valikut (Žinkin 1972). Kui õpetaja suunab õpilast verbaalselt, organiseerib vestluse, kujunebki seoses sellega esemelise ja keelelise koodi koostöö. Esialgu ei ole õige nõuda õpilaselt kõnet. Õpilasele tuleb esitada küsimusi nii, et osa vastuseks vajalikke sõnu oleks antud. Samuti võib õpetaja kommenteerida õpilase tegevust. Ka selline suhtlemine rikastab õpilase keelelisi vahendeid, sest ühed ja samad sõnad korduvad erinevates situatsioonides, täienevad järjest semantiliste komponentide poolest. N. Žinkin rõhutab, et väga oluline on situatsiooni muutmine. Vastasel juhul omandatakse lintsalt stereotüüpsed väljendid, mitte aga ei õpita iseseisvalt teksti genereerima. See on ka arusaadav, sest korduv situatsioon ei paku peaaegu midagi lapse arenguks.

Hiljem sobivad ka abikoolis kõik sõnavaralise töö võtted, mis on kirjeldatud metoodilises kirjanduses. Kuid näitlikkuse ja praktilise tegevuse roll sõnade õpetamisel jääb alati suuremaks, kui üldhariduslikus koolis. Peale selle, tunduvalt rohkem on vaja tegelda sõnade tähenduse täpsustamisega. Viimane on isegi olulisem, kui uute sõnade õpetamine.

Grammatika tasand. Ütluse planeerimisel valitud semantilised komponendid vajavad realiseerimist keeleliste vahenditega, mida saab jagada leksikaalseteks ja grammatilisteks. Praktiliselt on need väga tihedalt seotud, sest sõnal on alati nii leksikaalne kui ka grammatiline tähendus.

Ümbritsev keskkond on tunduvalt mitmekesisem kui sõnad selle kirjeldamiseks. Seepärast on mõtte realiseerimiseks kõnes väga oluline sõnade ühendamine. Sõnaühendid võimaldavad nimetada juba lõpmatut arvu esemeid ja nähtusi, väljendada kõiki inimese poolt tunnetatud suhteid ja tunnuseid. Sõnade kombineerimine ja ühendamine võimaldab jaotada semantilised komponendid ühelt poolt erinevate sõnade, teiselt poolt sõnaosade (tüvi, tunnus, lõpp) vahel. Võib öelda, et operatsioonide edukus grammatika tasandil sõltub esmajoones keele valdamisest. Oluline on oskus sõnavorme, sõnaühendeid ja lauseid moodustada. H. Õim kirjutab selle kohta järgmist: "KÕNELEJAL ei ole võimalik lihtsalt võtta teadmine A oma mälust ja panna see otse KUULAJA mällu. Ta peab selle tervikliku mitmemõõtmelise struktuuri lahti kerima ühemõõtmeliseks struktuuriks, lausete järjendiks (kusjuures iga lause on ka ise üksuste järjend)." (Õim 1974: 72.)

Oletame, et kõnelejal on juba koostatud ütluse semantiline plaan ja valitud vajalikud semantilised komponendid. Kõneleja järgmiseks ülesandeks on koostada lause süntaktiline plaan ning täita see valitud semantilisi komponente sisaldavate sõnavormidega. Hiljem, pärast sõnade valikut ja järjestamist operatiivses mälus, on võimalik üle minna ütluse realiseerimisele artikulatsiooni vahendusel.

A. A. Leontjev oletab, et grammatika etapi alguseks on olemas teatud hulk elementaarseid ütlusi, mida preditseerides (suhtlemiseks vajalikku ühikut koostades) kujunebki lause (Leontjev 1969: 208). "Predikatiivsus tähistab (kõneleja seisukohalt) tähelepanu nihkumist, üleminekut ühelt mõistelt teisele. Selles mõttes kujutab predikatiivsus endast dünaamilist seost" (Õim 1974: 57). Esialgu luuakse dünaamiline seos üksikute elementide vahel, hiljem elementide gruppide vahel. Grammatiliselt (ja ka intonatsiooniliselt) vormista-

tud lause võimaldabki kuulajal jälgida kõneleja mõtte nihkumist "uuele".

