

## II. ERIDIDAKTIKA KÜSIMUSED ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ

### PRAKTILISE LAUSEOPETUSE TEOREETILISI KÜSIMUSI

K. Flado

Emakeele õpetamise psühholoogiliste ja lingvistiliste seaduspärasuste arvestamine on kohustuslik kõigile õppekirjanduse ning harjutuste süsteemi koostajatele. Probleemi ei saa lahendada, tundmata ühelt poolt lapse isiku (eriti kõne) arengut normis, spetsiifikat arengupuute korral ning arvestamata õpetatava materjali (näiteks liitlause) lingvistilist omapära. Nimetatud momente pole õige vaadelda üksahaaval, need on omavahel tihedalt seotud ning mõjutavad vastastikku üksteist.

Kogu kõnearengu eelduseks on aktiivne suhtlemine normaalses kõnekeskkonnas. Väikelapse kõne-eelne (дословное) suhtlemine läheb järk-järgult üle verbaalseks, olles ühtlasi aluseks kõne hilisemale arengule. Räägitakse ka kõne-eelsest süntaksist (T. Ahhutina, T. Naumova). L. Võgotski kasutab seda perioodi iseloomustades väljendeid "доинтеллектуальная стадия" ja "доречевая стадия". Nimelt arenevad tunnetusprotsessid ja kõne autori arvates esialgu lahus, siis aga ristuvad, millest alates muutub mõtlemine verbaalseks ja kõne intellektuaalseks (Исенина Е.И., 1987, с. 109).

Kõneldes kasutab laps keelelisi vahendeid oma teadmiste, tundmuste ja vajaduste väljendamiseks (Слобин Д.И., 1984, с. 149). Seejuures märgivad sõnad enamasti tunnetatud objekte, grammatika ülesanne on peegeldada nendevahelisi seoseid (Сильдмяз И., 1987, с. 58). Lauseloome protsessis lähutatakse olemasolevatest teadmistest ja kujutlustest, sõltumata kõneleja verbaalpagasis leiduvatest sõnadest ja nende tähendustest. Pole juhus, et teades, mida tahame öelda, ei leita mitte alati sobivaid vahendeid oma mõtete väljendamiseks. Selline igapäevane nähtus on tõestuseks, et lausepindstruktuurile (verbaalsüntaksile) eelneb ütluse planeerimine semantika tasandil (süvastruktuurina).

Keeles väljendab laps vaid seda, mida teab, ei saa aga rääkida sellest, mille kohta puuduvad teadmised. D. Slobini ja teistegi psühholingvistide töödest leiame väiteid, et lap-

se kõnes esinevad vaid sellised lingvistilised vormid, mis vastavad tema tunnetustegevuse arengu tasemele (Глобин Д.И., 1984, c. 150). See tähendab, et keelelise arengu tempo üks oluline regulaator on lapse tunnetusprotsesside areng. Samas tunnistab D. Slobin, et lapse kõne teatud arenguastmel võivad ilmnedas kõnes ka sellised keelevormid, mille tähendus omandatakse alles hiljem (Глобин Д.И., 1984, c. 160).

Normaalne laps otsib oma mõtete väljendamiseks ise sobivaid vahendeid ja konstrueerib nii tajutud ja mõistetud kõne põhjal endale emakeele grammatika. Tegelikultse valitsevate seoste mõistmine toimub harilikult enne, kui laps neid kõnes kasutab. Seoste mõistmine ei sõltu seejuures emakeelena kasutatava keele spetsiifisusest. Tunnetusprotsesside arengu pidurdamine (näiteks oligofreenia korral) toob paratamatult kaasa kõne patoloogia (kõne puuduliku mõistmise, primitiivse ütluse).

Siit võime teha esimese olulise järelduse emakeele õpetamise metoodika jaoks: igasuguse grammatilise materjali, sh. ka liitlausete struktuuri omandamise eelduseks on lapse teadmised. Teadmiste puudumine muudab mõttetuks kiitahes hästi läbimõeldud ja organiseeritud lauseõpetuse. Ehk teisisõnu - õpetaja ülesanne on lauseõpetuse jaoks valida lastele lähedane ja tuttav sõnavara ning kindlustada, et ka väljendatavad suhted oleksid lastele mõistetavad.

