



Psühholingvistika ja emakeeleõpetus

Karl Karlep

TARTU ÜLIKOOL ▲ ERI PEDAGOOGIKA OSAKOND



PSÜHHOLINGVISTIKA JA
EMAKEELEÕPETUS

Tartu Ülikool
Eripedagoogika osakond

KARL KARLEP

**PSÜHHOLINGVISTIKA JA
EMAKEELEÕPETUS**



TARTU ÜLIKOOI
KIRJASTUS

Keeletoimetaja Leonhard Uuspõld

Kaane kujundanud Lemmi Koni

© Tartu Ülikool, 1998

ISBN 9985–56–331–X

Trükk: OÜ Greif

Kaas ja köide:

Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda

Tiigi 78, EE2400 Tartu

Tellimuse nr. 95

EESSÕNA

Eripedagoogide õppekavasse on kogu aeg kuulunud “Kõneteguse psühholoogia” kursus. Viimastel aastatel on täiendavalt loetud valikainet “Teksti psühholingvistika”, mis tegelikult on esimesena nimetatud aine jätkukursus. Neid mõlemaid ühendab mõiste “psühholingvistika”

Nimetatud kursuste eesmärgiks on varustada üliõpilased teoreetiliste teadmistega logopeedia ja emakeele (eri)didaktika õppimiseks, s.t. anda ülevaade neist reaalistest keeelistest ning metakeeelistest toimingutest ja operatsioonidest, mida inimene kõneldes ja kõnet tajudes sooritab ning emakeelt õppides peab omandama. Sama materjali on käesoleva õppevahendi autor kasutanud samuti õpetajate täiendõppe kursustel ning Läti ja Leedu kõrgkoolides loenguid pidades.

Õppevahend annab ülevaate eakohase arenguga laste kõne kujunemisest. Kõrvutatavalt on käsitletud **häälviklaste** kõne arengut. Viimaste all on mõeldud lapsi, kellel esineb kõnepuue või kõnepuue koos intellektipuudega (koolis õpiraskustega lapsed). Vajaduse korral on puuet klassifitseeritud ka täpsemalt, näiteks abikooli õpilane (abiõpet vajav laps, kelle puhul rakendatakse lihtsustatud õppekava).

Õppevahend ühendab mõlema kursuse materjali, valikaine katteks mõeldud paragrahvid on märgitud tärniga — * Kuna tegemist on õppevahendiga, mitte teoreetilise monograafiaga, on viiteid autorite töödele kasutatud mõneti piiratult. Paljudel juhtudel on tuntud autorite (L. Vögotski, J. Piaget jt.) puhul kasutatud ainult nime, viitamata teosele ja leheküljele. Esitatud kirjanduse loetelu võimaldab aga soovi korral probleemidesse täiendavalt süveneda.

Autor loodab, et raamat pakub huvi samuti tegevpedagoogidele, sh. logopeedidele. Teadmised laste kõne arengust, suhtlemisest,

kõnetegevuse seaduspärasustest ning kõnepatoloogiast on kindlasti kasulikud ka lasteaiakasvatajatele ja algklassiõpetajatele, samuti emakeeleõpetajatele keskastmes ja hiljem. Teadmised psühholingvistikast on vajalikud samuti õppekirjanduse koostajatele.

Autor on tänulik neile, kelle stipendium oli toeks käsikirja koostamisel, samuti kolleegidele eripedagoogika osakonnast (prof. J. Kõrgesaar, lektorid M. Padrik ja K. Plado), kelle asjalikud soovitusel võimaldasid teksti täpsustada ja täiendada.

Karl Karlep

SISUKORD

1. Psühholingvistika aines	11
1.1. Psühholingvistika kujunemise eeldused	11
1.2.* Psühholingvistika arenguetapid	16
1.2.1.* Osgoodi psühholingvistika	16
1.2.2.* Ratsionalistlik psühholingvistika	19
1.2.3.* Psühholingvistika kolmas etapp	24
1.3. Psühholingvistika metodoloogia	27
1.4. Uurimismeetodid	32
1.5. Naaberteadused ja psühholingvistika rakendusvaldkonnad	35
1.5.1.* Psühholingvistika ja lingvistika	36
1.5.2.* Psühholingvistika ja psühholoogia	39
1.5.3.* Psühholingvistika ja semiootika	41
1.5.4. Psühholingvistika rakendus	42
2. Kõnetegevuse mõiste ja struktuur	45
2.1. Ülevaade tegevusteooriast	45
2.2. Kõnetegevus	54
2.3. Keel	57
2.4. Kõnevõime (keelepädevus, keelekasutusvõime)	60
2.5. Kõne	62
2.6. Kõne liigendamine	63
2.6.1. Silbitasand	65
2.6.2. Foneetilise sõna tasand	68
2.6.3. Fraasitasand ja ütlus	70
2.7. Keeleüksused	71
2.7.1. Foneem	73
2.7.2. Morfeemid	73
2.8. Kõnesegmentide ja keeleüksuste võrdlus	74
2.9. Täendus ja mõte	76
2.10. Seosed sõnade vahel	87

3. Kõne funktsionaalsüsteem	91
3.1. Funktsionaalsüsteemi mõiste	91
3.2. Funktsionaalsüsteemi tunnused	94
3.3. Tsentraalne kõneaparaat	96
3.3.1. N. Bernšteini teooria liigutuste juhtimise neuro- loogilistest tasanditest	96
3.3.2. Kõnetegevuse tsentraalne juhtimine	100
3.3.2.1. Funktsionaalsed ajublokid	102
3.3.2.2. Kõneoperatsioonide lokalisatsioon	104
3.4. Perifeerne kõneaparaat	107
3.4.1. Kõnehingamine	108
3.4.2. Generaatorsüsteem	109
3.4.3. Resonaatorsüsteem	110
4. Kõneloome	114
4.1. Kõneloome mudelite liigid	114
4.2. Ütluse intents	121
4.3. Mõttesüntaks	124
4.4. Semantiline süntaks	126
4.4.1.* Süvakäänete teooria	128
4.5. Grammatiline struktureerimine	131
4.6. Kõneliigutusprogramm ja selle realiseerimine	136
4.7. Sidusteksti loome	137
4.7.1.* Teksti sidusus ja terviklikkus	137
4.7.2. Dialoog ja monoloog	143
5. Kõne mõtestatud tajumine	152
5.1. Kõnetaju eeldused ja teooriad	152
5.2. Kõnetaju tasandid ja operatsioonid	156
5.2.1. Kõnetaju sensoorne tasand	157
5.2.2. Kõnetaju pertseptiivne tasand	158
5.3.* Teksti tajumise strateegiad	169
5.3.1.* Teksti tajumise kognitiivsed strateegiad	170
5.3.2.* Kõne tajumise pragmaatilised strateegiad	171
5.3.3.* Suhtluskontekst ja teadmised	173
5.3.4.* Individuaalne strateegiarakendus	177
5.3.5.* Tekstülesannete mõistmise psühholingvistiline aspekt	178

6. Kõnetegevuse liigid ja vormid ning kõne funktsioonid	185
6.1. Kõne vormid ja liigid	185
6.1.1. Kõne vormid	185
6.1.2. Psühhofüsioloogilised rühmituskriteeriumid	188
6.1.3. Psühholoogilised rühmituskriteeriumid	191
6.1.4. Lingvistilised rühmituskriteeriumid	193
6.2. Kõne funktsioonid	194
6.3. Suhtlemine	205
6.3.1. Verbaalne suhtlemise iseloomustus	205
6.3.2.* Suhtlemisstrateegiad	208
6.3.3.* Laste suhtlemisoskuse areng	212
7. Kõne ja intellektuaalsed protsessid	221
7.1. Kõne ja intellekt	221
7.2. Kõne ja intellektuaalsete protsesside seosed lapse arengus	223
7.3. Kõne ja tajuprotsessid	227
7.4. Kõne ja mälu protsessid	228
7.5. Kõne ja mõtlemine	231
7.6. Sisekõne	235
8. Laste kõne areng	242
8.1. Kõnearengu teooriad	242
8.2. Lapse kõne arengu psühholoogilised seaduspärasused	246
8.3. Kõne arengu lingvistilised seaduspärasused	253
8.3.1. Kõne-eelne periood	254
8.3.2. Grammatikaeelne periood	255
8.3.3. Grammatika omandamise periood	257
8.4. Lapse kõne arengu psühholingvistilised seaduspära- sused	260
8.5. Häälendamise omandamine	269
8.6. Sõnavara omandamine	275
8.7. Grammatika omandamine	285
8.8. Sõnaloomisoskuse areng (M. Padrik)	290
Kasutatud kirjandus	301

1. PSÜHHOLINGVISTIKA AINES

1.1. Psühholingvistika kujunemise eeldused

Planeedil Maa kõneleb ainult inimene, tuletab meelde tuntud psühholoog ja psühholingvist G. Miller. Mingil määral suhtlevad omavahel (vahetavad infot) kõik elusolendid, kuid ainult inimene kasutab selleks keelt. Kõnelemine tundub aga niivõrd tavalise nähtusena, et igapäevases elus inimene seda ei märkagi. Ühiskond on arvamusel, et kõik kuuljad saavad vähemalt igapäevasest kõnest aru ning suudavad ka ise kõnelda. Tähelepanu pööratakse sellele alles siis, kui teise inimese kõne kuidagi erineb tavalisest — avaldub aktsent, murre, kõnepuue.

Seevastu teadus(t)ele on kõne huvi pakkunud ammu. Ajalooliselt kõige kauem on kõnet uurinud **keeleteadus**. Tulemusi kajastab mahult tohutu kirjandus, kus kirjeldatakse konkreetseid keeli või siis üldistatakse tulemusi paljude keelte põhjal. Kuigi alati on uuritud keele kõiki tasandeid (häälikuid, sõnavara, morfoloogiat, süntaksit ja lõpuks ka teksti), iseloomustab teadushuvi arengut vähemalt kaks tendentsi:

1. Huvi on liikunud väiksematelt üksustelt mahukamatele. Kui veel käesoleva sajandi alguses tegeldi väga palju häälikute–foneemidega, siis tänapäeval on rõhuasetus **tekstilingvistikal**.

2. Järjest rohkem pööratakse keeleüksuste formaalsete tunnuste kõrval tähelepanu **semantikale**, s.t. keeleüksuste tähendusele või tähendust eristavale funktsioonile.

Eestis kajastavad nimetatud tendentse näiteks TÜ professorite H. Rätsepa ja H. Õimu tööd.

Keelte kirjeldamiseks kasutab keeleteadus suulisi ütlusi ja/või kirjalikke tekste, s.t. et uurimise objektiks on **kõne produkt** (tekstid), mitte kõnelemine–kuulamine kui inimtegevus. Kauga aega keeleteadus ei teadvustanudki, et keel ise ja keele kasutamine kõnes on põhimõtteliselt eri nähtused. Murrangulisteks peetakse Ferdinand de Saussure'i (1857–1913) seisukohti, kes vastandas ühelt poolt keele (pr. *langue*) ja kõne (pr. *parole*) ning kõne ja keele omakorda kõnetegevusele (pr. *langage*). F. de Saussure'i (1977. lk. 47–53) järgi on **keel sotsiaalne valmis produkt**, mis koosneb **märkidest**; **kõne** on tahte ja mõistuse **individuaalne akt**, milles omakorda on eristatavad: 1) **keelekoodide kombinatsioonid** oma mõtte väljendamiseks ning seda 2) **teenindav psühhofüüsiline mehhanism**; **kõnetegevus** aga eeldab vähemalt kahe isiku osalemist, milleta ei saa olla **suhtlemissituatsioon**. Seega on nimetatud töös põhimõtteliselt määratletud **kõnetegevus** kui suhtlemine ning selle põhikategooriad: **keel**, **kõne** ja **kõnemechanism** (keelekasutuse võime ehk kõnevõime). Kõnet ja kõnevõimet on F. de Saussure'i töös küll vaadeldud ühe nähtuse kahe küljena, kuid esialgne eristamine on juba toimunud. Teadlasele kuulub ka üleskutse uurida keelt ja kõnet eraldi (1977, lk. 58). Nimetatud seisukoht on aktuaalne tänapäevalgi. Tavakodanikud, sh. õpetajad harilikult ei teadvusta keele ja kõne põhimõttelist erinevust. Probleeme on isegi keeleteaduses. Näiteks, kumba valdkonda kuulub silp?

Ajaloolist huvi pakub arvatavasti seik, et F. de Saussure'i peamist tööd ei publitseerinud mitte ta ise, vaid seda tegid loengute põhjal tema õpilased. F. de Saussure'iga oli isiklikult tuttav ka Tartu Ülikoolis töötanud poola päritolu keeleteadlane J. Boudoin de Courtenay (1845–1929), kes samuti rõhutas keele ja kõne eristamise vajadust ning kes on põhjalikult uurinud häälikute ja tähtede (foneemi ja grafeemi) vahekorda. Vene psühholingvistika kujunemisele on kindlasti mõju avaldanud Courtenay õpilane L. V. Štšerba (1880–1944), kes kutsus üles eristama kõnetegevust (kõnelemise ja kuulamise protsesse), keelt ja kõnemechanismi. Sama teadlase teeneks on samuti ütluste verifitseerimise kui eksperimentaalse meetodi propageerimine. Tänapäeva mõistes toimub **verifitseerimine** (õige–vale–võimaliku keelendi määratlemine) isiku

keelepädevuse alusel. Võte annab infot nii keele süsteemist (otsustavad eksperdid) kui ka keelekasutaja pädevusest.

Kuigi nimetatud ja ka teiste keeleteadlaste (K. Bühler, A. Poebnja, E. Sapir, R. Whorf jt.) töödes tõstatati küsimus kõne ja kõnetegevuse uurimise vajadusest paralleelselt keelega, jäi keeleteaduse aineseks ikkagi keele süsteem. Erandid siiski olid. Näiteks L. Bloomfield analüüsis “ütlust seoses suhtlusaktis osalevate isikute eelneva ja järgneva tegevusega” (põhimõttel stiimul–reaktsioon) ning ühtlasi kirjeldas kõne reguleerivat funktsiooni. Kõne aktuaalse liigendamise uurimisega suulises kõnes (ütluse jaotus teemaks, s.t. teada olevaks, ja reemaks, s.t. uueks infoks) tegelesid Tšehhoslovakkia keeleteadlased jt. (vt. ka Tarassov, 1987). Kuid vajadus psühholoogia ja keeleteaduse seostamiseks oli tunnetatud. Kerkisid mitmed konkreetset küsimused. Näiteks, kui keeles puudub sõna või grammatiline konstruktsioon mingi objekti või nähtuse nimetamiseks, kas neid objekte ja nähtusi siis üldse teadvustatakse? Äärmuslikud küsimused võiksid olla koguni sellised: Kui verbil puudub tulevikuvorm (näiteks eesti keeles), kas siis vastav keelekollektiiv suudab üldse tulevikku ette kujutada? Kui kahte objekti nimetatakse ühe ja sama sõnaga (näiteks *печка* vene keeles tähistab nii ahju kui pliiti, sõna *tee* eesti keeles jne.), kas siis neid objekte üldse eristatakse?

Keeleteaduse kõrval, kuigi objektiivsetel põhjustel lühemat aega, on kõnet uurinud psühholoogia. Uuritavate küsimuste ring on küllaltki lai: kõne ja psüühiliste protsesside seosed, kõnelemise ja kuulamise mehhanismid, lapse kõne arengu psühholoogilised seaduspärasused, kõne funktsioonid, keeleüksuste tähendus ja kõnes väljendatav mõte jne. Üldpsühholoogia keskendus peamiselt kõne ja kõrgemate psüühiliste protsesside ning isiksuse omaduste vahekorrale. Igavesena tundub näiteks kõne ja mõtlemise vahekorra uurimine. Veel tänapäevalgi väidetakse mõnikord, et kõnetu isik ei suuda mõelda, mis loomulikult ei vasta tegelikkusele (näiteks kõnetu pimekurt suudab lahendada praktilisi ülesandeid).

Enam huvi pakub aga kõne arengu uurimine lapsepsühholoogias ja kõnepühholoogia tervikuna. On üsnagi selge, et neis valdkondades psühholoogid keeleteaduse seisukohti arvestamata jätta

ei saanud. Seejuures on huvitav märkida, et näiteks K. Bühleri (1879–1963) töid tuntakse nii keeleteaduses kui ka psühholoogias. L. Vögotski (1896–1934) oli samuti hariduselt lingvist ja alustas oma teadustegevust “Hamleti” teksti analüüsiga.

Käesoleval sajandil on lapsepsühholoogiat kõige enam mõjutanud J. Piaget ja L. Vögotski ning nende õpilased–kaastöötajad (A. Luria, B. Inhelder jt.). Nad käsitlesid selliseid küsimusi, nagu lapse *egotsentriline* kõne ja *sisekõne* kujunemine, sõnatähenduse areng, ütluse mõistmise sõltuvus intellektuaalsest arengust jne.

Suurt huvi psühholingvistika seisukohalt pakuvad uurimused *kõneloome* ja *kõnetaju* tasanditest ja operatsioonidest. Näiteks L. Vögotski esitatud ütluse loome skeem (motiiv–mõte, mõtte vahendamine tähendustega, mõtte vahendamine väliskõne vahenditega) on tänapäeva psühholingvistikas küll täiendatud–täpsustatud, kuid seejuures põhimõttelist kinnitust leidnud. Küllaltki arvestatava skeemi kõnetaju modelleerimiseks on pakkunud N. Žinkin (1958). Kahjuks ei olnud vene ja lääneriikide psühholoogide tööd “raudse eesriide” tõttu üksteisele kättesaadavad, mis kindlasti pidurdas teaduse arengut. Ka Saksa teadlaste (K. Bühler, F. Kainz jt.) publikatsioonid ei jõudnud kaua aega poliitilistel põhjustel ingliskeelsete lugejateni.

Seega uurisid psühholoogia ja keeleteadus küll ühte ja sama objekti — **kõneakti**, kuid liikusid eri suundades. **Keeleteadus** püüdis fikseerida **keeleeüksusi**, **psühholoogia** aga selgitada **kõnemehhanismi**. Seejuures tegeldi ka psühholoogias kõneloome ja kõnetaju mehhanismidega eraldi, s.t. kõnelemine ja kõne mõistmine kui suhtlemise kaks külge olid faktiliselt lahutatud. Loomulikult oli ka kokkupuutekohti, esmajoonel uurimused semantika valdkonnast. Kuid ka siin ilmnis lahknevus: psühholoogiat huvitas kujutluste ja mõistete areng ning ütluse mõte, keeleteadust aga keeleeüksuste tähendus. Võib lisada, et probleemi lahenduseni jõudsid hiljem psühholingvistika ja pragmalingvistika. Asjaliku ülevaate viimasest võib leida H. Ōimu töedes.

Käesoleva sajandi neljakümnendatel aastatel kujunes sotsiaalne “tellimus” ühendada psühholoogide ja keeleteadlaste jõupingutused. Eriti konkreetseks kujunes see USA-s, kus arvutite kasutusele

võtuga loodeti neid jõupingutusi kasutada tõlkimisel. See on ka arvatavasti üks põhjusi, miks USA-s hakkas arenema just psühholingvistika keeleteaduslik suund. Vastust vajasisid mitmed küsimused, nagu näiteks: Missugustes seostes on inimese kõnemehaanizm ja keelesüsteem? Missuguseid keelelisi operatsioone sooritab inimene kõnet tajudes ja kõneldes? Kas lisaks keelelistele operatsioonidele lisanduvad kõnetegevusele ka puhtpsühholoogilised operatsioonid? Kuidas mõjutavad teineteist keeleliselt kõneleja ja kuulaja? Kuidas väljendumine sõltub suhtlemissituatsioonist, suhtlemispädevusest. USA psühholoogid tunnetasid, et lingvistid ja psühholoogid lahus tegutsedes neile küsimustele vastust ei leia. Lisagem kohe juurde, et peale keeleteaduse ja psühholoogia mõjutasid uue piirteaduse kujunemist veel sideteooria (matemaatiline kommunikatsiooniteooria), semiootika, informatsiooniteooria, neuropsühholoogia. Psühholoogia harudest mõjutasid psühholingvistika kujunemist kindlasti peale kõnepsühholoogia veel suhtlemispsühholoogia ja lapsepsühholoogia.

Psühholingvistika sündis USA-s 1951. ja 1953. a. suveseminaridel, mis korraldati psühholoogide eestvedamisel. Sellega algaski esimene etapp (on nimetatud juhtivate teadlaste nime järgi ka Ch. Osgoodi või Osgoodi-Skinneri psühholingvistikaks) uue teaduse arengus. Üsna varsti kujunes aga USA-s välja uus suund, milles juhtivateks teadlasteks olid muutegrammatika rajaja N. Chomsky ja psühholoog G. Miller (tuntud eriti kui “maagilise arvu” 7 ± 2 , s.t. operatiivmälu uurija). Tänapäeval on juba aastaid tegemist psühholingvistika kolmanda etapiga ja seejuures mitme mõneti erineva uurimissuunaga. Näiteks Venemaal on L. Võgotski koolkonna mõjul välja kujunenud psühholingvistika psühholoogiline haru — *kõnetegevuse teooria* (peamised esindajad A. Leontjev junior, J. Tarassov, T. Ahhutina (varem Rjabova), A. Šahnarovitš jt.).

Kokkuvõtteks võib öelda, et psühholingvistika eesmärgiks on luua verbaalset suhtlemist kui tervikut kajastav “katusteadus”, mille peamine tänapäeva uurimisprobleem (aines) on **reaalsed psüühilised ja keelelised operatsioonid kõnetegevuses** (vt. lähemalt ptk. 2). Kui traditsiooniline keeleteadus uurib kõne produkti — teksti, siis psühholingvistika püüab välja selgitada keele kasutami-

se operatsioone ning kõneloomes ja tajumisel rakendatavaid kõne-segmente. Kui psühholoogia uurib kõneloome ja kõnetaju mehhanismi üldse, siis psühholingvistika uurib nimetatud mehhanisme sõltuvalt suhtlemissituatsioonist.

1.2.* Psühholingvistika arenguetapid

1.2.1.* Osgoodi psühholingvistika kujunes välja järgmistel teoreetilistel alustel:

- Deskriptiivne (kirjeldav) lingvistika, mille eesmärgiks on formaalselt kirjeldada keeleinventari (väljendusvahendeid). Analüüsi materjaliks on reaalsed kõnetekstid. Uurimismeetodina kasutati distributsiooni, s.t. keeleüksuse võimalikku asendamist teise samaväärsega. Näiteks: *lugemine, söömine; mina loen, mina sünnin; loen, loed; kass–tass*. Analüüsil ei arvestata aga semantikat.
- *Biheivioristlik* psühholoogia, mis uurib inimese käitumist kui reaktsiooni stiimulile (S→R). Keele kasutamine on vastavalt üks paljustest inimkäitumise vormidest (ingl. *language as behaviour*). Nimetatud teooria aluseks omakorda on I. Pavlovi õpetus refleksidest.
- Matemaatiline kommunikatsiooniteooria, millest võeti üle järgmine suhtlemissituatsiooni struktuur: sisendaja–kommunikatsioonikanal–vastuvõtja. Verbaalses suhtlemissituatsioonis on sisendajaks kõneleja või kirjutaja, kes kodeerib teate naturaalsesse keelde, vastuvõtjaks aga kuulaja või lugeja, kes dekodeerib teate. Kommunikatsioonikanalis on tegemist teksti kui mõtete koodiga, s.t. tekst on teate vahendaja suhtlejate vahel ja on ühtlasi suhtlemissituatsiooni element. Tehnilise side puhul on operatsioonid loomulikult keele seisukohalt vastupidised: sisendaja kodeerib inimkõne (s.t. keeleüksused) mingiteks muudeks signaalideks ja vastuvõtja dekodeerib need tagasi inimkeelde.