Grammatika etapil opereeritakse elementaarlausete e. predikatiivsete paaridega. Toimub semantiliste tunnuste jaotamine predikatiivse paari liikmete vahel, predikatiivsete paaride ühendamine hierarhiliselt kõrgematesse paaridesse ja lõpuks - elementide (sõnavormide) järjestamine, arvestades keele reegleid (morfoloogiat ja süntaksi) (Leontjev 1969: 208). Kasutades normaalse keele vahendeid, mis grammatika etapil loomulikult ei esine, võib lauset Kirju kana kaagutab õuel kujutada näiteks järgmiste elementaarlausetena: Kana on kirju, Kana kaagutab, Kaagutamine toimub õuel, Kaagutamine toimub praegu. Nendest predikatiivsetest paaridest tulebki moodustada normaalne lause.

Pikematele ja rohkem informatsiooni sisaldavatele lausetele peab seega eelnema rohkem elementaarlauseid (predikatiivseid paare) ja neile peab eelnema omakorda täpsem kujutlus või mõte. Pikema lause koostamisel tuleb järelikult ka rohkem kombineerida keeleliste vahenditega, mis praktiliselt tähendab sõnaühendite moodustamist, nende ühendamist liitühenditeks ja lauseteks. Leontjevi järgi on lause samuti predikatiivne paar või kolmik, mis koosneb harilikult alus- ja öeldisgrupist. Viimastele võivad lisanduda kõrvallaused.Peab märkima, et psühholoogiliseks subjektiks või predikaadiks võib osutuda iga nimetatud elementide grupp.

Abikooli õpilasi takistab nimetatud etapil keelekasutuse kogemuste vähesus: omandamata on paljud sõnavormid, sõnaühendite ja lausete mudelid. Segab ka sõnade tähenduse vähene tundmine, mis viib ebaõigete sõnaühendite moodustamisele. Peale selle, sõnaühendi või lause kasutamine mingis stereotüüpses situatsioonis ei kindlusta veel samatüübilise ühendi või lause kasutamist oligofreense lapse poolt igas olukorras. Näiteks täitsid kümnest vaimse alaarenguga kooliealikust korralduse "Käed üles!" üheksa, korralduse "Nukk üles!" aga ainult viis last (Kuznetsova 1975). Sama autori andmetel esines kasvataja kõnes lastele tundmatuid sõnu 25 %, mittemõistetud sõnaühendeid aga 32 %.

Puudulik grammatiliste konstruktsioonide valdamine abikooli algklassides ilmneb ka S. Vaheri uurimusest (Vaher 1973). Selgus, et õpilased orienteeruvad esmajoones sõnade harjumuslikule järjekorrale, mitte aga käändevormide tähendusele (näiteks küsimust "Kus tüdrukule annab kirja postiljon?" mõisteti kui küsimust "Kus tüdruk annab kirja postiljonile?"), segistati sõnaühendeid tähenduslikult (räägib pojaga - räägib pojast; poisil on pilt - pildil on poiss jm.). Raskeks osutub abikooli õpilastele sõnade valik sõnaühendisse ja lausete koostamine antud sõnavormiga.(Kapini on kass. Minul ei ole koerata. Ilma koerata on minu sõber.)

Kõiki raskusi sõnavormide kasutamisel ja lausete moodustamisel ei saa siiski pidada "keelelisteks". Puuete põhjuseks võib olla ka grammatiliste struktuuride aluseks olevate suhete vähene mõtestamine - semantika tasandi defekt. Näiteks võib käändevorm olla põhimõtteliselt omandatud,kuid seda mitte kõikide funktsioonide osas (Ma lähen tuppa - Ma lähen isasse; Ma unistan sõbrasse).

Missuguseid ülesandeid seab grammatika tasandi operatsioonide puudulikkus õpetaja ette? Töötada tuleb kahes suunas: selgitada grammatiliste vormide ja konstruktsioonide tähendust ning harjutada sõna muutevormide kasutamist. Esimene töölõik on põhimõtteliselt sarnane sõnavaralise tööga. Konkreetsetest situatsioonidest, esemete asendist üksteise suhtes jne. lähtudes selgitatakse lastele tunnuste, muutelõppude, ees- ning tagasõnade, sõnaühendite tähendust (Jookse lauani! Aseta kapile!). Teine töölõik eeldab keeleliste ja kõneliste harjutuste süsteemi, et järk-järgult harjutada sõnavormide kasutamist sõnaühendites ja lausetes. Nooremates klassides toetutakse õpetamisel põhiliselt analoogiale,alates IV klassist lisandub sõnavormide tähenduslik-formaalne analüüs ning teadlik sõnavormide moodustamine (Karlep, Markvart 1974).