Kõne produtseerimisel eristatakse traditsiooniliselt kolme astet:

- I - semantilise (e. mõttelise) hargnevuse aste,
- II - leksikalise-grammatilise hargnevuse aste,
- III - häälikulise hargnevuse aste ja realiseerimine

(Рябова Т.В., 1977. c. 36).

L. Võgotski ühendab I ja II astme, märkides seda terminiga "sisekõne" (Зимняя И.А., 1977, c. 121), kuid tänapäeva nimekad teadlased (eesotsas A. Leontjeviga) on sellise lihtsustatud käsitluse vastu.

Vaadeldagem alljärgnevalt I ja II astet lähemalt.

I astme spetsiifilisust ja tähtsust kõnearengu seisukohalt on rõhutanud paljud teadlased. Sel etapil valitakse tulevase ütluse sisu peamised korrelaadid (subjekt, objekt, predikaat, atribuut, instrument), millest igaüks fikseeritakse mingis semantilises koodis ja on suhetes tegelikkusega (modaalsuse ja aja näol). Seega I astmel kindlustatakse ütlusele sisu, mille väljendamiseks on edaspidi vajalikud

juba keelevahendid.

Teadlased otsivad vastust küsimusele, kuidas kujuneb lastel mitmesuguste suhete mõistmine, missugune on ütluse sisu ja vormi omavaheline suhe ning missugused operatsioonid arenevad varem, missugused hiljem. Psühholingvistid (D. Slobin, E. Negnevitskaja, A. Šahnarovič) on püüdnud välja selgitada, kas on olemas mingid üldised, kõigile keeltele omased reeglid keelenähtuste omandamisel. Märgitakse näiteks, et semantiliste seoste omandamise kiirus ja järjestus on keelest sõltumatu protsess. Üks esimesi suhteid, mida laps hakkab mõistma ja oma kõnes väljendama, on kohasuhe. Kuid keeltes, kus kohasuhet antakse edasi väga keeruliste keeleliste vahenditega, lapsed seda grammatiliste vahendite abil ei väljenda. Seega võib lapse mõte sisaldada rohkem informatsiooni, kui ta väliste vahenditega realiseerida suudab (Слобин Д.И., 1984, с. 153). Näeme, et kuigi keeleline areng vastab üldiselt keelevormide semantilisele ja kognitiivsele keerukusele, avaldab keeleline komponent arengule ka oma mõju. Universaalseks tuleb harilikult pidada siiski seda, mida laps väljendab, mitte seda, kuidas (s.o. milliste vahenditega) ta seda teeb (Сильдмяз И., 1987, с. 18).

Leksikalis-grammatilise hargnevuse etapil muudetakse semantilis-süntaktiline süvastruktuur pindstruktuuriks. See protsess toimub grammatilise struktureerimise ja sõnade valla teel. Järelikult hakkavad konkreetse keele normid mõju avaldama alles II etapist, mil süvastruktuur väljendub konkreetse lausena antud keeles. Keelereeglid peavad seejuures olema seoses nii süvasemantika ja -süntaksi kui ka leksiikaalsete ja grammatilise süntaksi üksustega. Seos peab olema mõlemapoolne. Nimetatud seisukohti arvestades kritiseeribki T. Rjabova olemasolevaid võõrkeelte õpetamise meetodikke, mis kindlustavad eelnimetatud seostest vaid ühe külje: väljendilt tähendusele, mitte vastupidi. Kõnelemisel on vajalik just vastupidine käik - tähendusest lähtudes tuleb leida vorm.

Jälgime normaalse lapse kõne arengu varast kulgu lähemalt.

Lapse kõne arengust hakatakse rääkima harilikult alles siis, kui tal ilmuvad esimesed sõnad. Tegemist on sel perioodil ühesõnalise lausega, kus puuduvad veel igasugused grammatilised vormid. A. Gvozdevi järgi kasutab laps sel perioodil amorfseid sõnatüvesid kommunikatiivses funktsioonis

(Гвоздев А.Н., 1961). See etapp tuleb läbida nii normaalse kõnearengu kui patoloogia puhul.