Nimetatud teoreetilistest alustest tulenevad Ch. Osgoodi psühholingvistika nii tugevad kui ka nõrgad küljed.

Positiivselt hinnatakse tema järgmisi seisukohti:

- Psühholingvistika aineseks on teadete kodeerimine ja dekodeerimine kommunikatsiooni käigus. Seega kõneloome ja kõnetaju protsessid on mõistetavad mitte teineteisest eraldatult, vaid suhtlemissituatsioonis. Ch. Osgoodi järgi on “psühholingvistika teadus, mis uurib teadete kodeerimise ja dekodeerimise protsesse indiviidil suhtlemisakti tingimustes” (tsit. Tarassov, 1987, lk. 43 järgi).
- Kõnevõime on alati individuaalne, seega tuleb uurida kõnevõimet isikuti.
- Üks ja sama isik on sõltuvalt suhtlemissituatsioonist nii kõneleja kui ka kuulaja (või lugeja ja kirjutaja).
- Keeleüksused (avastatakse distributiivse analüüsiga) ja reaalsed kõnesegmendid (analüüsitakse reaalselt suhtlemist jälgides) ei pea kokku langema, nende kokkulangevus on juhus, mitte seaduspärasus.
- Kõneloome ja kõnetaju protsessid on hierarhilised, s.t. toimuvad mitmel tasandil: motiivide tasand, semantika tasand, järjestamise tasand (foneetiliste sõnade kasutamise tõenäosus ja järjestamine), integratiivne tasand (motoorne kodeerimine, foneemide eristamine).

Kõik nimetatud seisukohad on arvestatavad kõnearenduses, sh. keeledidaktikas ja logopeedias ning abi- ja tugiõppe korraldamisel. Metoodilised väljundid oleksid järgmised: kõnearendus eeldab suhtlemissituatsioonide loomist; iga lapse kõnevõime kujuneb individuaalselt, seega ei saa olla keskmist kõnevõimet; kujundada tuleb nii kuulamist kui kõnelemist, lugemist ja kirjutamist; keeleüksused omandatakse kõnes, s.t. kõnesegmentide näol, foneetilise kirja puhul on kõnesegmentide ja keeleüksuste eristamine eriti vajalik lugema ja kirjutama õpetamisel (loeme kõnesegmentide kaupa, kirjutame keeleüksuste kaupa); metoodiliselt on otstarbekas suunata iga kõneloome ja kõnetaju tasandi kujunemist.

Kritiseerimist on leidnud järgmised Ch. Osgoodi psühholingvistika seisukohad:

- Ütlus on reaktsioon välisele stiimulile. Seda kajastavad järgmised skeemid.

$$S \rightarrow R$$

$$S \rightarrow R_1 \rightarrow R_2 \rightarrow R_n$$

Nimetatud seisukoht vähendab oluliselt kõneaktis osaleja aktiivsuse võimalust, tema psüühika osakaalu. Ütlus kui otsene reaktsioon välisele stiimulile on tegelikult ainult **üks võimalustest** suhtlemisel (“*Kuidas läheb?*” — “*Hästi.*”).

Uusbiheiviorism asendab $S \rightarrow R$ mudeli kolmeastmelisega, kus stiimuli ja reaktsiooni vahel ilmnevad vahendavad varjatud (sisemised) protsessid. Varjatud reaktsiooni olemust Ch. Osgoodi järgi on kirjeldanud H. Öim (1974, lk. 36–40).

Lühidalt võib kirjelduse kokku võtta järgmise näite varal: pude-list toidetaval lapsel kutsub söötmine loomulikult esile kompleksse reaktsiooni (imemisliigutused, neelamise jne.). Seejärel muutub lutiga pudel lapsele toidu märgiks (pudeli või luti nägemine kutsub esile varjatud reaktsiooni, s.t. teadmise söömisest ja ka nähtava reaktsiooni nagu sööminegi), s.t. pudel omandab tähenduse. Samasuguse sisemise reaktsiooni, mis omakorda põhjustab välist reaktsiooni, võivad veelgi hiljem esile kutsuda ka sõnad *pudel* või *lutt*. Seega sõna tähendus on teadmine sellest, kuidas mingile esemele reageerida. Hiljem tuletatakse uute sõnade tähendused juba varem omandatud sõnade tähendustest. Järelikult samastatakse inimese praktilised teadmised ja keele semantika. Sõna esineb signaalina, mitte märgina. Öigustatult märgitakse, et inimese initsiativset kõnet ja sõnatähenduse arengut on kirjeldatud teooria alusel raske selgitada.

- Kõne omandatakse matkimise teel. Jällegi tuleb märkida, et sel teel omandatakse ainult osa keelevahenditest. Hiljem selgitas G. Miller statistikale toetudes, et elu jooksul suudab inimene ära kuulata vaid piiratud osa keeles olemasolevatest lausetest ja sõnaühenditest.

- Lause on reaktsioonide (assotsiatsioonide) ahel, milles eelnev sõna aktiveerib järgmise. Jällegi kehtib seisukoht vaid osaliselt. Stereotüüpsed fraasid ilmnevad enam lapsel. Arvustada tuleb ka seda, et järgneva sõna valik sõltub suurel määral konkreetsest lausest.

Näiteks:

Jaauaris sadas maha paks

Malle nägi Tallinnas

Esimesel juhul on sõna *lumi* valik kerge, teisel juhul võib õnnestumisele vähe loota.

- Peamine üksus, millega inimene kõnelemisel opereerib, on sõna. Tänapäeval ollakse arvamusel, et selliseks üksuseks on ütlus, mis koosneb ühest või mitmest lausest.

Seega Ch. Osgoodi järgi on peamised kõnetegevuse operatsioonid **assotsiatiivsed** (seosed *ese-sõna* ja *sõna-sõna*), kõne omandatakse **matkides** (normile vastav keelend saab sotsiaalse kinnituse), peamiseks operatiivseks üksuseks on **sõna**. Kõik nimetatud kolm seisukohta on tänapäeva teadlaste arvates õiged ainult osaliselt, seejuures küllaltki piiratud.

1.2.2.* Ratsionalistlik psühholingvistika, ka Chomsky-Milleri psühholingvistika, transformatsiooni-(muute-)psühholingvistika.

Teooria algusaastateks loetakse N. Chomsky tööd “Süntaktilistest struktuuridest” (1957).

Nimetatud teooria alusteks on:

- Ratsionalistlik psühholoogia, mis seostab psüühika arengu tunnetuslike struktuuride ja tunnetusreeglite omandamisega. Kõneakte vaadeldakse kui indiviidi keerulise vaimse tegevuse tulemust. Oponentide arvates alahindavad ratsionalistid praktilise tegevuse osatähtsust vaimsete struktuuride kujunemisel ja ülehindavad bioloogilist küpsemist. Nimetatud vastuolu ilmnes näiteks J. Piaget ja N. Chomsky väitluses lapse kõne arengu seaduspärasuste üle.
- Muutegrammatika — keele funktsioneerimise teooria, mis kirjeldab muuteoperatsioone süvastruktuuri ja pindstruktuuri vahel,

s.t. protsessi lause aluseks olevast mingist abstraktsest skeemist kuni väliskõne lauseni ja vastupidi.

Nimetatud teooria väidab, et iga väliskõne lause aluseks on mingi abstraktne süvastruktuur, mis kajastab selgelt kõiki pindstruktuuri lause väiteid baaslause või baaslausete ahela näol. H. Öimu (1974, lk. 41) järgi võiks seda näitlikult iseloomustada süvastruktuuri (A) ja pindstruktuuri (B) lausete võrdlus.

Poiss tahtis [poiss tassib koti [kott kuulus tüdrukule] [kott oli raske] tupp [toas elas tüdruk]]

Poiss tahtis tüdruku rasket kotti tema tupp tassida.

Nagu teada, koostavad lapsed sellise baasahela põhjal harilikult mitu lauset (Leiwo, 1993). Need võiksid olla näiteks järgmised: *Tüdrukul oli raske kott. Poiss tahtis kotti tassida tupp, kus elas tüdruk.*

Nagu näitest selgub, võib süvastruktuur koosneda mitmest baaslausetest, mis muuteoperatsioonide abil ühendatakse grammatiliselt korrektseks pindstruktuuri lauseks. Kui pindstruktuuri lause aluseks on ainult üks baaslause, siis sooritatakse muuteoperatsioone minimaalselt. 2–3-aastase lapse kõne koosnebki peamiselt sellistest lausetest, mille puhul muuteoperatsioonide vajadus on äärmiselt väike. Süvastruktuuri ja pindstruktuuri vahendab muutegrammatika teooria järgi **süntaksikomponent**, mis koosneb järgmistest reeglrühmadest (Öim, 1976, lk. 8).

- **Asendusreeglid** ehk fraasistruktuurireglid, mis kajastavad lausete süntaktilist struktuuri: lause (S), nimisõnafraas (NP), verbifraas (VP) ning nende täitmiseks kasutatavad sõnakategooriad (nimisõna, verb jne.) ja grammatilised kategooriad (abiverbid, ajakategooriad jne.). Tulevast pindstruktuuri lauset *Poiss sõi suppi* võiks pärast asendusreeglite rakendamist kajastada järgmine kirje: *POISS, SÖÖMA* (minevik), *SUPP*

- **Muutereglid** (transformatsioonireglid), mis kajastavad neid muuteoperatsioone, milleta tulemuseks saadud pindstruktuuri lause ei vasta keelenormile. Muutereglid jagunevad obligatoorseteks ja fakultatiivseteks. Obligatoorsed muuteopratsioonid tuleb sooritada alati. Nende tulemuseks saadakse baaslause ehk tuumlause, kus esinevad ainult obligatoorsed lauseliikmed keelenormile vastavates

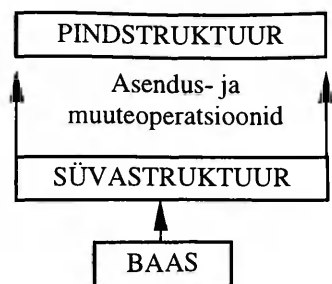
vormides ning lubatud järjekorras (*Poiss võttis palli*). Fakultatiivsete muuteopratsioonide tulemusel saadakse tuletatud laused. Kui rakendatakse fakultatiivseid **lihtmuuteopratsioone**, jääb lause tähendus põhimõtteliselt samaks (1. *Poiss võttis palli*. → *Palli võttis poiss*. 2. *See muld on kõva nagu kivi*. → *See on kivikõva muld*). Kui aga rakendatakse fakultatiivseid **liitmuuteopratsioone**, toimub baaslausete ühendamine (1. *Poiss jooksis kiiresti*. *Poiss jooksis õue*. → *Poiss jooksis kiiresti õue*. 2. *Peeter sööb õunu*. *Mati sööb õunu*. → *Peeter ja Mati söövad õunu*). Liitmuuteoperatsioonid võimaldavad genereerida piiramatul hulgal kuitahes pikki lauseid. Kuigi edaspidi on teoreetilised seisukohad mõneti muutunud, on siin esitatud süntaksikomponendi kirjeldus küllaltki hästi rakendatav keeleõpetuse metoodikas. Vastavalt saab (tuleb) kasutada harjutusi lausete muutmiseks, ühendamiseks (ja selle baasil laiendamiseks), lihtsustamiseks (jaotamiseks) jne.

Range piiri tõmbamine asendus- ja muutereeglite vahele pole meetodilises plaanis arvatavasti vajalik. Sellest, kas jaatava lause muutmise eitavaks (*Poiss mängib palli*. → *Poiss ei mängi palli*.) kuulub esimese või teise reeglirühma valdkonda, töövõtete rakendus keeleõppes ei sõltu.

Teooria esimeses variandis kirjeldas N. Chomsky ainult grammatiliselt korrektsete lausete moodustamist, arvestamata semantikat. Sellisel juhul võiks lause olla ka järgmine: *Rohelised ideed magasid raevukalt*. Hiljem lisas autor mudelisse semantikakomponendi, mis "filtreerib" välja mõttetud laused. Teooria arengut iseloomustabki järjest suurema tähelepanu pööramine semantikale.

Süvastruktuuri lause (või ahela) aluseks on omakorda BAAS — reeglite süsteem baaslausete moodustamiseks. BAAS-i päritolu peetakse bioloogiliseks (Lenneberg, 1967).

Lauseloomet kajastab joonis 1.



Joonis 1. Lauseloome muutegrammatika järgi.

Konkreetsed muuteoperatsioonid (tehted) sõltuvad ühe või teise keele pindstruktuurist. Siiski on võimalik ka neid üldistada. Näiteks: liigendamine, järjestamine, kustutamine/taastamine, vastandamine (sobiva keeleüksuse leidmine), struktuuri loomine (madalama tasandi üksuste sobitamine kõrgemal tasandil), valik, ümberpaigutamine jne. (Hennoste, 1987; Zimmjaja, 1978). Esitatud üldistusaste pakub kindlasti huvi keeledidaktikale, olles aluseks harjutuste süsteemi koostamisel, kujundamaks nimetatud operatsioone.

Psühholingvistika teise etapi peamistest saavutustest võib nimetada järgmisi:

- Hakati rangelt eristama kõnetegevuse kolme põhikategooriat: **keelt**, **keelepädevust** (kõnevõimet ehk teadmisi keele kasutamisest), **kõnet**. Kasutusele võeti **süva-** ja **pindstruktuuri** mõisted. Peamiseks üksuseks kõnetegevuses hakati pidama lauset. Nagu teada, võib lause olla minimaalseks suhtlemisüksuseks. Tuletagem meelde, et Ch. Osgoodi psühholingvistika käsitles peamise üksusena sõna.
- Töötati välja aparatuur (reeglid), mis kirjeldasid kõneloome ja kõnetaju keelelisi operatsioone. Sellist ranget algoritmi on kindlasti vaja arvutitega töötades. Nagu varem märgitud, võimaldab muuteoperatsioonide teadmine koostada keele õpetamise harjutuste süsteemi.

- On rõhutatud lapse loominguilisust muuteoperatsioonide ja keelesüsteemi omandamisel: keeleüksuste üldistamine võimaldab mõista ja genereerida lõpmatu hulga analoogilisi lauseid.
- Keelepädevus sisaldab **semantilist**, **süntaktilist** ja **fonoloogilist** komponenti. Põhimõtteliselt kajastab selline skeem ka tänapäeva arusaama kõneloome ja -taju **keelelistest tasanditest**.
- Keele kasutamine eeldab suhtlejate ühiseid teadmisi: teadmisi rahvuskultuurist, sotsiaalsetest suhetest ja suhtlejate rollidest, suhtlejate vastastikuse mõjutamise võimalustest (võimaldab mõista suhtlejate motiive ja eesmärke).
- Range seose S→R asemel tuleb ütlust analüüsides arvestada ütluse vastavust situatsioonile, s.t. uurida suhtleja sihipärast aktiivsust. Seega on kõne intentsi (kõnesoovi) uurimise võimalused ja vajadused hoopiski laiema kui biheivioristidel.

Lisagem, et N. Chomsky teooria kutsus esile nii psühholoogiliste kui ka lingvistiliste eksperimentide plahvatuse. Tundub, et käesoleva sajandi keeleteadust ongi kõige enam mõjutanud muutegrammatika teooria. Loomulikult on esitatud ka suurel hulgal kriitilisi analüüse (viimased muide annavad omakorda tunnistust idee produktiivsusest).

Kriitika on esile toonud järgmised seisukohad:

- Lapse kõne areng ja tema kognitiivne areng on vähe seostatud. Ebaselgeks jääb BAAS-i olemus, millel N. Chomsky arvates on geneetiline päritolu. L. Vögotski, J. Piaget jt. uurimused on selgitanud, et keele omandamise aluseks on lapse praktilises tegevuses kujunenud üldistuste (skeemide) muutumine sisemisteks (interioriseerimine). Seega kõnetegevuse juured on tegelikult väljaspool keelt. L. Vögotski koolkonna psühholoogid lisavad, et N. Chomsky ei arvesta üldse täiskasvanu rolli lapse kõne arengus. Muuseas, viimast arvestab vähe ka J. Piaget.
- Muuteoperatsioonid on tõepoolest olulised, kuid nad ei ole absoluutsed (olulised on ka, näiteks, assotsiatsioonid). Peale selle, inimene ei ole masin (arvuti), ta ei tegutse alati range algoritmi järgi. Väliselt sama keeleüksus võib olla genereeritud või tajutud erinevalt. Algoritmilisest käitumisest tuleneb omakorda seisukoht,

et muutegrammatika esindajad arvestavad inimese individuaalsust vähem kui biheivioristliku psühholingvistika esindajad.

- Lause on kõnetegevuses tõepoolest oluline üksus. Kuid suhtlemisüksus on ütlus, mis sageli koosneb enamast kui ühest lausest. Sellest tulenevalt peamiseks üksuseks, mida uurida, tuleb pidada teksti (tekstilõiku), lauset saab aga vaadelda kui minimaalset teksti. Muutegrammatika aga ei arvesta konteksti rolli.

- Rängele algoritmile alluva kõneakti puhul pole võimalik arvestada suhtlemise sotsiaalset tausta: suhtlejate rolli, suhtlemissituatsiooni (kodus, tööl jne.), suhtlejate psüühilisi iseärasusi (kognitiivset arengut, tundeid, temperamenti, väsimuse astet jne.) ega ka teadmiste erinevusi (viimast aga peab N. Chomsky oluliseks). Kuna verbaalne suhtlemine kuulub toiminguna mingisse üldisemas tegevusse, siis mõjutab seda iga konkreetne tegevus, milles suhtleja osaleb. Seega kerkib küsimus, kas kõneloome ja kõnetaju analüüs saab piirduda lingvistilise aspektiga või tuleb kindlasti lisada mõtte kategooria (kas vahendame tähendusi või mõtet?).

Kokkuvõtteks märkigem, et psühholingvistika teist etappi iseloomustavad peamiselt järgmised seisukohad:

- Peamine üksus, mida kõnetegevuses uuritakse, on lause.
- Peamised operatsioonid kõneloomes ja kõne tajumisel on muuteoperatsioonid.
- Lapse kõne arengut iseloomustavad geneetilised baasstruktuurid ja -komponendid ning loomingulisus muuteoperatsioonide omandamisel.

1.2.3.* Psühholingvistika kolmas etapp (ka kognitiivne psühholingvistika, teksti psühholingvistika).

Kolmanda etapi kujunemise ajaks peetakse 70-ndate aastate algust. Tegemist on mitme suunaga, mis ei toetu rangelt mingile ühele kindlale teooriale. Mõneti eraldub üldisest taustast Venemaal arenenud psühholingvistika psühholoogiline haru (kõnetegevuse psühholoogia), mille teoreetiliseks baasiks on L. Võgotski koolkonna tegevusteooria. Kolmanda etapi kujunemist on rohkem mõ-

jutanud **kognitiivne psühholoogia** (uurib peamiselt teadmiste ja inimkäitumise vahekorda), suhtlemisteesooria (kommunikatsiooni- teooria) ning keeleteaduses **semantika** ja **pragmaatika** areng. Nimetatud keeleteaduse seisukohad kajastuvad suurepäraselt H. Õimu töödes (1981; 1986 jt.).

Nagu juba märgitud, on kõnetegevuse psühholoogia teoreetilis- seks baasiks tegevusteesooria (Leontjev, 1965; 1969; 1974 jt.). Ni- metatud psühholingvistika suund kujunes välja paralleelselt teise etapiga ning on oma psühholoogilise suunitluse poolest arvestatav keeledidaktikas.

Kuna kogu järgnev tekst kajastab valdavalt psühholingvistika kolmandat etappi, peatugem siin lühidalt (ja võrdlevalt eelmiste etappidega) ainult põhiseisukohtadel.

- Psühholingvistika uurib keelega vahendatud inimkäitumist (prot- sessi), seega uurimisobjektiks on kõne (nii kõneloome kui ka kõne tajumine) ja verbaalse tunnetustegevuse aktid. Seejuures võib uuri- mise aines olla erinev: suhtlemisakti komponendid (Ch. Osgood), kõnevõime ja keele vahekord (muuteopratsioonid N. Chomsky järgi), kõneakti psühholoogiline struktuur. Viimasest tuleneb, et nii kõneakti uurivate eri teaduste aines (näiteks lingvistika, psühho- loogia, semiootika jne.) kui ka psühholingvistika erinevate suun- dade aines ei lange kokku, kokku ei lange järelikult ka metodo- loogia (lähteteooriad). Näiteks biheivioristlik psühholingvistika uurib peamiselt assotsiatsioone, N. Chomsky koolkond muute- operatsioone jne. Kõnetegevuse psühholoogia aineseks on nime- tatud tegevuse psühholoogiline struktuur tervikuna.
- Üksuseks, mille kasutamist uuritakse, on ütlus. See võib koos- neda lausest või mõtet väljendavast lauserühmast. Seega ei lange psühholingvistiline üksus kokku keeleüksustega. Sõltuvalt situat- sioonist võib üks ja sama keeleüksus olla ühiku või elemendi rollis. Näiteks lause kui kogu ütlus ja lause ütluse koostises (lause teks- tis), *öö* kui sõna ja kui element sõnas *höövel*.
- Kõneaktid (toimingud) kuuluvad mingi teise tegevuse koos- seis. Seetõttu analüüs eeldab kogu tegevussituatsiooni arvesta- mist, viimane omakorda mitme teise teaduse saavutuste kasutamist.

M. Leiwo (1993) väidab õigustatult, et psühholingvistika ja mitme lähedase teaduse piirid on tänapäeval raskesti eristatavad.

- Kõnetegevus ei ole rangelt algoritmitav. Alati tuleb arvestada loomingulise komponendi (heuristika) olemasolu.
- Lapse kõne areng sõltub tema kognitiivsest arengust (saab alguse esemelis–praktilisest tegevusest) ja suhtlemistingimustest, s.t. koostööst laps–täiskasvanu ja laps–laps. Bioloogiliselt on antud ainult võime kõnelema õppida.
- Otstarbekas on eristada suhtlemisakte ja metakeelelisi toiminguid (toiminguid keelt analüüsides ja õppides). Vastavalt ilmnevad ka erinevad operatsioonid. Näiteks häälikanalüüs eeldab omapärast hääldamist — häälimist.

Seega psühholingvistika kolmanda etapi iseloomulikud jooned on järgmised:

- Peamine üksus uurimisel on **ütlus**, mida käsitletakse suhtlemis-situatsiooni komponendina.
- Kõneaktis uuritakse kõiki **reaalselt esinevaid operatsioone** (nii keelelisi kui psühholoogilisi), eristatakse keelelisi ja metakeelelisi operatsioone.
- Lapse kõne arengut selgitatakse tema **kognitiivse arengu** ja **suhtlemise** koosmõju seisukohalt.