Harjutuste jagamine keelelisteks ja kõnelisteks (Zikejev 1973) võimaldab hästi eristada keelendite õpetamist ja rakendamist. K e e l e l i s e d harjutused on mõeldud ühe või teise grammatilise kategooria omandamiseks sõltumata kõ-

ne situatsioonist. Harjutustüüpidest võib nimetada järgmisi: sõnaühendite konstrueerimine ja laiendamine, sõnaühendite muutmine, lausete koostamine analoogia alusel ja üksiksõnadest, lausete laiendamine ja transformeerimine. Neid harjutusi iseloomustab opereerimine keelenditega väljaspool otsest suhtlemist. Lapse ülesandeks on koostada sõnaühend või lause, mitte aga edasi anda teadet. Õpilane on asetatud tingimustesse, kus ta peab, lähtudes grammatilisest ülesandest ja õpetaja antud sõnast, looma fantaasiakujutluse, et grammatilist ülesannet täita.

K õ n e l i s t e k s harjutusteks nimetab A. Zikejev selliseid ülesandeid, mille täitmiseks õpilased väljendavad kõnes o m a m õ t t e i d , kuigi viimased on harilikult õpetaja poolt "kunstlikult" esile kutsutud vastavate situatsioonide loomisega. Ajaliselt järgnevad kõnelised harjutused valdavalt keelelistele, olles eelduseks keelendite iseseisvale kasutamisele.

Keeleliste harjutuste hulgas tuleb erilist tähelepanu osutada sõnaühendi käsitlemisele, sest kombineerimine predikatiivsete paaridega on põhiline operatsioon lausestruktuuri hargnemisel ja lause moodustamisel.

Sõnaühendi teooria keeleteaduses on seni küllaltki vastuoluline. Metoodilistel kaalutlustel on sõnaühendit kasulik vaadelda kui nominatiivset ühikut (millegi täpsustatud nimetust), mis vajab ühendamist teiste ühendite või sõnadega. Keele grammatika seaduspärasuste praktilisel omandamisel "on sõnaühend lähteühikuks, väljendades loogilisi suhteid grammatika vahenditega ning olles ehitusmaterjaliks lausele" (Korovin 1973: 13). Sõnaühendite käsitlemine hoiab ära lausete päheõppimise, võimaldab küllaltki selgelt väljendada "vormi ja tähenduse kompleksi". Võrreldes lausega, on sõnaühendeid lihtsam vaadelda, võrrelda ja analoogia alusel modelleerida (Korovin 1973: 12).

Käsitlemisel grupeeritakse sõnaühendid grammatilise tähenduse järgi, sest grammatiline vorm omandab üldistatud tähenduse alles paljudele esemetele ja nähtustele omaste sarnaste tunnuste ja suhete ü l d i s t a m i s e l k e e -

l e a b i l . Sõnaühendite õpetamisel lähtutakse näitlikkusest: esialgu tutvustatakse ühendeid, mille tähendus kajastab konkreetseid tegevusi või seisundeid (ruumisuhted, ajasuhted). Sõnaühendeid võrreldakse tähenduslikult ja vormilt üksikute sõnadega (mängis - mängis õues) ja omavahel (jooksis metsas - jooksis metsa - jooksis metsani).

Metoodiliselt tähtsaks probleemiks on sõnavara valik grammatika seaduspärasuste tutvustamisel. G. Zolotova (1973: 20) märgib, et süntaktilised tunnused ("süntaktiline potentsiaal") ei kuulu mitte teatud muutevormile, vaid sõnade s e m a n t i l i s e k l a s s i m u u t e v o r m i l e . Vaatleme näiteks sõnaühendeid kirjutas vennale, kirjutas tahvlile; tuli metsast, kõneles metsast. Kuigi sõnaühendites on kasutatud ühtesid ja samu muutevorme, on nende ühendite grammatiline tähendus erinev just kasutatud sõnade leksikaalse tähenduse tõttu.

Sama mõtet on eesti keele suhtes avaldanud H. Rätsep. Autor kirjutab, "et peale puhtvormilise karakteristika, formaalsete lausemallide etendavad lausete moodustamises olulist osa sõnade tähendused..." (Rätsep 1972: 55).Eriti suurt tähtsust (ja produktiivsust) omab sõnaühendite moodustamisel verb, sest lihtlauses on kõik muud elemendid allutatud lause keskusele - verbile (Rätsep 1972).