Esimeseks tõeliseks sammuks lause arengus on amorfsete sõnatüvede seostamine kahesõnaliseks lauseks (algul ilma grammatiliste vormideta). Esmalt rahuldab kahesõnaline lausemudel last täielikult. Laps väljendab oma kõnes suhteid verb-objekt, subjekt-verb, subjekt-objekt. Kolme sõna aga laps ühes lauses siduda ei suuda (ühikute hulk lauses on veel piiratud (Слобин Д.И., 1984, с. 173).

Normaalse intellektiga laps tunnetab, et sõnad ei seostu lauses juhuslikult (tunnetab sõnaühendit), tema lausest on võimalik leida morfoloogilisi elemente (Жукова Н.С., 1971, с. 65). Vajaduse grammatika järele tingivad mõtlemine ja kõne (Сильдмэз И., 1987, с. 12). Avastades enese jaoks midagi uut, on lapsel tarvis seda kuidagi väljendada. Nii soodustabki tunnetusprotsesside areng uute keelevormide teket laste kõnes, millede kasutamine algul on aga ebareeglipärane.

Grammatika kujunemise etapil on lapse kõne areng normi korral tormiline - omandatakse oskus kombineerida morfeeme sõltuvalt nende tähendusest, mis ühtlasi loob baasi ka keele süntaktilise struktuuri omandamiseks. Laps tunnetab, et iga süntaktilise struktuuri abil antakse edasi teatud semantilisi suhteid. Keelereegleid traditsioonilises mõttes laps ei tunne, ometi aitavad need järjest enam alateadlikult ütlust kombineerida ja eksimusi tunnetada (Жукова Н.С., 1971, с. 53).

Alakõnega lastel on grammatilise vormita amorfseid sõnatüvesid lauses väga pikka aega. Erinevalt normist, kus lause grammatiline struktuur omandatakse "plahvatuslikult", võtab see protsess kõnepatoloogia puhul aeglaselt veniva iseloomu (Жукова Н.С., 1971, с. 68). Kui normaalsetel lastel on kooliminekuks (7-aastaselt) kõne praktiliselt välja kujunenud, siis raskema astme kõne alaarengu korral võivad selles vanuses laste lausetes ette tulla isegi amorfsed sõnatüved, lause on igati agrammatiline.

Normaalse kõnearenguga laste kõne jälgimisel ilmneb veel teisigi omapäraseid jooni. Näiteks uue ühiku (konstruktsioon) ilmumisel kõnesse kasutatakse seda äärmiselt täpselt ja täielikult, välditakse võimalikke lühendeid ja ärajätmissi. Ilmekalt illustreerib seda väidet inglise keeles "I will" täpne hääldus, mis alles hiljem redutseerub variantiks "I'll". Sama printsiip on täheldatav ka lause tasandil. Kergem on esmalt mõista ja konstrueerida näiteks sellist liit-

lauset, mille kõik komponendid on täielikult olemas, ehkki mõni neist võiks põhimõtteliselt ka puududa või olla osaliselt esindatud (Слобин Д.И., 1984, с. 187). Viimasel juhul peab laps lause mõistmiseks ise aktiivselt rekonstrueerima puuduva informatsiooni. Sellist olukorda arvestades väidab A. Zikejev, et nümmikutelt võib nõuda dialoogi repliigina sõnaühendit või üht osalauset alles siis, kui laps lausemudelit juba valdab (Зикеев А.Г., 1976).

On alust väita, et mingi uue süntaktilise konstruktsiooni omandamiseks peavad olema täidetud vajalikud eeltinngimused. Näiteks ajaks, mil hakkame lapsele õpetama võõrkeele liitlauseid, peab tal olema läbitud (Ijevleva järgi) kaks eelnevat etappi. Ta peab valdama liitlause struktuuriskeeme (predikaatsus, laiendite süsteem) ning mõistma jutustava, küsi- ja käsilause olemust, oskama neid ka transformeerida. Kolmanda etapina märgitakse liitlausete struktuuriskeemide omandamist, mille käigus jõutakse peamise (neljanda) etapini - monoloogini (lausete seostamiseni) (Иевлева З.Н., 1977, с. 109). Märgitud etapiviisiline käik kõne arendamisel annab suunad kordamiste organiseerimiseks ja eeltööks uue lausetüübi õpetamisel. Näiteks enne liitlausete õpetamist peaks eelnevalt kordama liitlause erinevaid tüüpe, sooritama hulgaliselt transformeerimisharjutusi nii ühe tüübi ulatuses (jutustavas lauses erinev sõnade järjekord) kui ka ühe tüübi muutmist teiseks (jutustavast lausest küsilause moodustamine).