Kuid tuletagem veel kord meelde, et tänapäeva psühholingvistika ei ole ühtne ning kirjanduses võib kohata küllaltki erinevaid, mõnikord ka vastuolulisi teooriaid ja faktide selgitusi.

1.3. Psühholingvistika metodoloogia

Metodoloogia kujutab endast teaduse või teadussuuna baasteooriaid, mida uurimisel ja andmete interpreteerimisel arvestatakse. Metodoloogilisi seisukohti võib vaadelda kolmel tasandil:

1. Filosoofiline tasand. Küsimus on selles, kas uurija tunnistab materialismi või idealismi, arvestab nähtuse seoseid ja arengu seaduspärasusi (dialektikat) või mitte.

2. Baasteooriate tasand. Harilikult iga uurija toetub mingile varem välja töötatud teooriale kas oma ainevallast või naaberteadustest. Näiteks psühholingvistid lähtuvad erinevatest psühholoogilistest teooriatest: biheviorism (Ch. Osgood), ratsionalistlik psühholoogia (G. Miller), kognitiivne psühholoogia (D. Slobin), tegevusteooria (A. Leontjev). Samuti võivad aluseks olla erinevad lingvistilised teooriad (muutegrammatika, kognitiivne semantika jne.). Kõnetegevuse psühholoogia arvestab lisaks öeldule veel järgmisi teooriaid: teooria funktsionaalsüsteemidest (P. Anohhin), teooria psüühiliste funktsioonide dünaamilisest lokalisatsioonist (A. Lurja), teooria lapse kognitiivse arengu seaduspärasustest (J. Piaget, L. Vögotski), kommunikatsiooniteooriat jne.

3. Uurimisprintsipiide tasand. Tasub lisada, et samad printsipiidid on arvestatavad ka keeledidaktikas. Huvitav on seejuures jälgida, missuguseid seisukohti pakuvad välja G. Miller (1972) kui II etapi esindaja ning A. Leontjev ja J. Tarassov kui kõnetegevuse teooria esindajad.

G. Miller (kui maagilise arvu 7 ± 2 väljaselgitaja) pakub loomulikult 7 printsipi.

1. Keeleüksuste füüsikalised ja semantilised tunnused ei ole üksteises vastavuses:

Mitte kõik füüsikalised tunnused ei ole olulised kommunikatsiooniprotsessis. Näiteks hääldamise individuaalsed iseärasused, konkreetse ütluse tempo, hääliku kõla sõltuvalt kontekstist ja isegi aktsent ei takista kõne mõistmist.

Mitte kõik tähendust eristavad tunnused ei ole füüsiliselt väljendatavad. Näiteks sõna *tee* tähendus sõnühendites *magus tee* ja *konarlik tee* ilmneb ainult tänu kontekstile. Ja ainult sõna positsioonist tuleneb järgmiste sõnühendite erinev tähendus: *ema isa* ja *isa ema*.

Seega uurimisel ja õpetamisel tuleb arvestada, et keeleüksuse akustilis-artikulaatorsed ja semantilised tunnused on osaliselt autonoomsed ning tähenduse mõistmiseks või väljendamiseks ainult kõne akustilis-artikulaatorsete tunnuste tundmisest ei piisa. Teiselt poolt saab hääldamise ja foneemikuulmise harjutamiseks kasutada ka tähendusteta foneemikombinatsioone.

2. Vajalik on eristada ütluse tähendust ja esemelist vastavust. Väljendid *Konstantin Päts* ja *Eesti esimene president* tähistavad ühte ja sama isikut, kuid neil on erinev tähendus. Vastasel juhul oleks lause *Konstantin Päts oli Eesti esimene president* ebaloomulik.

Keeledidaktika seisukohalt kerkib küsimus samaviiteliste sõnade kasutamisest ja mõistmisest kontekstis. Väikesel lapsel on raske mõista, et õues haukuvat krantsi nimega Muri võib nimetada erinevalt: *koer, loom, krants, tema* jne.

3. Ütluse tähendus ei vasta sellesse kuuluvate sõnade tähenduse lineaarsele summale. Näiteks lause *Koera tagumise parema jala küüsis on katki* tähendus ei vasta sõnade *koer+tagumine+parem+...* tähenduste summale. Järelikult sõnatähenduste tundmine ei kindlusta veel nende sõnade kasutamist ja mõistmist lauses (sõnade tähendus süntaktilistes seostes muutub). Võib lisada, et ainult süntaktilised konstruktsioonid võimaldavad verbaliseerida kujutlusi (mõisteid), mille väljendamiseks keeles konkreetsete sõnad puuduvad.

4. Lause süntaktilisest struktuurist sõltub sõnade rühmitamine, sõnade ja sõnavormide valik ning järjestamine, millest omakorda tuleneb sõnatähenduste vastastikune mõju ütluses. Psühholingvistika keskne küsimus on välja selgitada, kuidas tunnetusprot-

sessid genereerivad “lingvistiliste elementide korrastatud ühendid”, s.t. lauseid.

Nimetatud seisukoht lubab järeldada, et kõnearenduse lähteüksuseks on lause.

5. Lausete arv, mida genereeritakse, ja nendega väljendatud tähenduste arv on lõpmatu. Teadmised keelest tuleb kirjeldada selliste **süntaktiliste** ja **semantiliste reeglite** näol, mis võimaldaksid genereerida lõpmatu hulga keeles lubatud ütlusi. Autor lisab, et nende reeglite kasutamine on sünnipärane. Nagu teada, ei nõustu viimase väitega paljud teised teadlased.

Oluline on aga järeldus, et kõne arendamine eeldab mitte üksikute lausete omandamist, vaid vastavate reeglite omandamist.

6. Vaja on eristada keele kirjeldust ja keele kasutamise kirjeldust. Keelekasutuse kirjeldus peab sisaldama ka informatsiooni säilitamise ja edastamise reegleid. Seejuures autor rõhutab vajadust arvestada piiranguid, mis tulenevad operatiivmälu mahust.

Keeledidaktikat peaks esmajoones huvitama seisukoht, et ainult teooria õppimine ei kindlusta keele kasutamist.

7. Inimese kõnevõime sisaldab olulist bioloogilist komponenti. Et kõnelda, peab olema inimene. G. Miller on seejuures arvamusel, et laps õpib kõnelema ise, keegi teda ei õpeta.

Eripedagoogil (sh. logopeedil) tasub arvestada, et bioloogiline kõrvalekalle tõepoolest takistab kõnelema õppimist. Kuid hälbe kutuvad esile ka sotsiaalsed põhjused.

Kokkuvõtteks märkigem, et esitatud seitse teoreetilist seisukohta on kõik pedagoogikas arvestatavad, kuid väljendavad ühtlasi psühholingvistika teise etapi piiratust:

- Peamine üksus kõnetegevuses on lause, mille koostises funktsioneerivad sõnavormid. Kuid ütlus koosneb tegelikult sageli rohkemast kui ühest lausest. Sellistele ütlustele G. Miller tähelepanu ei pööra.

- Tähelepanu keskmes olgu alati semantika. Kuid G. Miller räägib ainult keeleüksuste tähendusest, ütluse mõttest juttu ei tehta.
- Bioloogilise komponendi rõhutamine viib autori seisukohale, mis peaaegu välistab lapse kõnelema õpetamise võimaluse (oluline on küpsemine). Tegelikult on eripedagoogika tõestanud vastupidist. Suurepäraseks näiteks on pimekurtide kõnelema õpetamine, mis on kõige paremini tõestanud ratsionalistliku lähenemise nõrkust.

Kõnetegevuse psühholoogias on fikseeritud aga järgmised uurimisprintsüübid (A. Leontjev, J. Tarassov jt.):

- Kõnetegevust analüüsitakse tegevusteooria mõistete (terminite) raamides. Arvesse tuleb tegevuse psühholoogiline struktuur (tegevus, toimingud, operatsioonid) ja vastavalt sellele kõneleja–kuulaja (lugeja–kirjutaja) motiivid, eesmärkide ja suhtlemistingimuste, sh. rollide analüüs.

Metoodilises plaanis on nimetatud seisukoht oluline kõnearenduse tingimuste loomiseks (suhtlemissituatsioon, -ülesanded), samuti käitumisakti analüüsimiseks ilukirjanduslikke tekste käsitledes.

Tegevuse struktuuri tundmise tähtsust pedagoogikas käsitletakse lähemalt järgmises peatükis.

- Analüüsi objektiks on kõneakti üksused, mitte elemendid. Üksuseks on nähtuse (objekti) selline osa, mis kajastab terviku omadusi (tuletagem meelde V Võgotski näidet, et vee omadusi saab selgitada veepiiska uurides, kuid mitte vee koostisse kuuluvat hapnikku ja vesinikku uurides). Kõneaktis ei saa seega analüüsi objektiks olla näiteks kaastekstisiduslause, vaid mõtet (osamõtet) väljendav ütlus. See võib koosneda ühest või mitmest lausest.

Arvestagem, et üks ja sama mõte võib olla omakorda väljendatud ühe või mitme lausega. Küsimus sellest, kas mõtet väljendatakse ühe lausega või lauserühmaga, on kõnetegevuse psühholoogias teisene. Esmane ülesanne on välja selgitada need reaalsed elementaarsed toimingud ja operatsioonid, mille abil mõtet väljen-

datakse või mõistetakse. Reaalsed toimingud ja operatsioonid aga sõltuvad suhtlemise vormidest (suuline, kirjalik, sisekõne vorm) ja viisidest (kõnelemine, kuulamine, lugemine, kirjutamine). Erineb ka suhtlemine ja keele uurimine või õppimine. Viimasel juhul sooritatakse metakeelisi toiminguid (näiteks häälimine, häälikupikkuse muutmine, käänamine tabeli järgi jne.). Analüüs elementide kaupa (keeleline analüüs) võib ainult juhuslikult kokku langetada psühholingvistilise analüüsiga.

Kirjeldatud printsiibi arvestamine võimaldab keeledidaktikal määrata need toimingud (oskused), mida kujundada. Seejuures on oluline eristada suhtlemisel rakendatavaid toiminguid ning keeleüksuste teadvustamiseks (analüüsiks) kasutatavaid toiminguid.

- Kõnetegevus kujuneb ja realiseerub sõltuvalt sotsiaalsetest tingimustest, s.t. sõltuvalt lapse tegevusest ja suhtlemisest (emotsionaalne kontakt, manipuleerimine esemetega, mäng, õppimine). Tegevuse osakaalu ütluse baasiks olevate kujutluste (skeemide) tekkimisel on eriti rõhutanud J. Piaget, suhtlemise rolli L. Vögotski.

Printsiibi arvestamine võimaldab seega mõista lapse kõne arengu ja arendamise seaduspärasusi.

- Kõne ei saa areneda ja funktsioneerida lahus teistest psüühilistest protsessidest, nagu tajumälu, mõtlemine, tundevald.

Kõne ja psüühiliste protsesside seoste arvestamine võimaldab määrata õpitegevuse jõukohasuse astme, võimaldab mõista, millest ja missugustes situatsioonides laps kõneleb ja kõnest aru saab, missuguseid keelevahendeid valdab.

- Konkreetsete kõneoperatsioonid sõltuvad keelest. Seejuures erinevused alati suuremad madalamatel keeletasanditel (foneemid, morfeemid) ja praktiliselt puuduvad sidusa teksti struktuuris. Näiteks väikseimaks isoleeritult hääldatavaks üksuseks on eesti keeles kõnetakt, paljudes keeltes aga silp. Sama kehtib ka väikseima sünteesiüksuse kohta lugema õppimisel. Võtame teise näite: paljudes keeltes on sõnavormi moodustamisel probleemiks lõpu valik, eesti

keeles aga lõpud reeglina ei varieeru, kuid muutuda võivad sõnatüved. Süntaksi tasandil on ühe või teise lauseliikme positsioon tihti erinev (*ema laps, ребёнок матери*; öeldis saksakeelses lauses).

Metoodilised võtted ei ole üheselt rakendatavad mitmes keeles.

- Kõneloome ja -taju on individuaalsed protsessid. Kõnemehhanismid isikuti ei ole identsed. Järelikult erineb ka ühe ja sama ütluse mõistmine ning sama situatsiooni kirjeldamine. Pedagoogil jääb üle arvestada, et klass või lasterühm ei mõista teda üheselt. Teiselt poolt, igal isikul kujuneb oma kõnevõime.

Lisagem, et iga teaduse metodoloogia on muutuv nähtus. Teaduse arenedes muutuvad ja täienevad ka metodoloogilised printsiibid.

1.4. Uurimismeetodid

Psühholingvistika on noor teadus ja ühtlasi piirteadus. Seetõttu on üsnagi loomulik, et üle on võetud paljud psühholoogias, keeleteaduses ja teistes lähedastes teadustes kasutatavad uurimismeetodid. Küll aga arvestatakse eksperimendi korraldamisel ja tulemuste analüüsil psühholingvistika metodoloogiat (mida otsime?). Paljudel juhtudel pakuvad ühe ja sama eksperimendi tulemused huvi mitmele teadusele. Kuid seejuures tulemuste järjestamine nende tähtsuse järgi on erinev. Võtame näiteks vabade assotsiatsioonide eksperimendi: katses osalejale esitatakse stiimulsõna, tal tuleb sellele vastata esimese meelde tulnud sõnaga. Saadud andmete põhjal koostavad lingvistid assotsiatsioonide sõnastikke, mida on näiteks otstarbekas kasutada keele õpetamisel. Psühholoogid uurivad samade andmete põhjal semantilisi välju ja püüavad nende põhjal välja selgitada inimteadmiste struktuuri. Psühholingvistikat huvitab esmajoones assotsiatsioonide laad ja selle sõltuvus kasutatud sõnadest. Nimelt vastab inimene harilikult kas paradigmaatiliselt (*koer-kass, punane-sinine*) või süntagmaatiliselt (*koer-haugub, punane-kleit*). On selgunud, et koolieelikutel on reeglina ülekaalus

süntagmaatilised assotsiatsioonid, 6–7-aastaselt aga toimub paradigmaatiline nihe. Peale selle, vastuste laad sõltub stiimulsõna liigist. Näiteks tegusõnad, võrreldes nimisõnadega, kutsuvad alati esile enam süntagmaatilisi assotsiatsioone. Nimetatud eksperiment pakub suurt huvi ka eripedagoogikale, võimaldades välja selgitada ebakõlad lapse sõnaseostes. Kuigi psühholingvistika uurib eelkõige sõnakasutust, pakuvad talle huvi ka teised tulemused (assotsiatsioonisõnastikud, teadmiste struktuur jne.). Võtame teise näite — keeleüksuse verifitseerimise (selle õigsuse määramise). Keeleteadus püüab välja selgitada, missugused keeleüksused vastavad keele normile, psühholingvistika aga seda, kas isik eristab normatiivseid ja moonutatud keeleüksusi. Näiteks: kas on õige *Malle sööb suppi kahvliga* (sõnavalik), *Malle söös suppi* (morfeemivariant), *Malle sööb supp* (sõnavorm)?

Seega eksperimentide range rühmitamine teaduste kaupa on küllaltki raske ja arvatavasti polegi otstarbekas. Küll aga ilmnevad erinevused analüüsi suundades ja tulemuste interpreteerimisel.

Kasutatavaid meetodikaid on siiski otstarbekas rühmitada, kusjuures võib kasutada eri rühmitusaluseid.

Modelleerimine ja selle vastand — **katse** ehk teisiti öeldes teoreetilised ja empiirilised meetodid.

Modelleerimist, s.t. nähtuse või protsessi kujutamist või kirjeldamist kasutavad kõik teadused. Mudel kajastab reaalse objekti mingeid olulisi tunnuseid, ta võib olla esemeline (näiteks auto mudel) või ideaalne (teoreetiline). Keeleteaduses kajastab mudel kas keele kogu süsteemi (näiteks keele kirjeldus keeletasandite kaupa), mingit ühte keeletasandit (näiteks foneemide kirjeldus) või mingit ühte keelenähtust (sõnatuletusmallid). Psühholingvistilised mudelid kirjeldavad kõneloome ja kõnetaju protsesse — nimetatud nähtuste etappe ja operatsioone. Nad jaotatakse **tsüklisteks** (kajastavad ainult etappe protsessis mõte↔tekst) ja **tasandilisteks** (kajastavad üleminekut ühelt keeletasandilt teisele). Näitlikkuse huvides esitatakse mudelid sageli skeemidena (täpsem ülevaade on toodud kõnetaju ja kõneloome protsesside kirjeldamisel).

Empiirilisi meetodeid saab seejuures omakorda rühmitada erinevalt. Näiteks didaktika huvides on otstarbekas eristada konsta-

teerivaid ja kujundavaid (õpetavaid) eksperimente. Ka laste kõne uurimine diagnoosimise otstarbel on tegelikult konstateeriv eksperiment.

Teiseks võimaluseks on rühmitada eksperimendid vastavalt sellele **teadusvaldkonnale**, kus nad on esmaselt kasutusele võetud:

- lingvistilised eksperimendid (näiteks verifitseerimine);
- psühholoogilised eksperimendid (näiteks assotsiatiivsed eksperimendid);
- füsioloogilised eksperimendid (näiteks mingi keelelise stiimuli poolt esile kutsutud reaktsioonide mõõtmine valedetektori põhimõttel).

Empiiriliste meetodite rühma kuulub ka vaatlus (näiteks lapse suhtlemise jälgimine).

Mitmeid meetodeid kasutatakse erinevates variantides. Näiteks assotsiatiivse meetodi puhul on kasutusel järgmised katsete liigid:

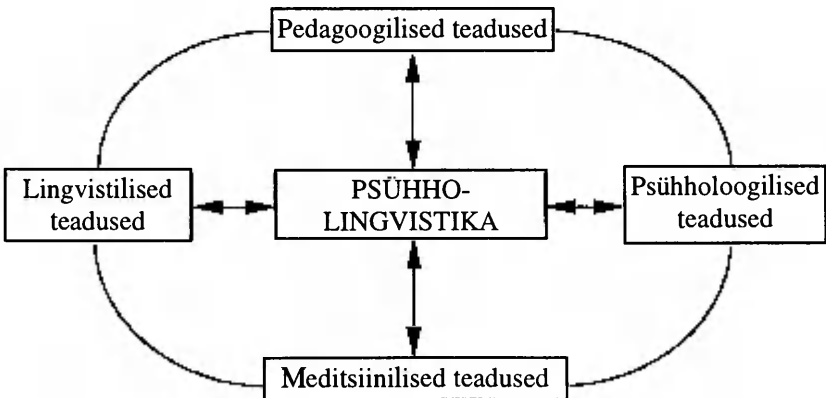
- vabad assotsiatsioonid (katseisik vastab esimese meelde tulnud sõnaga);
- suunatud assotsiatsioonid (vastata tuleb mingisse sõnaliiki kuuluva sõnaga, mingisse valdkonda kuuluva sõnaga (näiteks merega seotud sõnad), mingis vormis sõnaga jne.);
- ahelassotsiatsioonid (katseisik vastab sõnade ahelaga), mis omakorda võivad olla vabad (sõnavalik pole piiratud) või suunatud (nimetada mingisse rühma kuuluvaid sõnu, näiteks tegusõnu).

Uurimismeetod valitakse püstitatud eesmärgist lähtudes. Oluline on seejuures keelematerjali põhjendatud valik ja instruksioonide ning katsetingimuste täpne jälgimine. Näiteks verbaalse operatiivmälu mahu uurimise tulemused sõltuvad kasutatud sõnade sõnaliigist, sõnade pikkusest, sõnatähenduse abstraktsuse astmest, sõnade esitamise järjekorrast.

1.5. Naaberteadused ja psühholingvistika rakendusvaldkonnad

Peatüki alguses vaatlesime, kuidas psühholingvistika kasvas välja lingvistikast, psühholoogiast ning kommunikatsiooniteooriast. Uurimismeetodite ülevaatest selgus, et piiri määramine, kuhu üks või teine meetod kuulub, on küllaltki raske. Minnes sammu edasi, on alust väita, et ka **piir kõnetegevust uurivate teaduste vahel ei ole range**. Raske on vastata küsimusele, kus lõpeb psühholingvistika ja algab psühholoogia ning lingvistika või vastupidi. Samast aspektist vaadatuna võib nimetada veel mitmeid teisi teadusi, nagu pedagoogika (keeledidaktikad, sh. logopeedia), meditsiin (füsioloogia, neuroloogia) jne., mis kõik mingil määral tegelevad kõnetegevuse uurimisega. Sellele vaatamata on otstarbekas välja tuua teadused (või õigemini teadusvaldkonnad), millega psühholingvistika on tihedates suhetes, s.t. teadused, mis koos psühholingvistikaga üksteist mõjutavad ja üksteise uurimistulemusi kasutavad.

Erialase kirjanduse põhjal on selliseid valdkondi vähemalt neli: psühholoogilised, lingvistilised, meditsiinilised ja pedagoogilised teadused. Seost kujutab joonis 2.



Joonis 2. Psühholingvistika ja lähedased teadusvaldkonnad.

Skeem võimaldab kõnetegevust uurivate teaduste hulka paigutada ka selliseid piirteadusi, nagu neuropsühholoogia, neurolingvistika, psühhofüsioloogia, kõnehälvete psühholoogia, patopsühholoogia jne.

On veel teisi psühholingvistikale lähedasi teadusi, mida esitatud skeem ei kajasta, nagu semiootika, kogitoloogia (teadus teadmistest), informatsiooniteooria, sotsioloogia, loogika, etnograafia. Vajaliku informatsiooni otsimiseks on pedagoogil otstarbekas nimetatud teaduste saavutusi vähemalt taustana teada.

1.5.1.* Psühholingvistika ja lingvistika

Lingvistikat on tänapäeval otstarbekas vaadelda kui väga laia uurimisvaldkonnaga teaduste rühma. Kesksam uurimisobjekt on siiski verbaalse teksti (kõnetegevuse produkti) struktuur ja sellesse kuuluvad keeleüksused. Traditsioonilist lingvistikat ei huvitanud, kuidas toimub tekstiloomine ja -mõistmine. Kuid psühholingvistika ja ka semiootika mõjul on nimetatud küsimused tänapäeval tõstatatud. Sellest aspektist vaadelduna on psühholingvistika rolliks olla ka eksperimentaalne lingvistika.