Metoodilises plaanis on sõnade grupeerimist tähenduse alusel vaadelnud A. Zikejev. Autor soovitab sarnaselt käsitleda (selgitada tähendust, rakendada kõnes) järgmisi verbide gruppe: seisundit väljendavad verbid, liikumist väljendavad verbid, kõnetegevust väljendavad verbid jne. (Zikejev 1973).

Grammatika tasandi operatsioonidest kokkuvõtet tehes pöördume veel kord keeleteaduse poole. "Sõnaühend on... kommunikatsioonieelsel etapil mõiste liigendatud nimetuseks ja demonstreerib põhisõna süntaktilisi omadusi, kommunikatsiooni etapil aga... on lauses seda laiendavaks komponendiks" (Zolotova 1973: 66). Õpetades last koostama sõnaühendeid esialgu õpetaja abiga, valmistame me teda ette vastavate samatüübiliste ühikute iseseisvaks kasutamiseks kõnes.

Foneetika tasand. Nimetatud tasandi operatsioonid grupeeruvad järgmiselt: 1) ütluse kineetilise skeemi koostamine silpide kaupa; b) artikuleemide (silbi hääldamiseks vajalike kõneliigutuste) valik vastavalt plaanile; c) kõneakti realiseerimine. Tasand allub kõrgematele - realiseerib semantika ja grammatika tasandi "plaanid" ja "valikud",kuid avaldab neile ka tagasimõju: sõnad ja grammatilised vormid omandatakse harjutamise tulemusena, konkreetses kõnetegevuses.

L. Tšistovitši ja kaastööliste hüpoteesi kohaselt planeeritakse hääldamine süntagmade (A. Reformatski järgi perioodide), s.t. sõnaühendite kaupa, mis koosnevad keskmiselt seitsmest silbist, s.t. vastavad operatiivse mälu mahule. Igale süntagmale (see võib koosneda ka ühest ühesilbilisest sõnast) järgneb kõnes paus, mis L. Tšistovitši arvates on vajalik järgmise programmi koostamiseks (Tžistovitš jt. 1965: 78-85).

Ütluse realiseerimine ei piirdu artikulatsiooniliigutuste planeerimise ja valikuga silpide hääldamiseks. Paralleelselt peavad töötama mehhanismid, mis planeerivad ja realiseerivad sõnade rõhulis-rütmilise struktuuri ning lause intonatsiooni. M. Hindi järgi on sõna rõhulis-rütmiline struktuur selleks raamiks, mis võimaldab realiseerida sõnaväldet (Hint 1973). Sõna rõhulis-rütmiline struktuur on seega esmajoones seotud sõnavormi tähendusega. Lause mõtte väljendamiseks on oluline roll juba intonatsioonil.

Intonatsioon on vajalik jutustava lause, küsi- ja hüüdlause formeerimiseks ja eristamiseks (Koer haugub. Koer haugub? Koer haugub!), aga samuti predikaadi eristamiseks loogilise rõhu abil (Poiss nutab. Poiss nutab.) ning kõneleja suhtumise väljendamiseks tooni abil (Tubli poiss! võib väljendada nii negatiivset kui ka positiivset suhtumist).

Eelnev lühike analüüs lubab foneetilised (akustilis-artikulatoorsed) vahendid ütluse realiseerimisel jagada kolme gruppi: a) artikulatsiooniliigutused silpide realiseerimiseks; b) nimetatud vahendite kombinatsioonid sõna rõhulis-rütmilise struktuuri realiseerimiseks; c) häälevahendid fraasi intonatsiooni realiseerimiseks. Jaotus on loomulikult

abstraktne. Tegelikult sooritatakse vastavad operatsioonid üheaegselt ja omavahel seotult. Näiteks sõltub silbi häälda-mine sõna rõhulis-rütmilisest struktuurist ja fraasi into-natsioonist. Seejuures on "kõrgemaks kontrolliks" ütluse mõ-te.

Silpide planeerimine ja artikuleerimine sõltub kõne "liigutuskujutluste" olemasolust ja täpsusest ning artiku-latsiooniaparaadi valdamisest. Laps omandab emakeele normi-le vastavad kõneliigutused kõneldes. Oletatakse, et oluline on seejuures oma häälda mise võrdlemine teiste häälda misega. Ka selleks on oluline semantika areng, mis nõuab järjest täp-semat ja väljendusrikkamat häälda mist.