Teoreetiliselt põhjendatud lauseõpetuse väljatöötamiseks tuleb täpsustada, mis on lause. Ollakse ühisel seisukohal, et lause on väiksem kommunikatiivne üksus. Kõnemehanismi kujundamisel on lause seetõttu samuti peamiseks ühikuks, millega tegeldakse õpetamisel (s.o. vahend eesmärgi saavutamiseks), ja ühtlasi ka eesmärk ise. On aga üsna loomulik, et õpetamise huvides kasutame sageli lauseid, mille puudub otsene seos situatsiooniga. Järelikult puudub sellistel lausetel ka kommunikatiivsuse tunnus. Seetõttu peame vahet tegema kahel nähtusel: lausel kõnes (suhtlemisel, tunnetusprotsessis) ja lausel keeles e. pseudolausel (kui keelelise analüüsi ja sünteesi objekt). Süntaksiõpetuses on järelikult vajalikud nii keele- kui kõneharjutused, mille kasutamise eesmärgid on mõneti erinevad (Зикеев А.Г. 1976). Keeleharjutuste ülesanne on grammatiliste kategooriate (nende tähenduse ja vormi) omandamine väljaspool otsest suhtle-

misprotsessi. Nende sooritamisel täidavad lapsed grammatilisi ülesandeid. Kõneharjutused võimaldavad keeleharjutuste abil omandatud grammatilisi oskusi rakendada kõnetegevuses. Opilased toetuvad seejuures oma mõtetele, suhtlemisele. Mõtte suunajaks on aga harilikult õpetaja, kes loob klassis selleks vastavad situatsioonid.

Lause kui kõneühik on niisiis alati lülitatud mingisse kindlasse situatsiooni, lause tähendus on selles kirjeldatud situatsiooni tähendus (Сильдмяз И., 1987, с. 77). Tal on alati ka oma mõte, mille väljendamiseks lause koostatud ongi. Pseudolausel aga mõte puudub, on vaid tähendus. Järelikult on lause genereerimisel oluliseks momendiks semantiline komponent: m i d a tahetakse öelda. Vastavalt sellele on kasutatud keelevahendeid. Lause sisu üks determinant on kahtlemata sõna. Sama oluliseks peetakse ka lause süntaktilist struktuuri (Умакова Т.Н. и др., 1985, с. 56). Niisiis on lause tunnusteks semantika (tähendus) ja struktuur (Зверинцев В.А., 1976, с. 164). Lause analüüsil ja genereerimisel ei tohi kumbagi komponenti üle tähtsustada: lause struktuurielementide fikseerimisele peab kaasnema semantiline analüüs ja vastupidi.

Nii lause konstrueerimisel kui sellest arusaamisel muutub oluliseks presupositsioon, s.t. taustteadmised, mis lauses otsesõnu pole välja öeldud. Presupositsiooni all tuleb mõista tingimuste summat, mis kindlustaksid ütluse ühese (ja lause konkreetsest sisust mõneti laiema) mõistetavuse selle otseses tähenduses (Зверинцев В.А., 1976, с. 220-221). Näiteks korraldus "Pane uks kinni!" tähendab ütlasi, et uks on lahti. Olulist rolli mängib seejuures kõne arengu tase, kogemused, teadmised, kogu intellektuaalse arengu tase. Puudulike taustteadmiste korral on lause mõistmine raskendatud (vaimsete puuetega lastel on see üks põhjustest, miks nende kõnemõistmine pole täielik). Olgu siinkohal veel kord rõhutatud eelteadmiste osatähtsust mistahes materjali käsitlemisel.

Tuleb arvestada, et kõnes ei pruugi lause olla alati korrektne ja keelenormile vastav (seda eriti suulise kõne puhul). Puuduva informatsiooni korvavad pausid kõnes, miimika ja žestid. Ärgem siis nõudkem ka lastelt kunstlikku suhtlemist - täislauselist vastust siis, kui see pole otsene eesmärk, ja seal, kus me ise täislauset ei kasutaks.