Nagu peatüki alguses nimetatud, on lingvistika huviobjektid nihkunud: uuritakse enam semantikat ja lauset ning sidusat teksti. Just nimelt need valdkonnad on psühholingvistika huviorbiidis. Siiski ilmnevad mõningad erinevused: lingvistikat huvitab keeleüksuse tähendus, psühholingvistikat lisaks ütluse mõte; lingvistikat sidusa teksti struktuur ja sidusus, psühholingvistikat kindlasti ka teksti terviklikkus (kas tekst on mõtte väljendamiseks küllaldane). Lingvistika (välja arvatud selle üks haru — lingvistiline **pragmaatika**) ei huvitu ka teksti sisu tõepärasusest ning sellest, kuidas ja missuguseid keelendeid kasutab inimene oma suhtlemiseesmärkide saavutamiseks (suhe keelemärgid–suhtleja). Seetõttu võib väita, et just lingvistiline pragmaatika haakub tugevasti psühholingvistikaga. Tänu pragmatikale on lingvistika hakanud uurima keelelist suhtlemist (Õim, 1986) ja seega lähenenud psühholingvistikale. Näiteks küsimus “*Kas sa hakkad rääkima või ei?*” ei eelda lihtsalt *jah–ei* vastust, vaid väljendab nõudmist (Õim, 1986,

lk. 260). Sellist järeldust ei võimaldanud teha traditsiooniline lauseanalüüs ega semantika, küll aga võimaldab pragmaatika.

Keeledidaktikat huvitavad sellised pragmaatikas käsitletavat küsimused nagu suhtlemissituatsioonide kirjeldused, dialogide struktuurid, suhtlemisstrateegiad.

Psühholingviseerunud on ka **semantika**. Esialgu pöörati põhitähelepanu lause ja sõnade tähenduse **kirjeldamisele** (interpreteeriv semantika, generatiivne semantika) (Õim, 1974). Hiljem hakati otsima, kuidas sõnatähendused **kujunevad** ja **arenevad** (kognitiivne semantika) (Lakoff, 1995). Pole kahtlust, et viimane teooria pakub huvi sõnavaratöö tõhustamiseks (vt. ptk. 8). Muuseas, G. Lakoffi seisukohad on hästi ühendatavad J. Piaget, L. Vögtski ja A. Luria töödega sõnatähenduse arengust lastel.

Väga tihedalt on psühholingvistikaga seotud **neurolingvistika**, mida mõne autori arvates peetakse koguni psühholingvistika osaks. Ühtlasi kuulub neurolingvistika neuropsühholoogia koostisse (A. Luria). Nimelt võimaldab ajukahjustusega isikute uurimine välja selgitada seosed “keskus ajus — kõnetegevuse operatsiooni(de) tsentraalne juhtimine — operatsiooni lingvistiline avaldumine kõneloomes ja kõne tajumisel” Afaasikute kõne uurimine on üks tee kõneloomes ja kõnetaju mudelite koostamiseks (Ahhutina, 1989). Nimetatud teaduse ülesandeks on uurida kõnetegevuse ajumehhanisme ja neid kõneprotsessi muutusi, mida põhjustavad lokaalsed ajukahjustused.

Neurolingvistikas välja töötatud uurimismeetodeid kasutatakse tänapäeval laialdaselt kõnepuute diagnoosimisel.

Huvi pakuvad samuti **sotsiolingvistilised** uuringud, mille eesmärgiks on analüüsida kõnetegevuse iseärasusi sotsiaalsetes rühmades. Nimetatud valdkonda kuulub ka mitmekeelsete isikute kõne uurimine. Tasub lisada, et kakskeelsete laste õpetamine on kogu maailmas (ka Eestis) kujunenud äärmiselt aktuaalseks. Eripedagoogikat huvitavad loomulikult kakskeelsete hälviklaste kõnepuuded ja viimaste seos kakskeelsusega. Lähedane nimetatud teadusharule on

etnopsühholingvistika, mis uurib rahvaste erinevusi verbaalsel suhtlemisel. Sellised võrdlevad uurimused võimaldavad ühtlasi täpsustada sotsiaalse ja bioloogilise komponendi rolli lapse kõne arengus.

Tunnetusprotsesside ja suhtlemisega ning nende modelleerimisega tegelevad samuti **arvutilingvistika** ja viimasega seotud **kogitoloogia** (uurib teksti, teadmiste ja tunnetuse vahekorda) (Sildmäe, 1989). Keele seisukohalt on seejuures esikohal huvi semantika vastu, kuigi mööda ei pääseta ka pragmaatikast. Küberneetikute huvi just semantika vastu on igati mõistetav, sest masinal tuleb ju teksti mõista. Kuigi ei saa võrdsustada inimest ja masinat, püstitab arvutilingvistika nii mõnegi huvitava küsimuse ka inimsuhtlemise uurimiseks (näiteks teadmiste rollist suhtlemisel). Arvutilingvistika ongi tihedas seoses **informatsiooniteooriaga**, mis käsitleb teksti kui infovälja. Info on alati struktureeritud, seega kerkib küsimus tekstide struktuurist. Viimane kas soodustab või raskendab mõistmist. Teiseks tõstatakse küsimus info piisavusest mõistmiseks.

Seega huvitab psühholingvistikat (ja keeledidaktikat) kaks küsimust: missuguse struktuuriga ja missuguse hargnevusega tekst on kergemini või raskemini mõistetav.

Lisagem, et suhtlemise tingimus on vähemalt osaliselt ühised teadmised: teadmised objektidest ja suhetest objektide vahel, teadmised suhtlemisest ning suhtlemisvahendist (ühise keele või mõne muu märgisüsteemi valdamine). Informatsiooniteooria tõstatab veel küsimused teabevahetuse efektiivsusest ja kindlusest: kas edastada palju materjali ja kiiresti või vastupidi, teksti lihtsustada ja korrata?

Kokkuvõtteks märkigem, et lingvistiliste teaduste (teadusharude) paljususe tingimustes on mitmed uurimissuunad lähenenud psühholingvistikale või vastupidi ja mõned sellega peaaegu kokku sulanud (pragmaatika, kognitiivne semantika, neurolingvistika). On selge, et kõik käesolevas lühiülevaates käsitletud lingvistika harud pakuvad huvi ka keeledidaktikale, sh. logopeediale.

Keeleühikute lingvistiline kirjeldus püstitab psühholingvistilise küsimuse — missugused reaalsed operatsioonid on vajalikud mingi keeleüksuse moodustamiseks, kasutamiseks, mõistmiseks. Viimasest tuleneb omakorda metoodika probleem — milliste võtetega vastavaid operatsioone kujundada.

1.5.2.* Psühholingvistika ja psühholoogia

Psühholoogiat tuleb tänapäeval samuti vaadelda väga laia teadusvaldkonnana, kus leiame erinevaid koolkondi ja teadusharusid. Eelnevast on juba selgunud, et psühholingvistikat on otseselt mõjutanud biheivorism, ratsionalistlik psühholoogia, kognitiivne psühholoogia ja tegevusteooria. Psühholoogia on alati uurinud kõnet kui protsessi (lingvistika teksti kui kõne produkti). Probleemid, mis kutsusid esile psühholingvistika kujunemise, on aktuaalsed ka käesoleval ajal ja arvatavasti edaspidigi: kõne seos psüühiliste protsesside ja isiksuse omadustega, kõneloome ja kõnetaju psühholoogilised seaduspärasused (tuletagem meelde, et traditsiooniline psühholoogia vaatles neid lahus), kõne funktsioonid (suhtlemine, tunnetamine, reguleerimine–kavandamine), kõne jaotus liikideks ja vormideks, lapse kõne arengu psühholoogilised seaduspärasused.

Lisaks öeldule huvitavad psühholingvistikat veel suhtlemispsühholoogia, lapsepsühholoogia, patopsühholoogia, neuropsühholoogia jt. Kuid pöördugem kõigepealt tagasi kognitiivse psühholoogia juurde, mis koos tegevusteooriaga (vt. peatükk 2) on kõige enam mõjutanud kaasaegset psühholingvistikat. Sotsiaalseks tellijaks osutus küberneetika, kuna andmetöötlus vajas ka psühholoogilist tuge ja selgitust. Viimast aga biheivorism ei suutnud. Vaja oli “tagasi tulla” sellise psühholoogia juurde, mis tunnistab inimese sisemist aktiivsust. **Kognitiivse psühholoogia** peamiseks uurimisalaks ongi teadmiste hankimine, “töötlemine”, struktureerimine, säilitamine mälus. Suurt huvi pakub näiteks E. Tulvingu (1994) teooria mälu liikidest, sh. episoodilisest ja semantilisest mälust. Just viimane neist teenindab kõneprotsesse ja salvestab ning struktureerib teadmisi maailmast. Seevastu episoodiline mälu

kajastab üksikisiku kogemust. Ka lapse kõne toetub esialgu sisuliselt ainult kogemustele. Sama probleem ilmneb keskmise ja sügava vaimupuude puhul.

Seoses kõnega tõstatab kognitiivne psühholoogia mitmeid huvitavaid küsimusi: Kuidas on omavahel seotud teadmised ja keele semantiline struktuur? Missuguse hargnevusega tekst on optimaalne, et see oleks tajumisel mõistetav? Kuidas ületada suhtlemisraskused, kui kõneleja ja kuulaja teadmised on erinevad? Mis vahe on suhete ja faktide väljendamisel (mis roll on grammatikal ja sõnavaral)? Pole kahtlust, et pragmaatika, kognitiivne semantika, kogitoloogia, arvutilingvistika ning muutepsühholingvistika on kujunenud ja/või arenenud kognitiivse psühholoogia mõjul.

Nagu varem märgitud, oli psühholingvistika kujunemise üheks allikaks tehniline kommunikatsiooniteooria, millest ülevõetud suhtlemissituatsiooni mudel (kodeerimine – teabe edastamine – dekodeerimine) on jäänud psühholingvistika raudvaraks. Hiljem on lisaks arvesse võetud mitmed **suhtlemispsühholoogia** seisukohad: suhtlemise motiiv ja eesmärk ning sellest tulenev suhtlemise strateegia (palumine, veenmine, ähvardamine), rollikujutus partnerist ja suhtlemistaktika valik (stiili ja sõnavara valik), suhtlejate individuaalsete võimete arvestamine (mälu maht, teadmised, keele valdamine, tähelepanu hajuvus ja oskus partnerit jälgida), infokanali iseärasused (kuulmine ja nägemine, kirjaliku teksti šrift). Tähelepanu väärib samuti teate sisu ja mõtte eristamine (sisu kui viis mõtte kodeerimiseks), suhtlejate oskus puuduvat infot otsida, erinevaid seisukohti vastandada jm. Pedagooge peaks eriti huvitama aga ülevaade laste suhtlemisoskuste arengust: kõne-eelne mitteverbaalne suhtlemine (emotsionaalne kontakt, žestid jne.) ning suhtlemisvormide järjepidev kujunemine (isikulis–situatiivne, tegevuslik–situatiivne, tunnetuslik–situatsiooniväline, isikulis–situatsiooniväline).

Lapsepsühholoogia, neuropsühholoogia jt. psühholoogiaharude seost psühholingvistikaga vaatleme vastavate teemade puhul.

1.5.3.* Psühholingvistika ja semiootika

Semiootika uurimisvaldkonnaks on märgisüsteemid, sh. tekstid. Semiootika seisukohalt moodustab verbaalne tekst ainult ühe võimalustest. Teised võimalikud vahendid on pildid, numbrid, sümboolid jne. Märgisüsteeme moodustavad ka BLISS-keel ja viipekeel ning teised alternatiivsed suhtlemisvahendid.

Semiootika vaatleb teksti kui tegelikkuse mingi fragmendi kajastamist märgisüsteemi abil — tekst on tegelikkuse fragmendi mudel. Seejuures sisaldab tekst kaheksugust infot:

- teadmised modelleeritavast tegelikkusest;
- info kasutatavast märgisüsteemist endast.

Nimetatud kaks infoliiki on ka suhtlemise seisukohalt kesksed. Peab olema sisu, millest rääkida (kirjutada, viibelda, joonistada) või mida mõista, ning peab tundma (valdama) vastavat märgisüsteemi. Seejuures on pedagoogikat alati huvitanud, missuguste vahenditega (missuguse märgisüsteemiga) on otstarbekas erinevat infot esitada. Näiteks inimese näost annab täpsema info alati pilt (foto), tema käitumisest aga verbaalne tekst. Paljudel juhtudel on otstarbekas kasutada mitme märgisüsteemi kombinatsioone (pildid + tekst). Seega semiootika tõstatab küsimuse tunnetusobjektide ja märgisüsteemide vastavusest.

Eristatakse märgisüsteemide erinevaid tasandeid (abstraktsuse järgi):

1. Naturaalsed märgid ehk signaalid — osa (detail) viitab tervikule. Näiteks ereroheline rohi on soo märgiks, lindude kisa on märgiks mingist ohust metsas jne. Naturaalsete märkide funktsioon on **osutada**.

2. Kujundid — peegeldavad mingit tegelikkuse osa, **kujutavad** seda. Kujund võib **asendada** juba esemete või nähtuste rühma. Märgid–kujundid jaotatakse kahte rühma:

- ikoonilised märgid (pildid, mulaažid jm.);
- kokkuleppelised märgid (näiteks liiklusmärgid), mis moodustavad tihti juba süsteemi. Naturaalsete märkide ja kujundite mõistmist–kasutamist peetakse eelduseks keele omandamisele.

3. Keelemärgid — funktsiooniks on **kirjeldada** tegelikkust. Keelemärgid moodustavad alati süsteemi, millel on oma sisemine struktuur.

4. Formaliseeritud ehk sümboolsed märgid. Nende funktsiooniks on **kodeerida** inimkogemust sümbolsete vahenditega (näiteks aritmeetilised märgid, skeemid jne.). Nimetatud märgisüsteemid eeldavad alati keele valdamist ning vajavad graafilist tähistamist.

Märgisüsteemide hierarhia eeldab, et **enne kõrgema tasandi** märkide kasutamist oleks vähemalt **osaliselt omandatud madalam tasand**. Ühtlasi on madalama tasandi märkide tähendus alati konkreetsem ja nad on tegelikkusega tihedamalt seotud. Iga märkide tasand toetub talle vastavale kognitiivsele käitumisele. Signaalide mõistmine toetub tajule ja praktilisele tegevusele, kujundite kasutamine nõuab vähemalt episoodimälu ja kaemuslik-kujundilist mõtlemist. Keelemärkide tunnetuslikuks aluseks on üldistatud kujutlused ja mõisted ning abstraktsed vaimsed toimingud.

Kuhu kuuluvad aga alternatiivsed suhtlemisvahendid? Arvata-vasti on neid otstarbekas vaadelda kui üleminekut teiselt tasandilt kolmandale. Osa neist on lähemal kujundite tasandile, osa aga keeletasandile. Viimaste hulka kuulub kindlasti kõige arenenum alternatiivne vahend — kurtide viipekeel.

1.5.4. Psühholingvistika rakendus

Iga uus teadus või teadusharu kujuneb alati mingi sotsiaalse tellimuse tulemusel. Selleks tellimuseks USA-s ja teistes lääneriikides oli kõigepealt arvutite kasutusele võtmine. Tõepoolest, nimetatud valdkond kasutab psühholingvistika saavutusi ning on ka ise verbaalse suhtlemise uurimisele ja tekstitöötusele palju kaasa aidanud (Eestis nt. H. Õimu, I. Sildmäe jt. tööd). Psühholingvistika saavutusi rakendab kindlasti massikommunikatsiooni süsteem (Eestis näiteks M. Lauristini ja P. Vihalemma uurimused). Tegelikult on vastavad andmed kasulikud kõigile, kelle elukutse nõuab suhtlemist.

Nõukogude Liidus oli peamiseks “tellijaks” pedagoogika, eriti aga mitmesugused keeledidaktikad. Nimelt toimus psühholingvis-

tika kujunemise perioodil massiline üleminek kohustuslikule keskharidusele, mis vajas ka vastavat teoreetilist baasi. On huvitav märkida, et enamuse Vene psühholingvistidest tegeles ühtlasi pedagoogilise psühholoogiaga või oli seotud pedagoogikaga (A. Leontjev, A. Šahnarovitš jt.), sh. eripedagoogikaga (A. Luria, T. Ahhutina, N. Žinkin jt.). Võib julgesti väita, et tänapäeval pole keeledidaktikate täiustamine ja õpikute koostamine psühholingvistika saavutusi arvestamata otstarbekas. Kuid samas tuleb lisada, et nimetatud ülesannete täitmiseks ei piisa ainult psühholingvistikast. Igasugune keeledidaktika eeldab lisaks psühholingvistikale vähemalt psühholoogia ja keeleteaduse uurimistulemuste rakendamist. Seejuures ei ole täpse piiri tõmbamine teaduste vahele vajalik ja mõnikord pole isegi võimalik. Metoodikul ja õpetajal on aga vaja üldjoontes teada, missugust teavet ühest või teisest teadusvaldkonnast otsida.

Toome esimese näitena sidusa teksti käsitlemise. Lingvistika annab ülevaate tekstide liikidest, struktuurist, sidususe vahendist. Psühholoogia võimaldab mõista, missugune psüühika arengutase ja teadmised on teksti mõistmiseks ja koostamiseks vajalikud. Psühholingvistikast aga saame teada, missugused toimingud–operatsioonid tuleb tekstide mõistmiseks ja tekstiloomeks omandada.

Võtame teise näitena häälik- ja foneemanalüüsi õpetamise. Keeleteadus annab ülevaate keele foneemidest ja nende olulistest tunnustest. Psühholoogia võimaldab määrata vastavate osaoskuste loogilis–psühholoogilise struktuuri (häälikanalüüs — häälikute eraldamine üksteisest, foneemide ja nende järjekorra määramine; foneemanalüüs — häälikute rühma ja pikkuse määramine) ning teadvustada oskuse omandamise etapid. Kui on tegemist õpiraskustega, varustab (eri)psühholoogia meid veel teadmistega vastavate laste spetsiifilistest iseärasustest.

Psühholingvistika võimaldab aga määrata, missugused reaalsed metakeelelised toimingud tuleb kujundada.

Nendeks, nagu tänapäeval teada, on häälikanalüüsi puhul häälimine ja foneemanalüüsi puhul (eesti keeles) häälikupikkuse muutmine.

Psühholingvistika on oma arengus jõudnud kolmandale etapile. Kõik etapid on täiendanud meie teadmisi sellest, mida inimene kõneldes või kõnet tajudes teeb, mis soodustab või takistab verbaalset suhtlemist. Pole kahtlust, et need teadmised võimaldavad lapse kõne arengut ja keeleõpet üldse otstarbekamalt suunata.

2. KÕNETEgevuse MÕISTE JA STRUKTUUR

2.1. Ülevaade tegevusteooriast

Pealkirjast nähtub, et selle peatüki ülesanne on lugejale lähemalt tutvustada psühholingvistika ühte haru — kõnetegevuse psühholoogiat. Selleks on otstarbekas kõigepealt saada ülevaade psühholoogilisest baasteooriast — tegevusteooriast. Nimetatud teooria loojateks ja arendajateks oli L. Võgotski, tema kolleegid ja õpilased (A. N. Leontjev, A. Luria, D. Elkonin, P. Galperin, V. Davõdov jt.).

Tegevusteooria järgi on psühholoogia teadus, mis uurib psüühika (psüühilise peegelduse, psüühiliste protsesside) kujunemist, funktsioneerimist ja struktuuri indiviidi **tegevusprotsessis**. Tegevust määratletakse seejuures kui subjekti ja maailma vastastikuse mõjutamise dünaamilist süsteemi. Tegevus on spetsiifiline, ainult inimesele omane käitumise vorm, seda reguleerivad algusest peale inimkonna kogemused ja ühiskonna nõuded, see on inimese sise- (psüühiline) ja väline (füüsiline) aktiivsus tunnetatud eesmärgi saavutamiseks. Looma käitumisest erineb inimkäitumine põhimõtteliselt selle poolest, et loom käitub vastavalt **otsesele vajadusele** (S→R põhimõttel), inimene aga arvestab **ühiskondlikke käitumisviise** ja püstitab **kaudseid eesmärke**, on võimeline kasutama mitte ainult oma kogemust (seda kasutavad mingil määral ka loomad), vaid samuti inimkonna ajaloolist kogemust (selle poole haridussüsteem püüdlebki). Kui sünnijärgselt reageerib laps ainult bioloogilistele vajadustele, siis hiljem kasvab järjest enam ühiskondliku käitumise osakaal.

Pedagooge huvitavad kindlasti järgmised tegevusteooria seisukohad:

- Lapse tegevus jaotub esialgu täiskasvanu ja lapse vahel, on sotsiaalne: tegevus koos täiskasvanuga, jäljendamine, tegutsemine näidise järgi, verbaalse instruksiooni järgi ja alles lõpuks iseseisvalt. Muide, mingit uut oskust õppides kasutab ka täiskasvanu samu tegevusviise. Tegevuse esialgse sotsiaalsuse rõhutamine või mitte on üks erinevusi L. Vögotski ja J. Piaget seisukohtades, kuigi lapse praktilise tegevuse osatähtsust tunnustavad mõlemad.
- Iga uus vaimne toiming vajab esialgu välist realiseerimist ja väliseid orientiire. Need võivad olla esemed (näiteks esemete loendamine) või nende asendajad (arvutuspulgad, skeemid, noobid). Ka sisekõne areneb lapse välisest egotsentrilisest kõnест. Täiskasvanud kasutavad samal eesmärgil mitmesuguseid skeeme või teevad märkmeid.
- Laps (ja ka täiskasvanu) suudab alati mingid ülesanded täita iseseisvalt, teisi abiga ja kolmandaid üldse mitte.

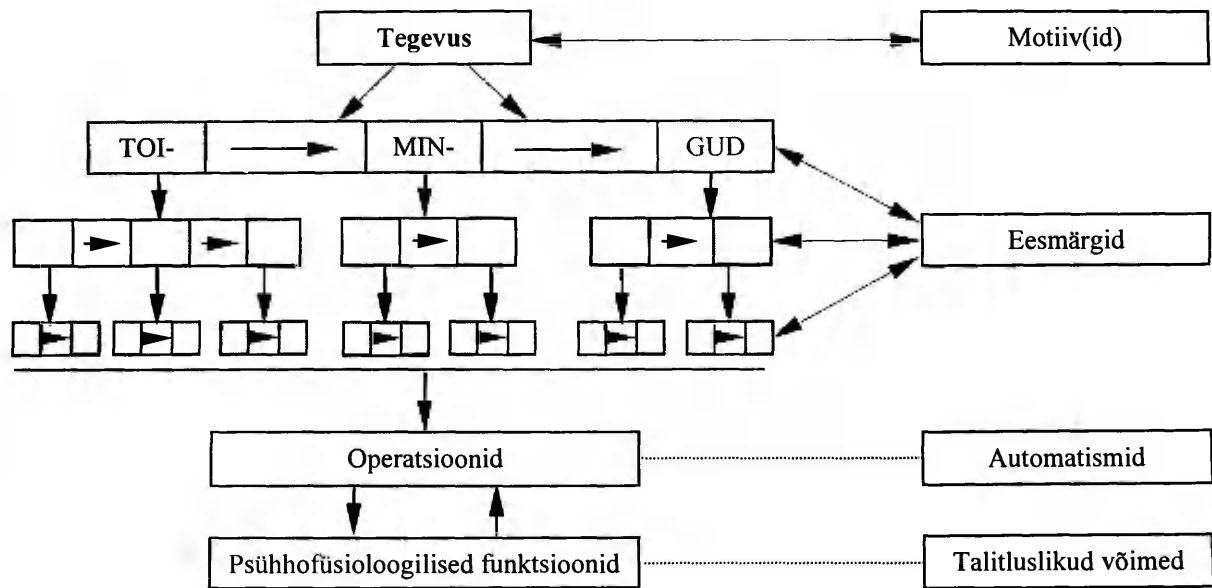
Abiga sooritatud ülesanded moodustavad potentsiaalse arenguvalla. Selles ulatuses toimub õppimine ja areng. Arenguhälbega lapsel on potentsiaalne arenguvald alati kitsam kui eakohase arenguga eakaaslasel. Seetõttu tuleb neile abi väga täpselt doseerida.