Algkooli õpilase häälda mist iseloomustab sämpimine (silpide ebatäpne, "lohakas" häälda mine), silpide lihtsusta-mine (häälikute ärajätmine), häälikute asendamine ja segis-tamine. Põhjuseks on puudulikud praktilised kujutlused sõna-de struktuurist, aga ka mitteküllaldane artikulatsiooniapa-raadi valdamine. Küllaltki sagedane on lokaalsete defektide esinemine (düsartria, anatoomilised defektid perifeerses ar-tikulatsiooniaparaadis).

Defekti avaldusvormidest lähtudes tuleb rakendada vas-tavaid metoodilisi võtteid: artikulatsiooniaparaadi gümnas-tika ja diktsiooniharjutused, häälduslikult lähedaste sõnade eristamine (toetudes sõnade tähendusele), häälikuanalüüs (häälimine) häälikute olemasolu ja järjekorra täpsustamiseks, sõnade häälikuline võrdlemine. Esmajoones tuleks tähelepanu pöörata sõnadele, mis sisaldavad konsonantühendeid.

Sõna rõhulis-rütmilise struktuuri realiseerimine eeldab sõnarõhu ja sõnavälte fonoloogilise funktsiooni praktilist mõistmist (väike lastekodu, väikelastekodu; kapi, kappi). Võib oletada, et kõneleja mälus peavad olema sõnade rõhulis-rütmilised mudelid, mis kõneldes täidetakse konkreetsete silpidega. Ei ole õige väita, et sõnade rõhulis-rütmiline struktuur on abikooli õpilastel praktiliselt omandamata, na-gu see esineb alaalia korral, aga samuti kurtidel ja tihti nürmikutel. Siiski iseloomustab abikooli õpilase kõnet väl-dete "lähenemine" ja mõningane segistamine. Selle tagajär-

jel, koos sämpimise mõjuga, väheneb sõna kui akustilis-artikulatoorse ühiku selgus. Mõnikord segistatakse sõnu või sõnavorme.

Metoodika ülesandeks on järelikult lapse abistamine sõna rütmilise struktuuri täpsustamisel ja teadlikustamisel. Toetuda tuleb jällegi sõnade või sõnavormide tähenduslikule küljele. Hääldamise harjutamisel on kasulik sõnu grupeerida sõnavälte ja silpide arvu järgi. Palju võimalusi pakuvad selleks häälikuõpetus ja lugemistehnilised harjutused. Rohket harjutamist vajavad teisevältelised sõnad. Seejuures on esialgu soovitatav lähtuda sõnaühenditest. Kasulikeks võteteks on veel häälikupikkuse meelevaldne muutmine sõnas, erinevas vältes sõnade lugemine ja sõnade võrdlemine.

Abikooli õpilase ütlus on harilikult intonatsioonilt puudulik: monotoonne, raskesti märgatava fraasirõhuga; algklassides on sageli tunnetamata lause piir (esinevad "lohisevad" laused). Kõik see annab tunnistust intonatsiooni puudulikust kasutamisest mõtte formuleerimisel ja fraasi artikuleerimisel.

Intonatsioonilised vahendid ei kuulu ainult foneetika tasandile, vaid nende planeerimine ja valik peab vähemalt osaliselt toimuma juba grammatika tasandil. "Lause süntaktiline struktuur on selle pealiikmete struktuur, milleks jagunemine toimub harilike morfoloogiliste vahendite abil (näiteks alus - öeldis) või teiste vahendite, näiteks intonatsiooni (fraasirõhu)... abil." (Kolšanski 1975: 115.) Järelikult on fraasirõhu jt. intonatsiooniliste vahendite kasutamine seotud semantiliste komponentide jaotamisega ja mõtte preditseerimisega.

Intonatsiooni õpetamine eeldab lapse hääle arendamist: 1) oskust muuta hääle tugevust; 2) hääle kõrgust; 3) valitseda hääle tämbrit (Almazova 1973: 93-133). Autor soovitab järgmisi harjutusi:

1) hääle tugevuse arendamiseks häälikute ja silpide "venitamine", artikuleerimine sosinal-vaikselt-valjusti; 2) hääle kõrguse arendamiseks täishäälikute hääldamine erineva kõrgusega, aga samuti laulmine; 3) hääle tämbri arendamiseks na-

saalide ja täishäälikute artikuleerimine (mummomm) vabalt ja muutuva kõrgusega, luuletuste ja hüüdsõnade lugemine või kordamine.