Lausest kui keeleühikust räägime siis, kui teda vaadeldakse lahus situatsioonist. Keeleõpetuse tundides (keelehar-

jutustes) ongi harilikult tegemist selliste lausetega (nime-tatakse ka pseudolauseteks). Nende lausete tähendus sünteesitakse kunstlikult, tähelepanu keskendub lause formaalsele küljele. Pseudolauset kasutatakse lause abstraktse skeemi - mudeli - koostamiseks ja omandamiseks. Samuti on pseudolause vajalik madalama tasandi keeleühikute väljatoomiseks ja analüüsiks. Selline lause on keeleline kujund, seepärast peab pseudolause olema alati lõpetatud, õige, vastavuses keele-normidega, s.o. igati korrektne (Зверинцев В.А., 1976, с. 195).

Peatugem lühidalt ka terminil "mudel", mida keeleteadu-ses kasutatakse küllaltki erinevalt. Käesolevas töös mõiste-takse mudelina esiteks keeleühikute seaduspärast paigutust samatüübilistes lausetes (vt. ka mall H. Rätsepa järgi), teiseks aga lause skemaatilist kujutist õpetamise eesmärgil. Seega mudel esimeses tähenduses (mall) on objektiivne reaalsus keeles (võib aga olla teadlikustamata). Mudel teises tä-henduses on malli teadlikustamise ja selle fikseerimise tu-lemus, s.t. modelleerimise resultaat.

Tuleb märkida, et lausemudel (või skeem) on oluliseks abivahendiks nii liht- kui ka liitlausete omandamisel ning seetõttu emakeele õpetamise erimetoodikas laialt kasutusel. Mudel annab üldistuse kogu lauserühmale ning on ühtlasi hil-jem abivahendiks lause koostamisel. Paljud autorid aga üht-lasi hoiatavad mudeli liigse ja pikaajase kasutamise eest, mis võib viia "ülegrammatiseerimisele". Õpetamise algetapil on skeemide kasutamine aga igal juhul vajalikuks abivahen-diks, mille kaudu saab muuhulgas selgitada, et iga suhteväl-jendamiseks on võimalik kasutada mitmeid lausemalle (ajasu-hete märkimiseks pakutakse eesti keeles välja 12 liitlause skeemi, kohasuhte väljendamiseks liitlauses 9 skeemi jne.). Üks skeem võimaldab väljendada aga ka erinevaid suhteid ja seoseid. Probleem on analoogne käändelõppude valiku juures: kohta märgivad näiteks lõpu -l, -s jne., samal ajal lõpp -l võib väljendada lisaks kohasuhte (seinal) veel aega (õh-tul), omamist (vennal) jne.

Lause üheks struktuurielemendiks on sõnade järjekord, ehkki I. Ružitska väidab, et keeles on tähenduse edasiandmi-seks paremaidki võimalusi kui sõnajärg (Ружицка И., 1974). D. Slobini arvates peegeldab sõnade järjekord lapse lauses sõnajärge tajutud lausetes (Слобин Д.И., 1984, с. 176). Näi-teks järeldõnes, korrates ebatüüpilise sõnajärgiga lauseid,

muudavad lapsed sõnade järjestuse standardseks. Sageli toob see kaasa tähenduse muundumise. Ka lausest arusaamisel orienteerutakse esialgu sõnade järjekorrale lauses, jättes märkamata muutevorme. Sama nähtust võib täheldada ka teksti mõistmisel. Kui kaks lauset väljendavad teineteisele järgnenud sündmusi, siis lapsed tajuvad esimese lausega öeldut ka esmase sündmusena, ehkki see ei pruugi alati nii olla. Ka liitlausete mõistmisel tekib tegevuste järjestuse küsimus. Näiteks lauses "Enne seda, kui \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_" väljendatakse tegelikkuse sündmusi vastupidises järjekorras ning lause õigeks mõistmiseks ei piisa osalauseste järjestuse tajumisest. Järelikult ei tee liitlauset keeruliseks mitte ainult sõnade hulga järsk suurenemine, vaid ka kõrvallause asend. Näiteks ilmub laste kõnnesse kõige varem kõrvallause, mis asub pealause järel. Raskeim nii mõistmisel, imiteerimisel kui ka konstrueerimisel on liitlause, milles kõrvallause asub pealause sees. Selle kasutamine peegeldab ühtlasi ka lapse tunnetusprotsesside küllalt arenenud taset.