Viimane on üks arenguhälvetega laste integreeritud õpetamise olulisemaid probleeme. Näiteks abiõpet vajav I–II klassi õpilane võib saada küll jõukohase ülesande, kuid tal pole veel kujunenud kavandav–reguleeriv sisekõne selle iseseisvaks täitmiseks ning iseseisvalt ta toime ei tule.

Inimtegevus võib olla praktiline, vaimne ja kombineeritud. Tegevuse resultaat ei pea olema väline, see võib olla ka vaimne (tunnetustegevus) või avalduda (suhtlemisel) tekstina. Tegijat ja tegevuse objekti vahendab alati tegevus ise, s.t. psüühilised (ja vajadusel ka välised) operatsioonid. Väikelapse areng algab praktilisest tegevusest. Alles selle põhjal tekkinud kujutlustest (J. Piaget järgi skeemidest) kasvab välja vaimne tegevus ja ka kõne. Ühtlasi on kõne vaimse tegevuse sooritamise peamine vahend.

Kogu eesmärgistatud inimkäitumine jaotub tegevusteks. Tegevusi eristavad üksteisest motiivid, mis tulenevad inimese tarvetest. Esialgu on tarbed bioloogilised (süüa, juua, hingata jne.). Kuid juba paari kuu vanuses ilmneb vajadus suhelda (elavnemiskompleks ema märgates) ning varsti ka vajadus uute muljete järele ehk tunnetusvajadus. Kui vajadus seostub mingite konkreetsete esemetega (näiteks kõristi), nähtustega, isikutega jne., hakkavadki kujunema **motiivid** (objekt omandab lapse jaoks tähenduse). Kõik käitumisaktid kokku, mis on seotud ühe motiivi rahuldamisega, moodustavadki ühe tegevuse. Väliselt samalaadne tegevus võib olla psühholoogiliselt täiesti erinev, s.t. esile kutsutud erinevatest motiividest. Näiteks lapsed mängivad lotot. Võimalikud motiivid võiksid olla järgmised: mängu protsess, soov võita pilte, konfliktide ootus mängijate vahel, olla kõige parem jne. Mis võiks aga olla laste motiiviks, kui nad õpivad tunnis emakeelt? Lisagem, et motiivid ei ole mitte alati teadvustatud. Sel juhul inimene teab, mida ta tahab, kuid ei tea, miks ta seda tahab.

Tegevus koosneb harilikult **toimingute** ahelast. Iga toimingut iseloomustab **eesmärk** (kujutlus tulemusest), ahela puhul on seega tegemist vahe-eesmärkide ja lõppeesmärgiga. Toimingud on omakorda sageli hierarhilise struktuuriga: mahukam toiming jaguneb osatoiminguteks ja need sageli veelgi konkreetsemateks osatoiminguteks. Seega puutume kokku ka vahe-eesmärkide hierarhilise struktuuriga (vt. joonis 3). Näiteks lapse tegevuseks on õppida õigekirja. Algajal õppijal on iga sõna kirjutamiseks (esimese astme toiming) vaja sooritada järgmised osatoimingud: määrata häälikute järjekord, määrata häälikute pikkus, määrata häälikute rühm, valida tähed, kirjutada sõna, kontrollida kirjutatu õigsust. Häälikute järjekorra määramine eeldab omakorda häälikute eraldamist üksteisest, hääliku (foneemi) määramist, järjekorra fikseerimist. Sarnaselt saab jaotada ka teised osatoimingud. Hälviklaste üheks iseloomulikuks jooneks on “eesmärgi kaotamine” toimingu käigus. Laps lihtsalt kirjutab, hoolimata tulemuse õigsusest.



Joonis 3. Tegevuse struktuur.

Pedagoogi ülesandeks on loogilis-psühholoogilise analüüsi teel osatoimingud leida ja nende omandamist sobivate võtetega suunata. Osatoimingu omandamisel see automatiseerub ja muutub operatsiooniks.

Haritud inimene reeglina sõna õigekirja enam ei teadvusta, vaid tegeleb kirjutamisel ainult teksti sõnastamisega.

Tegevuse struktuuri kolmanda tasandi moodustavadki **operatsioonid** — toimingu sooritamise viisid. Võimalik on seejuures ühe ja sama eesmärgi saavutamiseks kasutada erinevaid operatsioone (viise). Et panna niiti nõela taha, võib liigutada kas niiti või nõela. Operatsioonid moodustavad toimingu tehnilise külje ja nende otstarbekus sõltub oskusest arvestada tingimusi. Näiteks **r** hääliku häälendamisel tõstab inimene sõltuvalt suulae ehitusest keeletipu kas alveoolidele või kõva suulae (eesmise osa) vastu. Häälikut seades on logopeedil vaja arvestada lapse suulae kuju ja otsida kõige sobivam koht hääliku moodustamiseks. Operatsioonid sooritatakse ebateadlikult, kuid vajaduse korral saab neid teadvustada. Viimane sõltub aga sellest, mida inimene on õppinud või õpib.

Operatsioonide omandamiseks on kaks teed. Harjutamise tulemusel muutub osa toiminguid operatsioonideks ja neid rakendatakse selliselt mingi keerulisema toimingu koosseisus. Näiteks häälikanalüüs ja foneemanalüüs automatiseerunult ei vaja enam kirjutades teadvustamist. Sama iseloomustab artikulatsiooniaparaadi harjutusi häälikuseadel. Selliselt omandatud operatsioonide plussiks on aga see, et neid saab vajadusel alati teadvustada. Teised operatsioonid kujunevad ebateadlikult mingeid toiminguid sooritades, toimub ebateadlik adapteerumine vastavalt tingimustele. Näiteks inimene harilikult ei tea, missuguseid liigutusi ta kõneldes sooritab.

Tegevuse kõige madalama tasandi moodustavad inimese psühhofüsioloogilised funktsioonid: liigutused, sensoorsed protsessid, mälu protsessid. Nimetatud tasand pole valdavalt teadlikustatav ja selle funktsioonid sõltuvad kõige enam sünnipärastest võimetest. Näiteks inimesel pole võimalik teadvustada neid kõneliigutusi, mis sooritatakse neelust madalamal (häälekurrud, hingamislihased). Ka mõjutada nende lihaste talitlust saab ainult kaudselt. Kõnehingamise ja hääle arendamiseks on vaja midagi hääldata.

Eelneva teksti põhjal on lugeja arvatavasti teinud järelduse, et piir tegevuse, toimingute ja operatsioonide vahel ei ole püsiv. Juttu oli toimingu muutumisest operatsiooniks. Selline käik on muuseum õppimisel väga tüüpiline. Kuid on võimalik ka vastupidine tee. Kui varem omandatud operatsiooni sooritamine eesmärgistatakse, tõuseb operatsioon psühholoogiliselt toimingu tasandile. Näiteks enne lugema ja kirjutama õppimist ei teadvusta laps, missuguseid häälikuid ta hääldab. Õppides aga häälikuid-tähti, tuleb lapsel hääldada ja kuulata üksikhäälikuid. Kui nimetatakse häälikud sõnas, on iga hääliku hääldamine psühholoogiliselt üks (osa)toimingutest.

Emakeele õppimise üks eesmärke ongi teadvustada seda, mida laps ebateadlikult operatsioonidena valdab.

Samalaadne muutus võib toimuda ka tegevuse ja toimingu vahekorras. Algul laps loeb “käsu korras”, s.t. sooritab õpitoiminguid. Kuid hiljem hakkab lugemine lapsele meeldima, kujuneb motiiv lugeda. Lugemine on sel juhul muutunud toimingust tegevuseks. Sama juhtub harilikult teaduskirjanduse lugemisega, kui üliõpilasest saab teadlane. Motiivi kadumisel muutub lugemistegevus aga toiminguks.

Igasuguse õppimise ja harjutamise seisukohalt on tegevuse struktuuris kõige olulisemaks ühikuks toiming. Õppides tuleb lapsel omandada järjest uusi toiminguid. Seetõttu on pedagoogil otsustarbekas teada toimingu **omandamise** etappe ja **sooritamise** etappe. Põhjalikum ülevaade nimetatud küsimustest leidub P Galperini, N. Talõzina, D. Elkonini jt. töödes.

Iga toimingu sooritamisel läbitakse järgmised etapid:

- Orienteerumine ülesandes (mida on vaja teha, mis tulemuseni peaksime jõudma).
- Planeerimine (kuidas teha, mis järjekorras).
- Ülesande täitmine.
- Enesekontroll (kas saavutasime loodetud tulemuse).

Iga etapi kestus ajaliselt sõltub konkreetsest ülesandest. Näiteks orienteerumine ja planeerimine on malemängus ja puu raiumisel oluliselt erinevad nii ajaliselt kui ka osatähtsusest. Vastupidine on

aga ülesande täitmine nimetatud toimingutes (malenupu tõstmine on momentaalne, raiumine aga võib kesta üsna pikka aega). Õpiraskustega lastel on iseloomulik orienteerumise, planeerimise ja kontrolli puudulikkus. Nad asuvad kiiresti ülesannet täitma ja hoolivad vähe tulemustest.

Abiõppe lapsed kasutavad orienteeruval–planeerival etapil sageli pseudokompensatsiooni võttena võimalust rakendada enda asemel õpetajat. Näiteks matemaatika ülesande analüüsimise asemel esitavad nad õpetajale järjest küsimusi “*Kas liita? Lahutada?*” jne., kuni saavad vastuse “*jaa*” Kui lapsed jaatavat vastust ei saa, võivad nad ühte ja sama tehet nimetada enam kui üks kord. Nimetades järjekorras tehteid, ei püüagi nad teksti ja tehteid vastandada, vaid on valmis ülesande lahendama mehaaniliselt. Samalalaadne juhuslik planeerimine ilmneb ka praktiliste ülesannete täitmisel.

Iga täiesti uue vaimse toimingu omandamine läbib põhimõtteliselt viis etappi. Seejuures võib mõni etapp kesta minutitest päevade, kuude või koguni aastateni (näiteks õigekirja omandamine kirjutamispuuetega lastel on ajaliselt äärmiselt pikk).

- Tutvumine toimingu sooritamise tingimustega: mida teha, kuidas teha, mis järjekorras operatsioonid sooritada, missuguse tulemuseni tuleb jõuda. Otstarbekas on orientiirid esitada näitlikult (skeemid, sümbolid, hiljem ka verbaalsed instruksioonid), et laps saaks neid hiljem harjutades kasutada.
- Toimingu sooritamine materiaalselt (reaalsete esemetega) või materialiseeritult (kasutades esemete asendajaid — skeeme, sümboleid, märkmeid jne.). Näiteks reaalsete esemete loendamine, arvutuspulkade loendamine, kujundite loendamine jne. Toogem mõned näited ka emakeele õpetusest: häälikanalüüsi tulemuste fikseerimine noopidega, lause koostamine sõnakaarte ringi paigutades jne. Kui võimalik, on otstarbekas materialiseerida toimingu sooritamise kõik etapid (orienteeruv–planeeriv ühendatakse). Võtame näiteks häälikanalüüsi (häälimise):

1. Orienteeruv–planeeriv etapp: esitatakse esemepilt, et sõna ei ununeks, ning skeem, mis fikseerib otsitavate häälikute hulga.



2. Täidesaatev etapp: sõna häälitakse (sujuv hääldamine häälikute kaupa — m-u-n-a) ja iga häälik fikseeritakse skeemil. Noopide paigutamine skeemile toimub sünkroonselt hääliku hääldamisega:



mmm paigutatakse 1. noop, uuu ja samal ajal paigutatakse 2. noop.

3. Kontrolliv etapp: kordushäälimisel võetakse häälikule vastav noop ära või liigutatakse (tõstetakse) seda.



Tänapäeva metoodika ei võimalda kahjuks alati materialiseerida toimingute kõiki etappe. Näiteks lugemise hõlbustamiseks me oskame esitada orientiire (S A L L I D), kuid pole selge, kuidas fikseerida sünteesi tulemus.

Oluline on veel üks tingimus — materialiseerimisega kaasneb tegevuse verbaliseerimine (kommenteerimine), mis valmistab ette ülemineku järgmisele etapile.

- Toimingute sooritamine väliskõnes. Sellele eelneb materialiseerimisvahendite rolli järkjärguline vähendamine. Näiteks sõna häälitakse skeemita ja koheselt laotakse noopidega või häälitakse skeemi järgi (võib iga hääliku puhul sellele osutada), kuid enam ei laota. Lõpuks laps ainult fikseerib pilguga skeemi (ei tee midagi praktiliselt) ning täidab ülesande (näiteks häälib sõna). Sellele järgnebki ülesande täitmine ainult peast (häälega).

- Üleminekul verbaalsele etapile arvestatakse, et see on alati individuaalne. Kui laps tuleb ülesande täitmisega peast toime, on edaspidine materialiseerimisvahendite kasutamine tema arengu pidur-

damine. Ei tohi klassis orienteeruda ka keskmisele õpilasele, sest nõrgemad vajavad materialiseerimisvahendeid pikema aja vältel.

Peamised vead tehaksegi sellega, et materiaalseerimisvahendeid kõigiga võrdselt kasutades pidurdatakse edukate arengut ja katkestatakse edutute edasimineku. Nimelt nõutakse õpiraskustega lastelt ülesande täitmist ainult verbaalselt juba siis, kui nad ei ole selleks veel valmis.

- Üleminekuetapp vaimsele toimingule. Minnakse üle sosinkõnele, harjutatakse ülesannete täitmist kiirendatud tempos, muudetakse teadlikult hääle tugevust ja töö tempot. Etapp on küllaltki oluline, sest vaikse artikuleerimise keelamine suurendab vigade arvu 3–4 korda. Seda on tõestanud eksperiment, milles I–II klassi lastel takistati etteütluste ajal artikuleerimist: lastel tuli suu lahti hoida või midagi suus hoida (A. Luria). Vajadusele kaasa artikuleerida viitab ka nende laste endamisi lugemine, kes on alles üleminekul veerimiselt sõnade kaupa lugemisele. Sel juhul on alati märgata huulte liigutusi.
- Vaimse toimingu sooritamine automatiseeritult. Kasulik on õpetatav toiming lülitada operatsioonina mingi teise toimingu koosseisu. Sel etapil puudub vajadus välise resultaadi järele, tulemus on mõtteline (sisekõne).

Veaks vaimsete toimingute kujundamisel tuleb pidada seda, kui harjutamist ei jätkata viimasele etapile jõudmiseni.

Järgnevalt püüame vaadelda, kas esitatud seaduspärasused kehivad ka kõnetegevuse puhul.

2.2. Kõnetegevus

Kõnetegevus on üks inimtegevuse liike. Selle vahendiks on keel, viisiks kõne, seda teenindab (juhhib ja reguleerib) psühhofüsioloogiline mehhanism — **kõne funktsionaalsüsteem**. Kõnetegevust analüüsides vaadeldakse kõneloomet ja kõnetaju, keele omandamist ja kasutamist, suulist ja kirjalikku kõnet ning sisekõnet: **kõneaktide psühholoogilist struktuuri** (operatsioone) ning kasutatavaid **kõnesegmente** ja **keeleüksusi** (vt. ka 1. peatükki). Seega on kõnetegevus **verbaalne suhtlemine** ja **verbaalsete tunnetusprotsesside kulgemine**, s.t. need suhtlemisaktid ja psüühilised operatsioonid, mille vahendiks on keel.

A. Leontjev (1969) väidab õigustatult, et psühholoogilises mõttes kõnetegevust kui motiivist tulenevat üksiktegevust ei eksisteeri. **Kõne ilmneb toimingutena** (kõneaktidena) suhtlemisel **või operatsioonidena** mingi teise tegevuse (tunnetustegevuse) koosseisus. Kõnetoiminguid kasutatakse suhtlemiseks. Kõneoperatsioonid teenindavad inimese tunnetustegevust — semantilise mälu ja verbaalse mõtlemise mehhanismiks on kõne (valdavalt sisekõne). Eelnevast lähtudes saab kõnetegevuse mõistet vaadelda erinevas mahus. Esiteks, suhtlemispsühholoogia seisukohalt haarab kõnetegevus ainult verbaalse suhtlemise aktid. Teise seisukoha järgi ühendab kõnetegevuse mõiste kogu verbaalse käitumise, kaasa arvatud kõne iseendaga (lapse egotsentriline kõne, sisekõne millegi meelde jätmiseks, meenutamiseks, mõtlemiseks, tegevuse vahendamiseks–reguleerimiseks jne.). Näiteks võib tuua lapse omaette arutluse matemaatika ülesannet lahendades, õpetaja küsimusele vastuse otsimise jne.

Seega ühe lähenemise korral on kõne mõiste laiem kui kõnetegevuse mõiste, teisel juhul mitte. Samas tuleb arvestada, et verbaalne suhtlemine ei haara kogu suhtlemist. Esimesel eluaastal laps küll suhtleb, kuid kõnelda ta veel ei oska. Järgmistel eluaastatel kõnelise suhtlemise osakaal järjest tõuseb, kuid ka täiskasvanu kasutab žeste nagu väikelapski, taktilist kontakti, silmsidet. Harilikult kasutatakse kõiki nimetatud vahendeid kombineeritult. Suhtlemisel on kõnetegevus alati kahepoolne protsess:

- ütluse genereerimine mõtte edastamiseks;
- ütluse tajumine öeldu mõistmiseks.

Sama kehtib lugemise ja kirjutamise puhul, kuigi sel juhul puudub suhtlejate vahel otsene kontakt.

Igal toimingul on resultaat. Mis on kõneakti resultaat? Vastuse saab anda mitmel tasandil. Keele tasandil on kõneaktide ajalooliseks resultaadiks mingi **keele süsteem**, konkreetseks resultaadiks aga mingi **tekst**. Suhtlemispsühholoogia seisukohalt on kõneakti tulemuseks selle mõju partnerile: tema välise **käitumise või teadvuse muutmine**. Kui kõne partnerile üldse mingit mõju ei avalda (partner on “välja lülitunud”), siis suhtlemise seisukohalt jäi toiming sooritamata (partner mõjutamata).

Kõnetegevus esimeses tähenduses (suhtlemine) on alati **suhtlemise ja üldistamise ühtsus** (see ei kehti laste esimeste sõnade puhul, mida laps kasutab kui pärisnimesid). Konkreetsest toolist on võimalik kõnelda seetõttu, et nii kõnelejal kui kuulajal on olemas üldistatud kujutus toolist ning sõnaga *tool* saab kõiki vastavaid objekte nimetada. Kui sellist üldistust ei oleks, peaks igal toolil olema oma nimi nagu inimestel.

Kui kõneakt on toiming (täpsemalt kaks toimingut: ütluse loome ja ütluse tajumine), siis peaksid ilmneka kõik inimtoimingule omased tunnused, sealhulgas sooritamise etapid. Vaatleme öeldu seisukohalt nii kõneloomet kui ka kõne tajumist.

Alustame **kõneloome** vaatlust näitega. Oletame, et Ants soovib Mallega laupäeval minna teatrisse (motiiv suhtlemiseks on olemas). Ants teab (mälu kogemus), et Mallega võib kohtuda kodus või tööl. Ta otsustab minna lõunavaheajal töö juurde (mäletab, et Malle on vaheajal harilikult firma kohvikus). Ants paneb mantli selga, jalutab Malle töökohani ja siseneb kohvikusse (sooritab rea eesmärgistatud toiminguid). Kohvikus näeb Ants tütarlast, kes istub üksinda lauas (orienteerumine), läheb laua juurde (veel üks osatoiming) ja Malle sõbralikku ilmet nähes (orienteerumine) alustab vestlust. Antsul tuleb planeerida ütlus(ed) semantika, grammatika ja motoorika tasandil, realiseerida plaan samadel tasanditel (valida semantilised üksused, grammatilised vahendid ja sõnad

ning kõneliigutused). Lõpuks realiseerib Ants ütluse väliskõnes. Kõneldes kontrollib Ants oma kõnet kuulmistaju ja kinesteetilise taju abil. Lõpliku kinnituse suhtlemisakti(de) õnnestumisest annab Malle nõusolek. Tõepoolest, kõik toimingute sooritamise etapid kajastuvad antud näites: sooritatakse motiivist põhjustatud toimingu ahel (nende hulgas ka kõne), ütlus planeeritakse ja realiseeritakse igal kõneloome tasandil, tulemust kontrollitakse.

Ka ütlust tajudes ilmnevad põhimõtteliselt samad etapid. Motiiv võib olla soov midagi konkreetselt teada saada või lihtsalt ära kuulata, mida räägitakse. Orienteeruvaks etapiks on kuulamine. Planeerival etapil toimub aktiivne kaasamõtlemine—oletamine. Resultaadiks on tajutud ütluse mõte. Mõneti keerulisem on tajumisel fikseerida kontrolli. Selleks on ütluse mõtte sobivuse üle otsustamine situatsiooni või konteksti seisukohalt. Jääb üle ka võimalus esitada täpsustavaid küsimusi (Kas ma sain õigesti aru, et ...?). Tajudes on vaja ütlusse kuuluvad keeleüksused ära tunda, mõista nende tähendust ja lõpuks kogu ütluse mõtet.

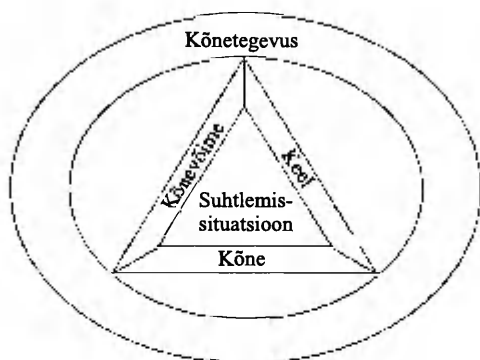
Nii ütlust genereerides kui ka tajudes sooritab inimene hulgaliselt konkreetseid operatsioone. Need operatsioonid jaotuvad mõlemal juhul kahte rühma (A. Luria). Kõneloomes on need **kombineerimis-** ja **valikuoperatsioonid** semantika, grammatika ja kõnemotoorika tasandil. Tajudes on peamised operatsioonide rühmad üksuste **äratundmine** ja **suktsessiivne** (järjestikune) ning **simul-taanne** (samaaegne) **analüüs**.

Harjutuste valikul kõnearenduses ja keeleõpetuses tulekski nimetatud operatsioonirühmi arvestada — harjutamise eesmärgiks on neid operatsioone kujundada.

Operatsioonide sooritamise edukus sõltub omakorda inimese psühhofüsioloogilisest arengust. Kõnetegevuse seisukohalt on tähtsamad tajude—kujutluste täpsus, operatiivmälu üksuste maht, võime luua mõtteseoseid (keele)üksuste vahel, kõnemotoorika arengu tase.