Abikoolis on intonatsiooniharjutustele seni pööratud lubamatult vähe tähelepanu. Harilikult piirdutakse dialoogide lugemisega keskastme klassides. Kogemused näitavad, et juba I klassis saab imiteerimise teel kujundada jutustava, küsiva ja hüüdlause intonatsiooni. Sellele järgneb loogiline rõhu (fraasirõhu) kasutamise õpetamine. Lähtutakse küsimustest, millele vastamine nõuab erinevate sõnade rõhutamist. Sellele järgneb rõhuliste sõnade (psühholoogiliste predikaatide) joonimine tekstis, mis abistab last vähemalt lause korduval lugemisel. Hääle- ja intonatsiooniharjutusi tuleks algklassides kasutada iga päev, vanemates klassides vastavalt vajadusele. Sobivaid töövõtteid leiab õpetaja A. Rätsepa artiklist (1975).

Kokkuvõtteks öelgem, et ütluse genereerimine on mitmeastmeline protsess, mis on seotud tunnetustegevuse ja emotsionaalse sfääriga ning eeldab keeleliste vahendite valikuks ja kombineerimiseks vajalike operatsioonide valdamist.

Kõne arendamine peab toimuma praktilise ja kõnelise tegevuse kaudu, sest kõne funktsionaalne süsteem kujuneb ja areneb ainult funktsioneerides, s. t. et vajalikud operatsioonid omandatakse ainult suhtlemise vahendusel.

Abikoolis tuleb esmalt tähelepanu pöörata kõne mõttelise külje (semantika) arendamisele, lähtudes sellest nii sõnavara ja grammatiliste konstruktsioonide õpetamisel kui ka foneetiliste väljendusvahendite täiustamisel ja täpsustamisel.

K i r j a n d u s

A l m a z o v a , E. S. 1973 - Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. М.

H i n t , M. 1973, Eesti keele sõnafonoloogia I. Tln.

K a r l e p , K., M a r k v a r t , E. 1974,Emakeele õpetamisest abikooli IV-V klassis. Tln.

K o d u h h o v , V. I. 1974 - Кодухов В.И. Общее языкознание. М.

K o l š a n s k i , G. V. 1975 - Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М.

K o r o v i n , K. G. 1973 - Коровин К.Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. Автореферат докт. дисс. М.

K u z n e t s o v a , G. V. 1975 - Кузнецова Г.В. Особенности понимания речи окружающих умственно отсталыми детьми дошкольного возраста. - Седьмая научная сессия по дефектологии. М.

L e o n t j e v , A. A. 1969 - Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.

L e o n t j e v , A. A. 1974 - Леонтьев А.А. Факторы вариантности речевых высказываний. - Основы теории речевой деятельности. Отв. ред. А.А.Леонтьев. М.

M e š t š e r j a k o v , A. I. 1974 - Мещеряков А.И.Слепоглухонемые дети. М.

M o r o z o v a , N. G. 1969 - Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М.

R j a b o v a , T. V. 1967 - Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии. - Вопросы порождения речи и обучения языку. Под ред. А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой. МГУ.

R ä t s e p , A. 1975, Ilmeka lugemise õpetamisest erikoolis. - "Nõukogude Kool", nr. 2.

R ä t s e p , H. 1972, Süvasituatsioonidest ja lausemallidest. - "Emakeele Seltsi Aastaraamat", nr. 18.

Z i k e j e v , A. G. 1973 - Зикеев А.Г. Развитие речи в системе специального обучения слабослышащих учащихся языку. Автореферат докт. дисс. М.

Z o l o t o v a , G. A. 1973 - Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.

Ž i n k i n , N. I. 1972 - Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь. - Нарушение речи у дошкольников. Составитель Р.А.Белова-Давид. М.

T š i s t o v i t š , L. A. jt. 1965 - Чистович Л.A. и др. Речь. Артикуляция и восприятие. Под ред. В.А. Кожевникова и Л.А.Чистович. М.-Л.

V a h e r , S. 1973, Käändefunktsioonide mõistmine abikooli algklasside õpilastel. Diplomitöö. Trt.

V õ g o t s k i , L. S. 1956 - Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.

Õ i m , H. 1974, Semantika. Tln.