Mudelite omandamine toimub pika aja vältel. M. Lvovi uurimustest selgub näiteks, et liitlausete hulk normaalsete laste kirjalikus kõnes aastast aastasse pidevalt kasvab. Seejuures näitab liitlause tüüpide kasutamissageduse analüüs rindlausete hulga suhtelist langust III klassi 38,9 %-lt VII klassi 20,4 %-le. Sealt edasi kuni X klassini on nende lausete hulk õpilaste kirjandeis stabiilne (Львов М.Р., 1972, с. 91). Järelikult tõuseb liitlausete arv eeskätt põimlausete sagedasema kasutamise arvel.

Liitlause omandamise raskused on mõistetavad, kuna liitlausega võrreldes on see kõrgema keeletasandi ühik, mille omandamine eeldab madalamate ühikute head valdamist. Nagu liitlauseski, on ka liitlause koostamise esmaseks tingimuseks teadmiste ja kujutluste olemasolu, suhete mõistmine. Ka selle lausetüübi puhul on ühe suhte märkimiseks kindlad lausemallid. Liitlausete kasutamine laiendab väljendatavate suhete hulka. Suureneb samuti sõnade arv lauses, mis omakorda esitab nõudmised operatiivmälule - ka selle maht (täpsemalt, operatiivühikute maht) peab suurenema. Nii ütluse genereerimine kui selle tajumine pole võimalik, kui mälus ei säilitata kõiki sõnu kuni fraasi lõpetamiseni.

Ehkki liitlauses olevaid osalauseid saab vaadelda mõningal määral kui liitlauseid, on liitlause käsitlus liitlausete summana põhjendamatu. Osalausestes on muutunud sõnade

järjekord, kasutatakse rohkesti asesõnu jne., ehkki nagu traditsioonilises lihtlauseski, tuleb tähelepanu pöörata grammatilistele vahenditele (muutelsõnad, ühildumine). Täiesti uuea lisandub liitlause struktuuris härilikult kohustuslik komponent - sidend, mille ülesandeks on siduda osalused ühtseks tervikuks, s.o. liitlauseks. Sidendite õige valik eeldab nende tähenduste tundmist. Nimelt sõltub suhe, mida väljendatakse, esmajoones sidendist (läksin, et ...; läksin, sest ...; läksin siis, kui ...; läksin selleks, et ... jne.).

Lausete konstrueerimisel tuleb jälgida lauses (ka osalauses) sõnadevahelist seost. Sõnadevahelise seose aluseks on tegelikkuses eksisteerivad seosed (Сильдмяз И., 1987, с. 13). Liitlausetes tuleb lisaks sõnadevahelisele seosele osalauses arvestada veel ka osalausete omavahelist seost. Rindlauses on nimetatud seos samatasemeline, põimlauses hierarhiline: üks osalause on allutatud teisele. Nimetatud seoseid arvestades muutub liitlause konstrueerimisel operatiivühikuks kogu osalause (Иевлева З.Н., 1977, с. 101). Lihtlause genereerimisel on operatiivühikuks aga sõnavormid ja sõnaühendid. Järelikult muutub liitlause grammatilisel hargnemisel ütluse programm hierarhiliseks (osalause tasand, liitlause tasand). Selline iseloomustus lähendab liitlauset suurel määral tekstile, kus sidusus kindlustatakse mõtteliste seostega terviklausete vahel. Suhted liitlauses on osalausete abil väljendatud siiski täpsemalt, konkreetset vormistatult. Võrreldes tekstiga lihtsustab olukorda ka see, et programm on enamasti ainult kaheosaline, tekstis aga kolme-neljaastmeline. Liitlause hierarhiilistest programmidest annab tunnistust asjaolu, et tema konstruktsioon on hõlpsasti transformeeritav - sama mõtet on võimalik edasi anda lihtlauselise teksti abil. Suhete mõistmise seisukohalt pole aga sugugi ükskõik, kumma variandi abil neid väljendatud on. E. Laasi diplomitööst näiteks selgus, et keerulisemaid suhteid (näiteks põhjus-tagajärg) mõistetakse abikoolis paremini liitlauselise variandi puhul, mil seos on selgemalt välja toodud. Samas saadakse lihtsamast suhtest (kohasuhe) paremini aru siis, kui seda antakse edasi lihtlausest koosneva teksti abil (Laas, E., 1981, lk. 83-84). Arvatavasti on lihtlause operatiivmõeldus siiski kergemini analüüsiv.