Nagu paragrahvi alguses märgitud, on kõnetegevuse vahendiks keel, viisiks kõne ja korraldajaks—reguleerijaks kõnevõime psühhofüsioloogiline mehhanism. **Keel**, **kõne** ja **kõnevõime** (keelekasu-

tusvõime, keelepädevus) moodustavadki kõnetegevuse põhikategooriad. Kuid kõnevõime kui potents realiseerub alati sõltuvalt tingimustest — suhtlemissituatsioonist (kõneleja, tajuja, nende motiivid ja tegevus, suhtlemistingimused jne.). Suhtlemissituatsioonist tervikuna sõltub iga konkreetne suhtlemisakt. Kõnetegevuse põhikategooriaid kajastab joonis 4.



Joonis 4. Kõnetegevuse põhikategooriad.

2.3. Keel

Keel on vahend, mida kasutatakse kõnelemisel ja verbaalses tunnetustegevuses. Tänapäeval määratletakse keelt kui **akustilis-artikulaatorsete märkide süsteemi** (produtseeritakse artikulaatoorselt, tajutakse akustiliselt). Sekundaarselt on kasutusel visuaalsete märkide süsteem, mida rakendatakse kirjalikus kõnes. Kõnelemisel kasutatakse keelemärkidest mingit osa.

Keelesüsteemi analüüsid on otstarbekas tutvuda järgmiste mõistetega: märk, süsteem, struktuur, norm.

Märk on materiaalne või kujuteldav objekt, mida kasutatakse kellegi–millegi tähistamiseks või asendamiseks. Keelemärk on selline akustilis-artikulaatorne segment kõnes, millel on **tähendus** või **tähendust eristav funktsioon**. Keelemärgil on alati kaks külge — semantiline ja formaalne. Formaalse küljeta (akustilis-artiku-

latoorsed või visuaalsed tunnused) pole keelemärke võimalik kasutada, tähenduseta või tähendust eristava funktsioonita märki (pseudokeelelist üksust) aga pole mõtet kasutada, ta lihtsalt ei võimalda mingit teavet vahendada.

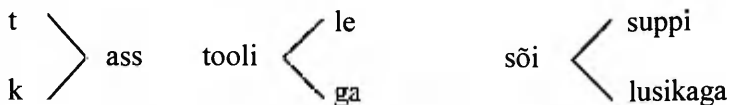
Keelemärk moodustab alati mingi lüli süsteemis. Märke kombineerides saame uued kõrgema tasandi märgid, ühtlasi keelemärk üldistab. Märk erineb sümbolist, mis tähistab ainult ühte objekti. Keeles on sümbolite rollis pärisnimed. Seejuures võib toimuda ka üleminek: märki kasutatakse sümbolina (perekond Kask) või sümbol muutub keelemärgiks (näiteks “pulman” kui vagunitüübi nimetus firma kunagise omaniku nime järgi). Formaalselt alluvad sümboli rollis olevad keeleüksused kõigile keelekasutuse reeglitele, semantiliselt puudub neil aga üldistav funktsioon (nad on ainult nominatiivsed üksused ühe objekti või “perekondliku” rühma nimetamiseks).

Keelemärgid moodustavad **süsteemi** — kogumi, mille üksused on omavahel suhetes ja seostes. Selleks süsteemiks on keel tervikuna, kuid tema tasandid moodustavad omakorda allsüsteeme (foneemide, morfeemide, sõnavara ja süntaktilised süsteemid). Sekundaarne on grafeemide süsteem. Keelesüsteem tervikuna on hierarhilise ehitusega. Kuigi igal allsüsteemil on oma spetsiifilised tunnused, funktsioneerib keelesüsteem kui tervik.

Süsteemis on igal elemendil (antud juhul keelemärgil) oma kindel funktsioon ja ta funktsioneerib ainult koos teistega. Näiteks sõna *naine* omab tähenduse koos sõnaga *mees*, vastasel juhul piisaks sõnast *täiskasvanu* või lihtsalt *inimene*. Ka ühe foneemi kadumine keelest muudaks keele kogu foneetilis–fonoloogilist süsteemi, s.t. sõnade häälikkoostise muutused ei piirduks ühe foneemi puudumisega.

Struktuur on süsteemi ehitus (sisemine korraldus), mis allub kindlatele seaduspärasustele. Keele struktuur kajastab keeleüksuste seoseid igal keeletasandil ja keeletasandite omavahelisi hierarhilisi seoseid. Kõige olulisemad on siin kõrgema tasandi keeleüksuse moodustamise seaduspärasused madalama tasandi üksustest: kuidas moodustada foneemidest morfeeme, morfeemidest sõnavorme, sõnavormidest sõnaühendeid ja viimastest lauseid. Kõrgema tasandi märgi koosseisus on madalama tasandi üksusel alati tähendust eristav funktsioon.

Näiteks:



Keelte struktuuri uurib strukturaalne keeleteadus.

Et näitlikult ette kujutada keeleüksuste kogumi, süsteemi ja struktuuri vahet, võrreldakse ehitusmaterjali ja sellest ehitatud maju. Kogum on süsteemitu, materjal võib olla paigutatud erinevalt, mõne ehitusploki või telliskivi äravõtmine ei muuda põhimõtteliselt midagi. Majades on aga igal kivil ja plokil oma koht ja funktsioon, iga ehituskivi või -ploki äravõtmine on märgatav ning võib põhjustada maja varisemise. Kuid majad on omakorda erinevad, materjal ise ja selle paigutus erinev. Kui võrrelda keeli, leiame samuti struktuuri erinevusi.

Keelesüsteem võimaldab moodustada alati rohkem üksusi, kui neid keeles reaalselt esineb. Vaevast märgatavate triipudega riiet võiks iseloomustada sõnaga *triibukas*, kuid keeles sellist sõna pole. On sõnad *vaenulik* ja *riiakas*, kuid ei ole sõnu *vaenukas* ja *riiulik*. See, mida võib keeles kasutada, on määratud **keelenormiga**. Seega keelenormi reegleid (võivad olla ka ebateadlikud, s.t. keelevaistu tasandil) reguleerivad keele kasutamist kõnes.

Pedagoogid puutuvad keele süsteemi ja normi küsimustega kokku seoses laste kõnega. Lapsed omandavad kõigepealt süsteemi seaduspärasused ja alles hiljem normi. Kõrvalekalded normist on eriti märgatavad neologismide näol, kui laps omandab sõnatuletust. Raskemaks veaks on loomulikult selline eksimus, mis ei vasta ka keele süsteemile (*tripline, sina loes*). Mõnikord tulevad vead teise keele mõjust (*aitan emale — помогаю маме*). Keele süsteemi ja normi ebateadlikku tunnetamist nimetatakse **keelevaistuks**.

Arenguhälvetega laste keelevaist areneb puudulikult. Sageli peavad nad õigeaks ka keele normile ja isegi süsteemile mittevastavaid keeleüksusi. Lõpuks tuletame veel kord meelde G. Milleri seis-

kohta, et keelekirjelduse reeglid ja keelekasutuse reeglid ei ole samad. Keelekasutuse reeglid omandatakse kõnelema õppides koos keeleüksustega ja nad avalduvad keelevaistuna. Keelekirjelduse reeglite omandamine koolis võimaldab aga keelekasutust teadvustada, muuta see tahtele alluvaks.

2.4. Kõnevõime (keelepädevus, keelekasutusvõime)

Kõnevõime on ainult inimesele omane psüühika omadus, selle tahtluslik alus on psühhofüsioloogiline mehhanism (kõne funktsionaalsüsteem), mis korraldab keelevahendite kasutamist. Nimetatud mehhanism kujuneb koos kõnelema õppimisega. See võimaldab 1) keelevahendeid ja keelekasutusreegleid säilitada; 2) kõnelda ja kõnet mõista; 3) kasutada keelevahendeid tunnetustegevuses.

Kõnevõimet on õige käsitada selle bioloogilises ja sotsiaalses ühtsuses. Bioloogiliselt (geneetilisel) ei ole inimese kõnevõime päritav, küll on aga inimesel bioloogilised **eeldused kõnelema õppida**. Need eeldused on järgmised: normaalselt arenenud kesknärvisüsteem, kahjustamata meeleorganid ja perifeersed kõneorganid. Puudulik areng või kahjustus ükskõik missuguses nimetatud lülis põhjustab kõnepuude — arengupuude või omandatud puude.

Kõnevõime sotsiaalne aspekt seisneb selles, et bioloogilised eeldused realiseeritakse ainult kollektiivis. Lapsele on vajalik kõnekeskkond ja eakohane tegevus, mis aktiveerib suhtlemist. Piiratud suhtlemise korral (näiteks väikelastekodudes) kõne areng hilineb.

Laps omandab selle keele, mida tema keelekeskkonnas räägitakse (päriliku kõnevõime puhul kõneleksid kõik inimesed või vähemalt rass ühte ja sama keelt). Kui lapse areng vastab vanusenormile, võib ta paralleelselt omandada mitu keelt. Et lapse keelesüsteeme mitte segi ajada, on otstarbekas, et üks isik kasutab lapsega suheldes alati ühte ja sama keelt. Mitme keele kasutamist lapsel võib võrrelda erinevate vahendite kasutamise samalaadses tegevuses. Kui saab kelgutada erinevate kelkudega, mängida erinevate nukkudega, miks siis mitte kasutada erinevaid keelevahen-

deid? Seejuures laps esialgu ei märkagi, et ta kõneleb kahes või enam keeles.

Kõnevõime realiseerub järgmistel tasanditel:

- Retseptiivne tasand — kõnet ainult (osaliselt) tajutakse. Ilmneb lapsel esimese eluaasta lõpul, hälviklapsel mõnikord mitme aasta vältel. Täiskasvanutel avaldub selline nähtus võõrkeele õppimise algetapil. Kõnevõime retseptiivset tasandit rakendatakse verifitseerimisülesannetes — õige või vale keelend tuleb kuulmise järgi üles leida.
- Reproduktiivne tasand — võime kõnet tajuda ja korrata. Korrata on võimalik ka ütlust mõistmata, sh. tähenduseta keelekonstruktsioone. Viimast kasutatakse laste lugema ja kirjutama õpetamisel: häälikupikkust muutes saame ka tähenduseta sõnu, korrektuurharjutustes tegeldakse moonutatud sõnadega. Ka sel juhul toimub verifitseerimine, kuid võrdlusmaterjali genereerib õpilane ise.
- Produktiivne tasand — võime mõista, korrata ja genereerida ütlust.

Kõnepatoloogia puhul puutume kokku kõnevõime järgmiste kõrvalekalletega: kõnevõime on kujunemata, kujunenud osaliselt, kujunenud osaliselt valesi, lagunenu osaliselt või täielikult. Ostarbekas on seejuures eristada keelepuuet (keelesüsteem on puudulikult omandatud) ja realiseerimispuuet (näiteks kogelus, häälikute moonutamine). Lapse keelepuude korral on keel kas osaliselt või täielikult omandamata, realiseerimispuude korral on keelesüsteem omandatud, kuid keelevahendeid realiseeritakse normile mittevastavalt. Patoloogia puhul kannatavad kas kõik või ainult kõrgem(ad) kõnevõime tasand(id).

Mitte iga kõrvalekalle keelenormist ei ole aga patoloogia. Peamised kolm sellist nähtust on järgmised:

- Väikelapse kõne, kui see vastab vanusenormile.
- Murre — kõne vastab sel juhul mingi väikese keelekollektiivi normile, erineb aga rahvuse kui terviku normeeritud keelekasutusest.
- Aktsent ja agrammatism võõrkeeles kõneldes.

Kokkuvõtteks tuleme meelde psühholingvistika ühte põhiseisukohta: kõnevõime on alati individuaalne. Bioloogiline ja sotsiaalne aspekt avaldub alati läbi individuaalsuse, s.t. konkreetse inimese oskuste ja võimete näol.

2.5. Kõne

Kõne on kõnevõime realiseerimine, keele kui vahendi kasutamine. Kõne eelduseks on kõneleja ja kuulaja (lugeja ja kirjutaja) kõnevõime ja mingi keele süsteem. L. Vögotski järgi **kõne on mõtte formeerimine ja formuleerimine**, s.t. kujundamine ja sõnastamine keele abil. Kuigi autor on seda väljendanud ütluse genereerimise kohta, kehtib öeldu tegelikult ka kõne mõistmise suhtes. Tõepoolest, ütlust tajudes on vaja sellega väljendatud mõte sisekõnes uuesti moodustada ja formuleerida. Kõne on ühtlasi teadvuse olemasolu vorm.

Kõne võib olla aktiivne (eeldab aktiivset loomeprotsessi) ja reaktiivne (kasutatakse mälus olevaid stereotüüpe). Kõne avaldub kolmes vormis: suulises, kirjalikus ja sisekõne vormis. Ülemineku vormiks suuliselt väliskõnelt sisekõnele on lapse egotsentriline kõne — väliskõne iseendale. Suuline ja kirjalik kõne jaotatakse omakorda liikideks: kõnelemine, kuulamine, lugemine ja kirjutamine.

Sõltuvalt sellest, kas kõnet genereeritakse või tajutakse, on tegemist ekspressiivse või impressiivse kõnega.

Igal kõne vormil ja liigil on osaliselt oma psühholoogiline mehhanism — semantika ja süntaks. Seetõttu vaadeldakse neid keeledidaktikas eraldi.

Kokkuvõtteks on otstarbekas välja tuua kõne ja keele erinevus (tasuhtlemisel kõnet ja keelt ning nende tunnuseid tihti ei eristata).

Keel:	Kõne:
Sotsiaalne	Individuaalne
Psüühiline	Psühhofüsioloogiline
Omab tähendust	Väljendab mõtet
Suhtlemisvahend	Suhtlemisviis
Kood	Kodeerimine ja dekodeerimine
Teaduslik abstraktsioon	Reaalne toiming
Koosneb hierarhilistest üksustest	Liigendub segmentideks

2.6. Kõne liigendamine

Kõnevool liigendub pausidega alati segmentideks (lõikudeks). See toimub üheaegselt mitmel tasandil, s.t. pausid on kestuselt erinevad. Seetõttu pikemate pausidega eraldatud segment jaotub omakorda lühemate pausidega eraldatud väiksemateks segmentideks. Näitlikult võib üheaegset liigendumist mitmel tasandil võrrelda puu tajumisega: tajume võra tervikuna, seal omakorda oksa ja lehti. Ütluse liigendamine toimub järgmistel tasanditel: **fraasitasand**, **foneetilise sõna tasand**, **silbitasand**.

Liigendamine tuleneb perifeerse kõneaparaadi ja kesknärvisüsteemi koostööst: kõneloomet planeeritakse ütluse struktuuri ja kõneaparaadi võimalusi arvestades. Ajast saabuval eferentsetel närvimpulsside planeerimisel arvestab kesknärvisüsteem tagasisidet kindlustavaid aferentseid signaale perifeerse kõneaparaadi seisundi kohta. On ju vaja pause sissehingamiseks, ette valmistada üleminek ühelt liigutuskompleksilt teisele artikuleerimisel jne. Liigendamisele on iseloomulik, et segmentide piirid pole püsivad. Silbipiir või süntagma piir võib keelevahendite poolest sama ütluse puhul olla erinev nii ühe ja sama isiku kõnes kui ka erinevate isikute kõnes. Näiteks ütlust *Eriti raske on tõlkida idiomaatilisi väljendeid* saab jaotada kaheks või kolmeks süntagmaks ja seejuures erinevalt:

1. Eriti raske | on tõlkida | idiomaatilisi väljendeid.
2. Eriti raske | on tõlkida | idiomaatilisi väljendeid.
3. Eriti raske on | tõlkida | idiomaatilisi väljendeid.

Lause (fraasi) liigendamist süntagmadeks põhjustab esmajoonel loogiline rõhk ja ühtlasi uut informatsiooni väljendavad sõnad või sõnarühm, aga ka silpide arv süntagmas. Eelistatud on süntagmad mahuga 7 ± 2 silpi.

Ka silbipiir on muutuv (*mü-tsi-ga, müt-si-ga* või *mü(t)-tsi-ga*). Kiirkõne puhul võivad silbid ühineda (piir kaob), aeglases kõnes aga ilmneb tendents muuta silbipiiri või silpe lisada (*ko-er*). Viimane avaldub algajatel lugejatel.

Liigendamine kõnevoolus on absoluutne, s.t. esineb alati. Kuid mitte alati pole inimene ise sellest teadlik. Sel juhul ei märgatagi, et pausid ei lange kokku keeleüksuste piiridega. Näiteks eesti keeles on silbipiir pika või ülipika kaashääliku sees (*kal-las, kat-tus*), ühe sõna lõpuhäälik võib süntagmas ühineda teise sõna algusega üheks silbiks (*taat aitab* → *taa(t)-tai(t)-tab*).

Liigendamine on jälgitav iga inimese kõnes, paremini muidugi aeglases kõnes. Kõne liigendusüksused (segmendid) on hästi jälgitavad samuti lapse kõnearengu käigus ja lause- ning häälikanalüüsi õppimise algetapil. Nimelt omandab laps kõnesegmendid etapiti, alates väiksematest. Silpide ja silbirühmade hääldamine omandatakse lalinaperioodil. Ühesõnalause koosneb ühest foneetilisest sõnast, s.t. täistähendusega sõnast (*lusi* pro *lusikas*) või täistähendusega sõnast koos mingi abisõnaga (*laua peal*).

Järgneb 2–3-sõnaline lause, mis koosneb ühest süntagmast (sõnad pole eraldatud pausidega). Kui laps jõuab enam laiendatud lauseni, ühendades süvastruktuuri baaslauseid üheks, on esialgu pausid süntagmade vahel üsnagi pikad: *Malle pani piima ... laua peale*.

Hakates lauseid ja sõnu teadlikult analüüsima, eraldab laps esialgu kõnesegmente, mitte keelüksusi. Näiteks küsimusele “Mitu sõna on lauses *Väike kass püüab hiirt?*” võib laps anda vastuse “Kaks. *Väike kass* ja *püüab hiirt*.”

Kuni laps pole keelelist analüüsi õppinud, verifitseerib ta kõne õigsust kõnesegmentide kui tervikute kaupa. Näiteks: “Kas on õige öelda *Lebane jooksis metsa?*” — “Ei ole, tuleb öelda *Rebane*”

jooksis metsa või *Ei ole lebane, on rebane*” Õpetamata laps ei suuda kunagi öelda, et sõnas *lebane* tuleb *l*-hääliku asemel tarvitada *r*-häälikut. Sel perioodil võimaldab keelevaist verifitseerida kõnesegmente, mitte aga keeleüksusi. Kontrollile allub mingi tähendust omav tervik.

Ütluse liigendamine toimub kolmel tasandil (Leontjev, 1965): silbitasand, foneetiliste sõnade (süntagma) tasand, fraasitasand.

2.6.1. Silbitasandil liigendub kõnevool (täpsemalt süntagma) silpideks ja silbirühmadeks. Nagu juba märgitud, omandab normaalne laps silbimoodustamisoskuse esimese eluaasta teisel poolel — lalinaperioodil. Lalisema hakkavad kõik motoorse kõnekeskuse kahjustuseta lapsed. Intellektipuetega lastel lalin hilineb, ei lalise (või peaaegu ei lalise) motoorsed alaalikud. Sensoorsed puuded (kurtus, nürmus) lalina kujunemist ei takista. Küll aga ei arene sügava kuulmiskahjustusega lastel lalin edasi ja hiljem hääbub. Piiratud areneb lalin ka teistel arenguhälvetega lastel. Järelikult vajab lalina areng kõnekeskkonna tuge ja teisi kõnevõime kujunemise tingimusi.

Põhimõtteliselt on silp ja silbirida ehitusmaterjaliks, millest hiljem saab moodustada sõnu. Lalinaperioodil ei oma silpide häälikkoostis veel mingit tähtsust: oluline on oskus ühendada mingi kaashäälik ja täishäälik. Vaatlused on näidanud, et vähemalt lalina algperioodil moodustavad kõik lapsed sarnaseid silpe.

Silp on väikseim kõnesegment, silbist väiksemaid ühikuid kõnes ei artikuleerita. Silpide olemasolu tunnetavad ka hariduseta inimesed. Seega on silp psühholoogiline ja psühholingvistiline reaalsus, kõnevõime silbitasand on fikseeritav. Silp võib aga koosneda ka ainult ühest häälikust (e-ma). Viimast on kasutatud häälikanalüüsi õpetamisel: häälides moodustab laps igast häälikust eraldi silbi (või vähemalt sellele lähedase segmendi). Kõige loomulikum on eraldi hääldada täishäälikuid, järgnevad suluta kaashäälikud. Hääldada eraldi silbina sulghäälikut on kõige raskem, sest alati

lisandub mingi “ebaselge müra” Nimetatud häälikurühmade järjestust on otstarbekas laste õpetamisel arvestada.

Õige ei ole samastada silpi kõnevoolus ja eesti keele koolisilpi. Viimase piir vastab poolitamisreeglitele (välja arvatud ühest häälikust koosnev silp sõna alguses või lõpus), vastavus liigenduskohale on juhuslik. Seega koolisilp on sekundaarne üksus ja tema leidmisel sõnast lähtutakse suurel määral kirjapildist. Reaalne silbipiir asub seal, kus kõnetrakt on kõige kitsam, sonoorsus kõige väiksem ja akustiline intensiivsus minimaalne (Wiik, 1991). Niisugune koht hääldamisel ei pea sugugi kokku langema koolisilbi piiril asuvate tähtede vahega.

Silpidel on kalduvus rühmituda (I. Lehiste). Väga sageli moodustavad sellise rühma kaks silpi. Kuid eesti keeles on olukord mõneti keerulisem. Isoleeritult on häälikute omadusi muutmata võimalik hääldada keelele omast spetsiifilist silbirühma — kõnetakti. Põhjalik ülevaade kõnetakti olemusest on esitatud M. Hindi töödes (1973; 1978). Kõnetakti moodustavad silbid rõhulisest, sh. kaasrõhulisest silbist pausini või järgmise rõhulise silbini. Kõnetakt on eraldi hääldatav häälikute pikkussuhteid moonutamata, ta võiks foneetiliselt moodustada iseseisva sõna. Kõnetakti moodustavad kolmandavärteline silp ja seega ka ühesilbiline sõna (*neid vank-reid*), kahesilbilised sõnad igas vältes (*lumi kattis katust*), esma- ja teisevärteline kolmesilbiline sõna (*ulatas vennale*). Kolmandavärteline kolmesilbiline sõna liigendub juba kaheks kõnetaktiks (*vank-rites sõit-mine*), samuti pikemad sõnad (*Mesi-laste tarudes ela(t)-takse suure-arvu-liste pere-dena*). Seega on eesti keeles kuus peamist kõnetakti tüüpi (rõhulis-rütmilist struktuuri). Nimetatud rütmistruktuuride omandamine on “raamideks”, mida laps eesti keele hääldamist omandades häälikutega täidab. Näitlikult võiks kõnetakte võrrelda aknaraamidega, kuhu saab paigutada klaase (häälikuid).

Keeledidaktika seisukohalt on kõnetaktide osatähtsus eesti keeles järgmine:

— Häälendamist harjutades on peamiseks häälalusüksuseks kõnetakt. Kui laps mõnda kõnetakti tüüpi ei valda, tuleb see kujundada (*ala-aäla-aäla; lalala-lallala* jne.). Seatud häälilik tuleb viia kõnetaktidesse (*saa, aas, ass, asa* jne.).

— Esmaseks sünteesiüksuseks lugemisel on kõnetakt, sh. ühesilbiline sõna. Ka materjal aabitsas on soovitatav esitada kõnetaktideks liigendatult. Esma- ja teisevärtelistes kolmesilbilistes sõnades peaksid kokku jääma vähemalt esimene ja teine silp (*lumi-ne, kolla-kas*). Kolmanda silbi võib eraldada, sest see mõjutab sõnarütmi vähem.

— Häälrikupikkuse muutmiseks ja määramiseks on esialgu otsarbeks kasutada kõnetakti.

— Häälikkoostiselt on kõnetaktid iga tüübi ulatuses erineva keerukusega. Näiteks ühesilbilistest sõnadest on raskesti hääldatavad (ja lugemisel sünteesitavad) *taat-eit* tüüpi sõnad. Raskusi põhjustavad samuti diftongid ja eriti kaashäälikuühendid. Arvestades kõnetakti koostise keerukust, on soovitatav hääldamise kujundamisel ja lugemisel kasutada täiendusvõtet: *at(t)-ats-lats-plats, ütsi-ütsid-mütsid* jne. Valitud esialgne minimaalne konstruktsioon peab oma rõhulis-rütmiliselt struktuurilt kokku langema sõnaga, mida õpitakse lugema või häälutama.

Kuidas aga liigendavad tahtlikult sõnu lapsed, kes alles alustavad eesti keele õppimist või polegi veel alustanud? Katsed näitasid (T. Kiveste, L. Kurvits), et lapsed eraldavad segmente, mis ainult osaliselt langevad kokku liigendusega kõnevoolus või koolisilbiga. Tahtlikult eraldatud üksused on järgmised:

- Kõnevoolus esinev silp ja/või koolisilp (*li-bli-kas, va-re-sed*).
- Reaalselt esinevad kõnetaktid (*mesi-lane*).
- Segmentid, millest vähemalt üks võiks olla kõnetakt (*latt-idel, s-all*).

- Kõnetakti analoogid, mille puhul üks mingi häälik muudetakse ülipikaks (*püks-i(i)d*, *var(r)-es(s)-e(e)d*, *laul-u(u)-ga(a)*, *lau-luga*, *ko(o)-e(e)r*).
- Kaashäälikud või kaashäälikuühendid, mille kõnetaktina hääldamine on keelele tegelikult võõras (*k-oer*, *sõ(õ)-lm*, *pl-a(a)-ks*). Samalaadne liigendamine ilmneb ka algajal lugejal.

Sellist liigendamist põhjustavad arvatavasti järgmised tegurid.

- Reaalne kõnevool ja õpilastel ka normeeritud koolisilp (viimane kui õpetamise tulemus).
- “Süvasilp”, milleks peetakse kahest üksusest koosnevat lahtist või kinnist silpi (*pä-ev*).
- Morfeemide (tüve, lõpu, tuletusliite) vaistlik tunnetamine (*laulu-ga*, *konn-ad* või *konna-d*).
- Õpitav häälikanalüüs (*le-h-m*, *s-õ-lm*, *m-u-s-t*), mille mõju ilmneb I–II klassis.

Seega silbitasandil me puutume eesti keeles kokku järgmiste segmentidega:

- Silbid ja kõnetaktid reaalses kõnevoolus.
- Normeeritud koolisilp.
- Tahtlikult eraldatavad segmendid enne koolisilbi õppimist.

Seega õpetamisel tuleb arvestada, et normeeritud koolisilp ei ole loomulik hääldusüksus. Hääldamise ja lugemise õpetamisel on otsustavaks lähtuda reaalsest liigendamisest kõnevoolus.

2.6.2. Foneetilise sõna tasandil on liigendusüksusteks foneetiline sõna ja süntagma. Tegemist on segmentidega, mis võivad funktsioneerida kui minimaalsed üksused mõtte väljendamiseks (näiteks vastusrepliigina dialoogis).

Kõnevoolus eraldatakse süntagma (selle minimaalne väljend on foneetiline sõna) pausiga. Süntagma ulatuses koostatakse ka hääldusliigutuste programm. Kõnes funktsioneerimise seisukohalt foneetilisel sõnal (koosneb ühest täistähenduslikust sõnast või täistähenduslikust sõnast abisõnaga) ja süntagmal (koosneb kahest või enamast sõnast, mis pole eraldatud pausiga, vaid liigenduvad üht-

laselt silpideks) põhimõttelist erinevust ei ole. Erinevus ilmneb keele tasandil (mitmest sõnast segment koosneb). Järgnevates näidetes toodud vastused *Jalgu* ja *Laua pealt* on foneetilised sõnad, *Väikse halli hiire* ja *Kõlgutan jalgu* aga süntagmad.

"Mida sa teed?" — "Kõlgutan jalgu."

"Mida sa kõlgutad?" — "Jalgu."

"Kust sa raamatu võtsid?" — "Laua pealt."

"Kelle kass kätte sai?" — "Väikse halli hiire"

On alust arvata, et esmaselt mõjutab ütluse jaotumist süntagmadeks väljendatav mõte. Esile tuua ja rõhutada on vaja seda uut, mida partnerile öeldakse. Teiseks mõjutab pikema lause jaotamist süntagmadeks ka vajadus pausi järele, et programmeerida järgmise segmenti häälendamist — koostada plaan silbiahela realiseerimiseks väliskõnes.

Süntagma võivad moodustada ainult kõrvuti olevad sõnad lauses. Need võivad kuuluda ühte sõnaühendisse, aga ka vastupidi — ühte sõnaühendisse kuuluvad sõnad võivad jaguneda enam kui ühte süntagmasse.

Hommikul / pärast sööki / sõitsin ma tööle.

Hommikul pärast sööki / sõitsin ma tööle.

Tööle / ma sõitsin pärast sööki / hommikul.

Esitatud kolm lauset on tähenduselt identsed, kuid võimaldavad väljendada mõneti erinevat mõtet. Liigendamine süntagmadeks, sõnajärg ja loogiline rõhk ongi need komponendid, mis muudavad lause reaalseks kõneüksuseks.

Kõneldes toimub pikema lause liigendamine süntagmadeks automaatselt, seda reguleerib ütluse mõte. Raskem on süntagmat piiritleda algajal lugejal, sest lauset mõistetakse alles pärast selle kokkulugemist. Süntagmade kaupa lugemine, ehk teisti öeldes ladus lugemine on seetõttu veerimise perioodil ja sõnahaaval lugemise perioodil võimalik alles teksti korduval lugemisel. Lapse abistamiseks võib kasutada väliseid orientiire: süntagmasse kuuluvad sõnad ühendatakse kaarega, süntagma piirid märgitakse püst-kriipsuga. Näiteks: *Aias, | pall käes, | jooksis yäike poiss.*

2.6.3. Fraasitasand ja ütlus: Ütlus on väikseim suhtlemisüksus. Teda iseloomustab mõtte terviklikkus. Keeleliselt koosneb ütlus lausest või lauserühmast. Kõne seisukohalt aga liigendub ütlus **fraasideks**. Keeleliselt on fraas kas lihtlause või liitlause osalause. Igal juhul on fraaside piiril pikem paus kui süntagmade vahel ning fraasi iseloomustab lõpintonatsioon.

Üks ja sama mõte võib olla väljendatud väga erinevalt: ühe või mitme fraasiga, millel omakorda võib olla erinev struktuur. Fraasi keerukus sõltub mitmest asjaolust: tekstiliigist (dialogi vastusrep- liik võib olla minimaalne), väljendatava mõtte keerukusest, kõne- arengu tasemest. Viimane aspekt on oluline keerukama ja mahu- kama mõtte väljendamisel: inimene kas kasutab (suudab genereerida) baaslauseid, ahellauseid (fraasid on ainult näiliselt ühen- datud), koondlauseid, liitlauseid või keerulise struktuuriga laiendatud lihtlauseid. Näite ühe ja sama mõtte väljendamiseks kasutatud fraasidest (keelelises plaanis aga erinevatest lausetest) on esitanud M. Leiwo (1993, lk. 118, 119).

Röövel oli suur. Röövel oli hirmus kole. Röövlil oli puujalg. Röövel varastas memmelt kana.

Röövel oli suur ja ta oli hirmus kole ja tal oli puujalg ja ta varastas memmelt kana.

Nagu esimeseski näites, on ka teises tegemist nelja väga lihtsa fraasiga.

Röövel oli suur ja hirmus kole ja tal oli puujalg. Ta varastas memmelt kana.

Koondlause kasutamise on fraaside hulk vähenenud kolmele.

Röövel, kes oli suur ja hirmus kole ja kel oli puujalg, varastas memmelt kana.

Suur ja hirmus kole röövel, kel oli puujalg, varastas memmelt kana.

Fraaside hulk on vähenenud kaheni, lausestruktuur aga muutunud keeruliseks. Kuigi M. Leiwo näited sellega piirduvad, saab koostada veelgi keerulisema lause.

Suur ja hirmus kole puujalaga röövel varastas memmelt kana.

Kui esialgu ütlus sisaldas nelja fraasi, millest igaühes oli üks (või ka kaks) süntagmat, siis viimases näites koosneb sisult sama ütlus ainult ühest fraasist. Jaguneb see sõltuvalt kõneleja tahtest 3–4 süntagmaks. Sellise keerulise struktuuriga fraasi (antud juhul ühtlasi ka lause) loome nõuab aga muuteopratsioonide head valdamist. Suulises kõnes harilikult nii keerulisi fraase ei moodustatagi. Rohkem iseloomustavad nad kirjalikku teksti.

Jääb üle formuleerida veel didaktiline järeldus: lapse kõne arendamise huvides on otstarbekas harjutada lühikeste ja lihtsate fraaside ühendamist. Kui tajutavates tekstides esinevad liiga keerulise struktuuriga fraasid, on vaja sooritada vastupidiseid harjutusi.

Seega ütlus* kui väikseim suhtlemisüksus liigendub fraasideks, need süntagmadeks ja foneetilisteks sõnadeks, süntagmad ja foneetilised sõnad kõnetaktideks ja silpideks. Iga kõrgem üksus võib koosneda ka ainult ühest madalama tasandi segmendist.

Näiteks:

Mis on esimene täht tähestikus? — *A.* Vastus *a* on samaaegselt silp ja kõnetakt, foneetiline sõna, fraas, ütlus.

2.7. Keeleüksused

Keeleüksusi iseloomustab alati kaks tunnust — vorm ja tähendus (või tähendust eristav funktsioon — vt. ka 2.3.). Nimetatud tunnused on arvestatavad ka keeleüksuste määramisel. Analüüsi algoritm keeleüksuste eraldamiseks üksteisest on järgmine:

- Keelendi muutmine.
- Saadud keelendi ja algkeelendi võrdlemine: a) semantiliselt; b) formaalselt.

Käesolevas töös kasutatud terminid on tegelikult mitmetähenduslikud ja võivad sõltuvalt autorite koolkonnast väljendada hoopiski teisi mõisteid.

- Tähendust muutva keeleüksuse ja selle semantilise funktsiooni määratlemine.

Esitatud algoritm on kasutatav kõigi keeletasandite analüüsil, s.t. võimaldab määrata iga keeletasandi üksused. Sama algoritm on kasutatav ka koolis mingi keelenähtuse esitamiseks ja selgitamiseks.

Foneemide tasand:

$\begin{matrix} \bar{k} \\ t \end{matrix} > aru$ $k < \begin{matrix} \bar{a} \\ \bar{a} \end{matrix} > ru$ $ka < \begin{matrix} r \\ n \end{matrix} > u$ $kar < \begin{matrix} u \\ i \end{matrix}$ $ka < \begin{matrix} d \\ t \end{matrix} > us$

Morfeemide tasand:

$venna < \begin{matrix} \bar{g} \bar{a} \\ ta \end{matrix}$ $venna > \begin{matrix} ga \\ \bar{o}e \end{matrix}$ $v\bar{a}rvi < \begin{matrix} ne \\ line \end{matrix}$

$laua < \begin{matrix} peal \\ all \end{matrix}$ $maha > \begin{matrix} kirjutama \\ alla \end{matrix}$ $kask < \begin{matrix} ja \\ v\bar{o}i \end{matrix} > p\bar{a}rn$

Sõnade tasand:

$punane < \begin{matrix} \bar{o}un \\ lill \end{matrix}$ $punane > \begin{matrix} \bar{o}un \\ roheline \end{matrix}$

Sõnaühendite tasand:

$Punane \bar{o}un > kukkus maha$
Kollane ploom

$Punane \bar{o}un < \begin{matrix} kukkus maha \\ ripub oksa küljes \end{matrix}$

Näidetest juba selgusid järgmised keeleüksused: foneem, morfeem, sõna (täpsemalt morfoloogiline sõna ehk sõnavorm), sõnaühend ja lause. Laused omakorda ühinevad lauserühmadeks, mis on juba sidus tekst. Kuid sidusa teksti maht on tegelikult piiramatu, ta võib koosneda lõpmatust hulgast lauserühmadest. On avaldatud arvamust, et keelekasutaja mälus on keeleüksustest vähemalt foneemide ja morfeemide võrk. Kõrgema tasandi ühikud võivad mälus valmis kujul olla, kuid neid saab ka alati moodustada (Žinkin, 1958). Peatumegi järgnevalt foneemidel ja morfeemidel.

2.7.1. Foneem on väikseim keele häälikusüsteemi üksus. Foneemi määratlusi leidub keeleteaduses mitukümmend. Keeledidaktika huvides sobib järgmine definitsioon: **foneem on akustilis-artikulaatoorselt lähedaste ja funktsionaalselt samaste häälikute klass**. Foneem avaldub kõnehäälikutena, mis alati mingil määral üksteisest erinevad. Neile erinevustele vaatamata on kõigil variantidel aga sama funktsioon: võimaldab sõnu **ära tunda** ja sõnu **eristada**. Seega reaalses kõneprotsessis esinevad häälikud, foneem aga on abstraktsioon (üldistatud kujutus kõnehäälikutest). Teadlikustatakse foneem alles häälikanalüüsi õppides, varem tajutakse teda kui sõna ühte tunnust. Foneemide akustilisi ja artikulaatoorseid tunnuseid uurib **foneetika**, foneemide funktsiooni aga **fonoloogia**.

Eristatakse segmentaalfoneeme, mis sõnavormides ahelduvad üksteise kõrvale, ja neid modifitseerivaid prosoodilisi foneeme, nagu rõhk ja välde (Hint, 1978). Eesti keeles on 20 põhisegmentaalfoneemi. Sel juhul ei ole arvestatud palataliseeritud foneeme (*kott-koti*; *kott-kota*). Segadust tekitab mõnikord eesti tähestik: tähtede arvu peetakse foneemide arvuks. Tegelikult on sulghäälikuid kolm, mitte kuus. Tähendust eristavad, s.t. täidavad eesti keeles fonoloogilist funktsiooni, nii segmentaalfoneemid kui ka häälikute pikkused (täpsemalt omavahelised kestussuhted), sest pikkus on suhteline, mitte absoluutne suurus.

2.7.2. Morfeemid on väikseimad keeleüksused, millest genereeritakse tekstid. Potentsiaalselt on igal morfeemil tähendus, mis realiseerub tekstis. Morfeemid jaotatakse **leksikaalseteks** ja **grammatilisteks**, mõlemad võivad realiseeruda variantidena. Näiteks: *juu/a*, *luge/da*, *hüpa/ta*; *joon*, *jõin*, *juua*; *jõgi-jõe*. Keelte kaupa varieeruvad sagedamini kas grammatilised morfeemid (nt. vene, läti keel) või leksikaalsed (nt. eesti keele tüvemuutused).

Selline olukord nõuab erinevate tövõtete kasutamist sõna muutevormide õpetamisel. Harjutatakse kas sõnalõppude valikut või tüvevariantide valikut.

Grammatiliste morfeemide hulka kuuluvad peale lõppude, tunnuste ja liidete ka ees- ja tagasõnad, abimäärsõnad, sidesõnad. Tõepoolest, ei ole olulist funktsionaalset erinevust vormidel *laua peal* ja *laual*. Psühholingvistilises plaanis ei ole olulist vahet ka sõnatuletusel ja sõnavormide moodustamisel (mõlemal juhul tuleb morfeemid valida ja sobitada). Katsed on näidanud, et veel abikooli vanemates klassides ei suuda õpilased eristada sõnavorme samatüvelistest tuletistest.

Morfoloogiline sõna (sõnavorm) koosneb kas ühest morfeemist (*jõgi-jõe*) või morfeemide ahelast (*ela/nik/konna/le*). Sõnavormi või tuletise tähendust mõjutab iga selle koostisse kuuluv morfeem, mõnikord koguni laiem kontekst (*laual–õhtul–vennal; laual(?) on kolm jalga*).

Ei piisa grammatilise morfeemi kui formaalse üksuse omandamisest (näiteks käänamistabeli õppimisest), vaid omandada on vaja ka vastavate sõnavormide ja tuletiste grammatiline tähendus.

Näiteks alalütlevas käändes olevatel sõnavormidel (*päeval, toolil, koeral*) võib grammatiline tähendus lauses või sõnaühendis olla täiesti erinev: *magasin päeval, istun toolil, koeral on oma kont*.

2.8. Kõnesegmentide ja keeleüksuste võrdlus

Põhimõtteliselt moodustavad kõnesegmentid ja keeleüksused kaks erinevat üksuste süsteemi. Neist realselt tajutavad on kõnesegmentid, keeleüksused on aga teadusliku abstraktsiooni tulemus. Kirjaoskajale tavakodanikule tundub aga olukord olevat vastupidine: realselt tunneb ta keeleüksusi, kõneliigendus tundub olevat äärmiselt abstraktne ja keeruline nähtus. Põhjus on selles, et keeleüksused ja nende analüüsi on koolis õpitud, keeleüksuste kaupa on esitatud kirjalik tekst (foneetilise kirja puhul) ja see on visuaalselt tajutav, analüüsiga kõnesegmentide kaupa koolis peaaegu ei tegelda ning suulise kõne taju on ebateadlik. Seetõttu peetakse ka tähti primaarseks nähtuseks (*laps ei kõnele veel r-tähte*) ja lapse

eksimused, kui ta eraldab lauset analüüsisides sõnade asemel süntagma, kutsub esile lapsevanema ja mõnikord ka õpetaja hämmelduse.

Tuletagem veel kord meelde, et keel koosneb tähendusega märkidest (üksustest). Need üksused on vahendiks, mille abil väljendatakse mõtet (võrdluseks — kirves on vahend, mille abil raiutakse). Keeletüksusi kasutades tuleb kõnelejal arvestada vahendi omadusi (raiujal kirve omadusi), kuid veelgi enam väljendatavat mõtet (raiujal konkreetset puud) ja sooritada võimalikult sobivaid liigutusi (rakendada kõnelemisel kõneaparaati, raiumisel aga käsi). Liigutused ja vahendid ei saa olla üks ja sama, kuid vahendit arvestada tuleb. Tekib olukord, kus mingi kõneliigutuste kompleks ja selle tulemusel artikleeritud **kõnesegment võib kokku langeda keeleüksusega, võib aga ka mitte kattuda**. Kokkulangevus ilmneb alles ütluse kui terviku tasandil — sellele vastab keeles lause või lauserühm.

Võtame näiteks lause *Taat aitas poissi riidesse panna*. Lause kõnes võib liigenduda järgmiselt (tuletagem meelde, et segmentide piirid kõnes ei ole üheselt määratud):

Taat aitas poissi | riidesse panna (kaks süntagmat).

Taat - (t)aitas - poissi rii-desse(p) - panna (kuus kõnetakti).

Taat - (t)ai(t)-tas - pois-si rii-des-se(p) - pan-na (10 silpi).

Samas lauses on kasutatud järgmisi keeletüksusi:

- Sõnühendid: *aitas poissi, riidesse panna, aitas (riidesse panna)*.
- Sõnavormid (morfoloogilised sõnad): *taat, aitas, poissi, riidesse panna*.
- Morfeemid: *taat, aita, s, poissi, riide, sse, pann, a*.
- Foneemid (näites vastavad neile grafeemid): *t-aa-t, a-i-t-a-s, p-o-i-ss-i, r-ii-d-e-ss-e, p-a-nn-a*.

Keeledidaktika ülesandeks on välja selgitada, millal tegelda kõnesegmentidega, millal keeleüksustega. Lugema ja kirjutama õpetamisel ilmneb selgelt erinevus kahe üksuste süsteemi vahel. Kirjutamisel tuleb kõnesegmentidelt üle minna keeleüksustele, lugemisel aga vastupidi. Lapse tegevust kergendavad juhud, kui kõnesegment ja keeleüksus langevad kokku. Häälikanalüüsi soodustab näiteks häälimine — häälik ja silp võrdsustatakse, lauseanalüüsi — hääldamine pausidega sõnade vahel — sõnavorm võrdsustatakse foneetilise sõnaga. Kõik sellised metakeelised operatsioonid on võimalikud, sest kõnesegmendid ja nende piirid ei ole püsivad.

2.9. Täendus ja mõte

Eelnevalt käsitleti keelesüsteemi hierarhilist ehitust(keelemärke) ja nende liigendumist kõnelemisel, s.t. kirjeldati peamiselt formaalset analüüsi. Ühtlasi on eelnevalt teada, et keelevahendeid kasutab inimene oma **mõtete väljendamiseks** või teis(t)e isiku(te) mõtete mõistmiseks. Inimesed ei vaheta ju lihtsalt keeleüksuste tähendusi, vaid vahetavad mõtteid. Küll aga otsib inimene oma mõtte väljendamiseks selleks kõige sobivama tähendusega keelendeid. Käesoleva paragrahvi ülesandeks ongi lähemalt analüüsida nimetatud mõisteid — tähendust ja mõtet.

Levinud arusaama järgi on keeleüksustel tähendus, ütlustel aga (lisaks tähendusele) mõte. Olukord on siiski keerulisem. Küllap sõna *kool* tähendus on igale õpilasele ja õpetajale sama, kuid igal juhul lisandub sellele midagi individuaalset ja seejuures erinevat, mis sõna tähendust modifitseerib. Seega on (võib olla) sõnal inimese jaoks lisaks üldisele tähendusele mingi isiklik tähendus ehk mõte, mis tuleneb inimese hoiakutest, emotsioonidest, sõnaga tähistatud objekti rollist tema jaoks.

Tähendus on lingvistiline kategooria ja iseloomustab järgmisi keelemärke: sõna, sõnaühend, lause ja tekst. Täendus on **keelemärgiga tähistatud tegelikkuse kajastamine teadvuses** arvesta-

mata isiklikku suhtumist sellesse ja kuulub lingvistika valdkonda. Tegelikkus võib olla meeleanalüüsiga tajutud (*maja, punane, jooksma*), aga ka mõtteline objekt, s.t. konstrueeritud mõtetegevuse tulemusel (*ausus, psüühiline, eksisteerima*). Viimane väide omakorda selgitab, et lingvistiline kategooria "täendus" ei saa eksisteerida väljaspool psüühikat. Täendus on psüühika seisukohalt **teadmised** sellest objektist, mida keeleüksusega tähistatakse, samuti seostest objektide ja nähtuste vahel. Kuna tegelikkuse peegeldamine psüühikas on igal inimesel mõneti ainulaadne, siis võib väita, et ka keeleüksuste tähendused inimeseti erinevad, ja mis veelgi tähtsam — muutuvad ja arenevad.