Beleeldust lauseõpetuse jaoks metoodilisi järeldusi tehes võime märkida järgmist.

1. Praktiline lauseõpetus on võimalik ainult õpilaste

teadmistele toetudes. Vajalik on seetõttu kindlustada tege-  
likkuse suhete mõistmine. Selleks kasutatakse esialgu tege-  
vuse või situatsiooni (ka piltide) ja lausete vastandamist,  
hiljem vaatlusharjutusi, mille analüüsi käigus selgub õpita-  
va lausetüübi tähendus ning struktuuri eripära. Suhete mõist-  
mist soodustavad mitmed valik- ja sobitusharjutused (liit-  
lause käistlemisel näiteks pealause valik kõrvallause juurde  
ja vastupidi, sidendi valik lünka, osalause sobitamine), kus  
lastel tuleb peatähelepanu pöörata lause sisule, struktuur  
aga on suures osas ette antud. Lisaks sellele on vajalik mis-  
tahes harjutuste puhul teha pidevalt semantilist analüüsi.  
Viimast nõuet pole alakõnega (ka intellektipuuetega) laste  
õpetamisel kuidagi võimalik ülehinnata.

Oppematerjali rühmitamisel on otstarbekas lähtuda struk-  
tuur-semantilisest printsibist, näidates ära ühe suhte või-  
malikud väljendusvariandid (eri lausekonstruktsioonid) (Pla-  
do K., 1981). Hiljem tuleb leida ühele konstruktsioonile  
erisuguseid kasutamise võimalusi. Lausemudelite järjestamisel  
tuleks arvestada laste tunnetusprotsesside arengut, jälgi-  
des, mis on kiiremini omandatud, milliste omandamine hili-  
sem.

2. Lausete konstrueerimisel tuleb lähtuda esmalt täp-  
sust ja keelenormile vastavast näidislausest, abivahendina  
kasutada skeeme. Lausemudelite omandamine toimugu kindlas  
järjestuses: liitlause struktuurid, seejärel nende variandid  
(liitlause transformeerimine). See peaks olema ühtlasi eel-  
tööks liitlause käsitlemisele. Liitlause konstruktsioonid  
peaksid olema järjestatud esmajoones väljendatava grammati-  
lise tähenduse alusel, seejärel aga mudelite kaupa.

3. Senisest suuremat tähelepanu tuleks pöörata mitmesu-  
gustele transformeerimisharjutustele:

a) sõnade järjekorra muutmine lauses, selgitades ühtla-  
si tähenduse või rõhuasetuse muutust sõnajärje muutudes;

b) ühe lausetüübi muutmine teiseks (mis oleks ühtlasi  
eeltööks liitlause konstrueerimisele vastusena küsimusele);

c) osalause paigutuse muutmine nii, et mõte säiliks  
samana;

d) deformeeritud lause taastamine;

e) korrektuurharjutused.

4. Keeleharjutustes tuleb lastelt nõuda konstruktsioo-  
nide täpsust. Redutseeritud variantidele minnakse üle alles  
järgmisel etapil, kui see võimalikuks ja vajalikuks osutub.

5. Liitlausete õpetamisel tuleb omaette vaadelda sidendit kui uut komponenti lauses. G. Rožkova näiteks soovitab alustada liitsidendi tutvustamisest, mille tähendus on täpsem ja selgemini välja toodud (Рождкова Г.И., 1977, с. 71). Sidendite käsitusel näidatakse lastele alati lause tähenduse sõltuvust sellest. Sobivad harjutustüübid selleks on sidendite valik lünka, kahe erineva sidendiga lause vastandamine, korrektuurharjutused, lause konstrueerimine antud sidendiga jne.).

6. Iga käsitletud lausemudel peab leidma praktilise kasutamise võimaluse laste kõnes. Selleks on vajalikud rakendusharjutused. Siia kuuluvad mitmed kõneharjutused, mis sooritatakse õpetaja juhendamisel või ka iseseisvalt. Rikkalikke võimalusi pakuvad lugemistunnid ja teised õppeained.

Kõnearenduse ülesandeks on anda õpilastele kõnelemiseks vajalikud teadmised ning keelelised vahendid mõtete väljendamiseks. Ühtlasi tuleb õpetada neid vahendeid kasutama, et lõppeesmärgina kujuneks lastel oskus vabalt kõne abil suhelda. Selle oskuse eelduseks on lause (sh. liitlause) valdamine (mõistmine ja genereerimine).

#### Kirjandus

- Laas E. Liht- ja liitlausete mõistmise erinevused abikooli vanemates klassides: Diplomitöö. - Tartu, 1981. - 89 lk. (Käikikirj TRÜ eripedagoogika kateedris.)
- Plado K. Liitlausete kasutamise ja käsitlemise probleeme abikoolis // Коррекционная работа в специальных школах. Tartu, 1981. - С. 71-79. - (Уч. зап. / Тарт. ун-т: Вып. 678).
- Ахутина Т.В. Наумова Т.Н. Смысловой и семантический синтаксис: детская речь и концепция Л.С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики. - М.: Наука, 1983. - С. 196-208.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 206 с.
- Жукова Н.С. О самостоятельном формировании грамматического строя речи у детей с ее общим недоразвитием // Дефектология. - 1971. - № 3. - С. 64-68.
- Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 306 с.

- Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. - М.: Педагогика, 1976. - 240 с.
- Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку) // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских / Под ред. А.А. Леонтьева, И.Д. Зарубиной. - М.: Русский язык, 1977. - С. 121-134.
- Иевлева З.Н. Об использовании системы речевых образцов при организации учебного грамматического материала // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских / Под ред. А.А. Леонтьева, И.Д. Зарубиной. - М.: Русский язык, 1977. - С. 95-114.
- Исенина Е.И. Начальный период развития речи у детей: проблемы и гипотезы // Вопросы психологии. - 1987. - № 3. - С. 104-112.
- Львов М.Р. Тенденции и закономерности формирования грамматического строя речи учащихся средней школы: Сообщение I // Новые исследования в педагогике. - М.: Педагогика, 1972. - С. 89-97.
- Негневитская Е.И. Шахнорович А.М. Язык и дети. - М.: Наука, 1981. - III с.
- Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. - 144 с.
- Ружичка И. Порядок слов в структуре предложения: Грамматическое описание славянских языков. - М.: Наука, 1974. - С. 101-199.
- Рябова Т.В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских / Под ред. А.А. Леонтьева, И.Д. Зарубиной. - М.: Русский язык, 1977. - С. 13-43.
- Сильдмяз И. Знания (когнитология). - Таллин: Ээсти раамат, 1987. - 129 с.
- Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика / Под ред. А.М. Шахноровича. - М.: Прогресс, 1984. - С. 143-208.
- Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Психологические исследования речи. - М.: Наука, 1985. - С. 45-66.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

### ПРЕДЛОЖЕНИЮ

К. Пладо

### Резюме

В статье рассматриваются проблемы, связанные с формированием моделей предложений у аномальных детей. Теоретическое исследование позволяет заключить следующее:

- Практическое обучение предложению возможно только с опорой на знания учащихся. С этой целью применяется сопоставление предложения и действия или ситуации (картинки). Анализ предложения должен включать задания для выяснения как структуры, так и грамматического значения конструкции. Пониманию отношений, выражаемых предложениями, способствуют также задания, требующие подбора частей предложения, заполнения пропусков (в том числе подбор связок в сложное предложение) и т.п. Необходимым является семантический анализ предложений.

- При группировке материала целесообразно учитывать структурно-семантический принцип. В этих целях выделяются конструкции, выражающие сходные отношения, затем рассматриваются возможности выражения различных отношений одинаковыми конструкциями.

- Заслуживают внимания разного рода трансформационные упражнения: перестановка последовательности слов в предложении, замена одной модели другой, восстановление деформированных предложений, корректурные задания.

- При работе со сложным предложением особое значение приобретает работа со связками, так как именно последние указывают на выражаемое отношение. Среди упражнений целесообразно применить следующие: сопоставление предложений с разными связками, подбор связок, составление предложения с данной связкой, заканчивание предложения (даны разные связки).

- Каждая разработанная модель предложения должна найти применение в речевых упражнениях. Большие возможности для этого представляют уроки чтения, а также другие (кроме родного языка) предметы.