Lapse sõnatäendus pikaajalise arengu väljaselgitamine on arengupsühholoogia üks olulisemaid saavutusi käesoleval sajandil.

Lähenedamine keeleüksuste tähendusele (täenduse analüüs) on keeleteaduses ja psühholoogias erinev. Seda erinevust on küll psühholingvistika ja mõned keeleteaduse harud (nagu kognitiivne semantika) püüdnud vähendada ja seisukohti seostada.

Traditsiooniliselt ei huvita keeleteadust kõneleja ja kõneaktid, vaid süsteem ehk reeglite kogum, mis tuleneb keelematerjali (tekstide) analüüsist (Õim, 1974). Seega analüüsitakse keeleüksuste tähendust väljaspool suhtlemissüsteemi, abstraktselt. Semantilistes kirjeldustes püütakse esitada kõigi sõnade tähenduste kirjeldused (lihtsamal kujul kajastab seda seletav sõnaraamat) ning esitada reeglid, mis võimaldavad lauset semantiliselt interpreteerida. Sellisel juhul lähtutakse eeldustest, et sõnatäendus on püsivalt sama ja koosneb fikseeritud semantilistest tunnustest (komponentidest, elementaarmõistetest). Nende tunnuste kombineerimisel (sõnaühendis, lauses, tekstis) omandab kõrgem keeleüksus mingi uue tähenduse, mis ei ole ega saagi olla sõnatäenduste summa (laua jalg, poisi jalg).

Toodust järeldub, et tekstis esinevaid sõnu saab selgitada ainult konteksti arvestades.

Pealegi on oluline, kuidas on sõnad omavahel seotud (*Kass ajab taga koera. Koer ajab taga kassi.*). Arvesse tulevad morfoloogilised vormid ja sõnajärg kui grammatilise tähenduse väljendajad. Kuid samas ei ole põhimõttelist erinevust sõna ja süntaktilise konstruktsiooni tähenduste vahel. Näiteks: *pedagoog = inimene, kelle elukutse on õpetada/kasvatada teisi inimesi.* Seega sõnatähendust võib interpreteerida lause või lauserühm. Viimast seisukohta rakendatakse sageli pedagoogikas sõnatähenduse selgitamiseks. Praktiliselt ei olegi muud teed juhul, kui sõna tähistab (väljendab) mõtte-tegevuses konstrueeritud objekti või tunnust (*kaastunne, kosmos*).

Sõnatähenduse interpreteerimine lause või lauserühmaga tähendab seda, et vastav tekst kajastab sõnatähenduse semantilisi komponente. Kui me teame, et sõna *tiik* sisaldab selliseid semantilisi tunnuseid nagu *veekogu, seisev vesi, puudub ühendus merega, kunstlik*, saame koostada vastava lause. *Tiik = see on seisva veega kunstlik veekogu, millel puudub ühendus merega.* Kui kõrvutame sõnade *tiik* ja *järv* tähenduse, leiame, et sõnas *järv* puudub semantiline tunnus *kunstlik*, selle asemel on aga tunnus *looduslik*. Esitatud analüüsi põhjal võib öelda, et sõnatähendus kujutab endast **leksikaalset mõistet**, mille aluseks on üldistus kas kujutluse või mõiste tasandil. Öeldu ei tähenda aga seda, et inimesel kujutluste ja mõistete (teadmiste) vahel ühelt poolt ning sõnade (leksikaalsete mõistete) vahel teiselt poolt kehtiks üksühene vastavus. Näiteks sügavatest ja madalatest tiikidest võib inimesel olla küll kujutlus, kuid vastavad sõnad keeles puuduvad ja tuleb kasutada sõnaühendeid. Kui ühiskonnal oleks vaja kõnelemisel sageli tähistada eraldi sügavat ja madalat tiiki, oleksid arvatavasti vastavad sõnad keeles olemas. Näiteks põhjarahvastel on erinevate tunnustega lume nimetamiseks oluliselt rikkalikum sõnavara kui eesti keeles, sest lumi on neile eluliselt tähtsam kui meile.

Varem toodud näidetes nimetati ühte ja sama objekti (täpsemalt, selle kujutlust) kord sõnaga, kord lausega (*tiik = see on ...*). Samal ajal kasutame väliselt vormilt ühte ja sama sõna täiesti erinevate objektide või nähtuste tähistamiseks (*koera jalg, laua jalg; tõstis üles käe, tõstis üles nuku*). Seega sõnavaratöö ning kujutluste loomise (või mõisteõpetuse) samastamine mõnes metoodilises töös ei

ole korrektne. Kujutlused ja sõnad on küll seotud nagu ema ja tema lapsed, kuid mitte samased.

Inimese kujutluste–mõistete (teadmiste) süsteem on alati mitmekesisem kui tema sõnavara. Järelikult on vaja oskust sõnu kokku sobitada, et kujutlusi väljendada süntaktiliste konstruktsioonide abil (kui sõna puudub).

Seega sõnaühendite moodustamine soodustab kujutluste aktuaalseerimist või nende täpsustamist. Võib esineda ka juhtumeid, kus vastav kujutlus on vaja luua.

Sõnad, mille koostises on ühiseid semantilisi komponente, moodustavad **semantilisi välju**. Sünonüümidel on ühiseid semantilisi tunnuseid palju või need langevad isegi täiesti kokku (*kallur* = *isekallutaja*), antonüümidel on ühiseid semantilisi komponente aga vähe (*pikk-lühike*).

Semantilisi komponente on püütud rühmitada, lähtudes erinevatest rühmitusalustest:

- Keelelise abstraktsuse astme järgi jaotatakse tunnused leksikaalseteks ja grammatilisteks. Viimased on nimelt ühised väga suurele sõnarühmale, näiteks kogu sõnaliigile (*vool* — sõna nimetab nähtust, *voolab* — sõna väljendab protsessi). Keelelist abstraktsust ei tohi segi ajada mingi mõiste abstraktsusega (sõnal *mateeria* kui vastava mõiste terminil on äärmiselt abstraktne tähendus).
- Emotsionaalse hinnangu astme järgi saab eristada neutraalseid ja hinnangulisi tunnuseid (*nägu* — sõna on emotsionaalselt neutraalne; *lõust*, *näoke* — lisandub hinnanguline komponent).
- Leksikaalsesse mõistesse ja leksikaalsesse tausta kuulumise järgi jaotuvad semantilised tunnused (õigem oleks öelda objektiga seotud teadmised üldse) nimetatud objekti äratundmiseks vajalikeks ja mittevajalikeks. Leksikaalsesse mõistesse kuuluvad need semantilised komponendid, mis on vajalikud mingi objekti äratundmiseks. Taustteadmised aga võimaldavad sõnaga tähistatud objekti viia seostesse teistega (Vereštšagin, Kostomarov, 1980). Näiteks teadmised, et mõnes riigis saab apteegist osta postmarke või et kraadiklaasi keha temperatuuri mõõtmiseks võib paigutada

nii kaenla alla kui ka suhu, ei kuulu leksikaalse mõiste koosseisu ja on seega taustteadmised. Küll on aga taustteadmised vajalikud sõna kasutamiseks kõnes. Leksikaalsesse mõistesse kuuluvad tunnused on vaja taastada vastamisel küsimusele “*Mis on ...?*”, taustteadmised aga aktiveeruvad sellistele küsimustele vastates nagu “*Mida tead ...? Kus kasutad ...?*” jne. Kultuuride kaupa (keeltes) erinevad leksikaalsed mõisted vähem, taustteadmised aga rohkem. Kirjeldatud jaotust arvestades areneb sõnatähendus kahel tasandil:

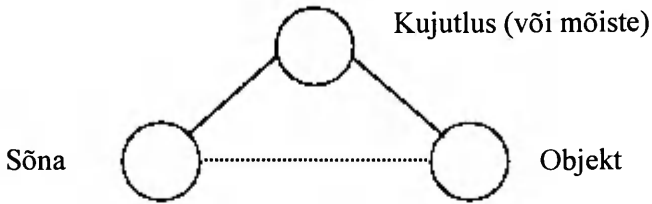
1. Leksikaalsesse mõistesse kuuluvate tunnuste lisamine lähendab sõnatähenduse vastavale mõistele.
2. Leksikaalsesse tausta kuuluvate tunnuste omandamine on lõpu- tu ning võimaldab kasutada sõna järjest uutes seostes.

Keeleüksuste semantiliste tunnuste täielik ja range kirjeldus on keeleteaduse ülesanne. Pedagoogidel tuleb sõnatähenduse selgitamisel kasutada lihtsamat ja lastele jõukohast teed. Arvestatakse seda, et sõna tähendus ilmneb kõigepealt sõnade vastandamisel-võrdlemisel semantilistes rühmades (*vend-õde, isa-ema, vasakul-paremal* jne.). Edasi, sõnatähendus sõltub tema morfoloogilisest koostisest (*töö, töötab, töökas, tööline* jne.). Paljudel juhtudel aitab tähendust selgitada kontekst (*roheline noormees; koera jalg, inimese jalg, tooli jalg*). Appi tuleb ka analoogia (*Põrandal on liiva. See põrand on ...*).

Toodud lihtsad näited kinnitavad keeleteaduse tuntud seisukohta, et sõnad on inimese mälus **paradigmaatilistes**, **süntagmaatilistes** ja **tuletusseostes**. Nimetatud seosed tulevad lähemalt vaatluse alla edaspidi.

Kui lingvistika lähtub eeldusest, et kõik keele kasutajad on ideaalsed ja võrdsed keele valdajad, siis **psühholoogia** eeldus on vastupidine — sõnatähendus inimestel on erinev ja muutuv (Luria, 1979). Sõna võib lihtsalt osutada esemele, tegevusele jne. Sellises rollis on lapse sõnad tema teise eluaasta esimesel poolel. Praktiliselt on sõna sel juhul mingi situatsiooni nimeks, s.t. pärisnime rollis. Kuid varsti hakkab laps ühe sõnaga nimetama mitut mingi

tunnuse alusel sarnast eset või tegevust. Näiteks sõnaga *kissa* tähistab ta kõiki karvaseid esemeid. Sellest momendist alates ei ole sõna ja eseme seos enam otsene, vaid nende vahel on mingi üldistus, s.t. kujutus. Sõna ja eseme suhet kajastatakse näitlikult G. Frege järgi kolmnurgana.



Joonis 5. Sõna seos tegelikkusega (G. Frege järgi).

Üldistuse aluseks on esialgu ainult üks ühine tunnus või paar tunnust. Vastavalt on sõna semantiliste komponentide arv piiratud. Ka ei lange lapse üldistus (rühmitamine) kokku keelesüsteemi aluseks olevate üldistustega. Viimased on muide keelte kaupa erinevad. Seega lapse sõna ja täiskasvanu sõna, mis väliselt on samased, ei ole tähenduselt identsed. Näiteks abikooli II klassi õpilane pidas sõna *vares* linnu nimeks ja kirjutas selle sõna etteütles suure algustähega. Lapse sõnavara ja tema kõne sisu üldse piirdub mitme aasta jooksul meeleorganitega tajutavaga. G. Lakoff (1995) nimetab sel perioodil kasutatavat sõnavara **baassõnavaraks**. Mida madalam on lapse intellekt, seda raskem on midagi lisada baassõnavarale. Näiteks keskmise astme vaimupuudega laste sõnavara piirdubki sellega.

A. Luria (1979) pöörab tähelepanu sellele, et sõnatähenduse aluseks olev üldistus (rühmade moodustamine) abistab last oma korda esemetunnuste teadvustamisel ja maailma nähtuste seostamisel. Sõnatähenduse aluseks olev tunnetustegevus ja omandatud sõna tähendus mõjutavad teineteist vastastikku, sõna annab lapsele raamid maailma tunnetamiseks. Kehtib seos tunnetustegevus \leftrightarrow sõnatähendus. Seega sõna tähendus areneb **koos tunnetusoperatsioonide arenguga**: täienevad sõna semantilised komponendid,

muutuvad sõnatähenduse aluseks olevad tunnetuslikud seosed (võrdlemine, abstraherimine, üldistamine, seeriade moodustamine, situatiivsed seosed jne.). Sõnatähenduse areng ei piirdu kahe kirjeldatud etapiga (esemeline vastavus, üldistus kui keskkonna nähtuste rühmitamise tulemus), vaid järgneb kolmas — sõna kasutamine **koos teiste sõnadega** süntaktilistes konstruktsioonides. Ühelt poolt piiravad lause ja tekst sõna potentsiaalsete semantiliste komponentide realiseerimist (parema käe põial — jutt ei ole käest, vaid ainult parema käe **pöidlast**), teiselt poolt aga võimaldavad neid lisada või asendada (roheline mari on ühtlasi toores, roheline nooruk aga kogemusteta). Lauses saab väljendada suhteid (*laua all, enne lõunat, selleks et, seepärast* jne.), sest lõpud, tunnused ja “grammatilised sõnad” sisaldavad selliseid semantilisi komponente, mis ei kuulu täistähendusliku sõna algvormi koostisse. Iga lausemudeli tähenduse aluseks on jällegi vastav tunnetusoperatsioon. Ühe ja sama sõna erinevad vormid kajastavad ju tegelikkuse muutunud komponente (*vennale, vennaga, vennata*). Sõnu kombineerides (sobitades, ühendades) saab nimetada objekte ja väljendada tegevusi ning tunnuseid, mille jaoks juursõnad keeles puuduvad (*soolatud kala = soolakala, eile joonistatud pilt* jne.). Kognitiivse semantika esindaja G. Lakoff (1995) pöörab tähelepanu kahele protsessile, millest oluliselt sõltub sõnatähenduse omandamine ja areng. Nendeks on **kategooriate moodustamine** (rühmitamine) ja **metafoorne ülekanne**.

Keskkonna objektide ja nähtuste rühmitamine ei toimu ainult alaliik–liik–klass põhimõttel, mida ainedidaktikates peetakse sageli ainuõigeks. G. Lakoffi järgi tuleb arvestada järgmisi rühmitamistendentse:

- Rühma moodustamine “perekondliku sarnasuse” alusel, s.t. toimub situatiivne üldistamine. Rühmal puuduvad sel juhul ühised tunnused. Aluseks on rühma kuuluvate objektide kooseksisteerimine. Näiteks *toa asjad* lapse kõnes. Autor toob huvitava näite ühest Austraalia pärismaalaste keelest, kus kõik nimisõnad jaotuvad nelja kategooriasse (kasutatakse nelja artiklit). Ühte kategooriasse kuuluvad näiteks sõnad, millega nimetatakse naisi, tuld ja ohtlikke

asju (artikkel *balan*). Mille alusel selline üldistus on kunagi tekkinud, pole muidugi teada.

- Objektide jaotamisel rühmadesse ilmneb tsentraalsus. Osa rühma esindajatest kuulub sinna kindlamini, teiste suhtes aga inimesed kahtlevad. Näiteks väike laps ei pea kana mitte alati linnuks.
- Gradueerimine ehk seeriatega (ridade) moodustamine juhul, kui mingi tunnus avaldub erinevates mõõtmetes. Ka täiskasvanud inimene ei suuda otsustada, kus on näiteks piir lühikest kasvu ja keskmist kasvu inimeste vahel, oranži ja kollase värvuse vahel jne. Sõnakasutust on sel juhul väga raske ette ennustada. Seda kajastab ka värvuste nimetamine eri keeltes.
- Sõnade semantilised komponendid võivad aktualiseerida eri kategooriaid, mille tagajärjel kujuneb samuti "perekondlik" rühm. Näiteks sõna *kissa* võib lapsel ühendada loomad ja karvased esemed.
- Seoses tegevuse eesmärgiga luuakse ajutised rühmad. Näiteks *jõulukingitused* või *ostud külaliste vastuvõtuks*.
- Kujunenud kategooriad on erinevalt teadlikustatud. Vähe teadlikustatakse isiksuse omadusi. Tõepoolest, ka kõrgharidusega pedagoogid eristavad raskustega selliste sõnade nagu *julge-vapper*, *tähelepanelik-sõbralik* tähendusi. Õpiraskustega lastel piirdub diferentseerimine sageli tasandiga *hea-halb*.
- Kategooriasse võivad kuuluda objektid, mis esindavad kogu rühma ja aktualiseerivad selle. Näiteks toiduainete esindajaks on eestlastel leib ja piim: *Leiba luusse laskma. Leiba ja piima on ikka laual*.

Kõikide võimalike rühmituste hulgas peab G. Lakoff tähtsaimateks **baaskategooriaid**, mis on aluseks **baassõnavarale**. Baaskategooriad asuvad hierarhia keskpaigas. Nad ühinevad, moodustades suurema üldistusastmega kategooriaid ning jaotuvad allkategooriateks. Näiteks kategooria *koer* ühineb kujutlustega teistest loomadest, mille tagajärjel kujuneb üldistus *loom*. Teiselt poolt hakatakse eristama koeri tõugude või funktsioonide järgi. Kategooria *loom* omakorda jaotub *kodu-* ja *metsloomadeks* ning ühineb teisi elusolendeid ühendavate kategooriatega. Samal põhimõttel kujuneb sõnavara ja täpsustub sõnatähendus. Kuid lapse baaskategooriad kajas-

tavad kõiki varem kirjeldatud rühmitamise tendentse, seega üldistused ja sõnatähendus ei vasta mitte alati täiskasvanute üldistustele. Alles suhtlemine pikema aja vältel reguleerib lapse keelekasutust ja viib üldistused vastavusse lapse emakeele süsteemiga.

G. Lakoffi (1995) järgi on baaskategoriate aluseks objektide geštalitaju ja konkreetseid kujutlused. Nimetatud tasandil organiseeruvad teadmised, kulgevad lapse psüühilised protsessid, neile toetub lapse kõne.

Kui lapse areng ei võimalda mõttelisi üldistusi, on valdavaks baaskategoriatele toetuv sõnavara. Viimast tuleb kindlasti arvestada sõnavaratöös arenguhälvetega lastega: laps suudab esialgu verbaliseerida ainult geštaldina tajutava, mis ei nõua mõttelist üldistust ega eristavate tunnuste märkamist (*jahikoer←koer→loom*). Baassõnavara moodustab keele sõnavara aluse, siia kuuluvad suhteliselt lühikesed neutraalsed sõnad, mis sobivad kasutada paljudes kontekstides.

Baassõnade hulka kuuluvad näiteks: *sööma, jooma, magama, leib, piim, suur, väike, kuum, must, valge* jne. Sellistele sõnadele vastab tõepoolest otseselt meeleanorganitega tajutav tegelikkus. Seega täiskasvanuga võrreldes eri rühmade moodustamine on lapse tunnetustegevuses igati loomulik nähtus. Otstarbekas on seda soodustada ja suunata. Kuid keel on mingil määral autonoomne süsteem. Seetõttu kujunevad seosed keeleüksuste vahel ka formaalsete tunnuste alusel. A. Luria (1979) järgi on üldistuste aluseks ka sellised tunnused, nagu häälikuline sarnasus (*kass–tass–pass*) või ühised morfeemid. Katsed on näidanud, et mida nõrgem on lapse intellekt, seda enam tungivad esile formaalsed seosed ja kannatab sõnakasutus (*kana elab kanastikus*).

G. Lakoffi (1995) pöörab tähelepanu veel sellele, et väga suur osa sõnakasutusest on **metafoorse** päritoluga. Baasiks on jällegi meeleanorganitega tajutu ja selle põhjal kujunenud tegevusskeemid. Üheks olulisemaks baaskujutluseks on kujutlus ruumist (kehadest). Tõepoolest, püüdkem ette kujutada järgmiste väljendite päritolu: *vaatan peeglist, heidan voodisse, tulen koosolekult, astun abiellu,*

lahkun ametist, lähen turule, järeldub eeldusest, vastan küsimusele jne. Kõik toodud näited on mingil määral seotud ruumikujutlustega. Kuid ülekantud tähendusega väljendid toetuvad ka teiste meelegaorganite kaudu hangitud kogemustele (*kell käib, siidpehme nahk, mesimagus uni*). Ratsionaalne mõtlemine toetub metafoorsetele kujutlustele, väidab G. Lakoff (1995, lk. 182).

Et tegelikkuse nähtuste rühmitamine lastel ja täiskasvanutel erineb (rühmitamine kajastub aga sõnatähendustes), on kergesti avastatav selliste lihtsate psühholoogiliste katsetega (Luria, 1979) nagu objektide võrdlemine, liigse leidmine, piltide (sõnade) rühmitamine. Ja isegi kui rühmitused lapsel ja täiskasvanul kokku langevad, võib lapse põhjendus näidata, et seosed objektide vahel on põhimõtteliselt erinevad. Näiteks küsimusele “*Mis on ühist kassil ja koeral?*” vastatakse kahel täiesti erineval viisil:

Kass ja koer on koduloomad.

Koeral ja kassil on teravad hambad, nad küünistavad.

Esimese vastuse aluseks on hierarhilised kujutlused (üldistusastmed), teisel juhul aga meelegaorganitega tajutavad sarnased tunnused ning kategooria *koduloom* vajab alles kujundamist. Kuid vastus võib olla veelgi kaemuslikum, mille puhul ei suudeta üldistada isegi väliseid tunnuseid ja piirduakse tajutavate erinevuste leidmisega. Näiteks:

Koeral on teravad hambad, aga kassil teravad küüned. Kass ronib puu otsa, aga koer ei roni.

Pole kahtlust, et toodud näidete puhul võib oodata erinevate kujutluste aktualiseerimist sõnade *kass* ja *koer* tajumisel. Ühtlasi väljendavad need sõnad lapse kõnes tegelikult erinevat infot. Teine asi, et täiskasvanu mõistab harilikult enam, kui laps talle on suuteline ütlema.

Seega tüüpilises pedagoogilises situatsioonis laps mõistab reeglina vähem, kui pedagoog talle enda arvates räägib, ja vastupidi, pedagoog peab lapse vastust sisuliselt täiuslikumaks, kui see tegelikult on.

Erinevused ilmnevad muuseas ka täiskasvanutel sõltuvalt nende haridusest (Luria, 1979; Tulviste, 1988).

A. Luria toob näiteks ülesande lahendamise “neljanda liigse” põhimõttel (*saag, kirves, labidas, puuhalg*). Koolieelikud ja algklasside õpilased, aga samuti hariduseta täiskasvanud peavad liigseks labidat, sest viimast kasutatakse aias. Algklasside õpilased ja täiskasvanud suudavad kasutada abi ja üle minna (õpilased küll ajutiselt) eeldatud rühmitusele. Koolieelikele ja abikooli õpilastele pole see harilikult jõukohane.

Peamine järeldus on: keeleüksuste tähendus areneb ja on inimestel erinev. Sõnatähendus sõltub keskkonna nähtuste rühmitamisel kasutatavatest printsiipidest ja operatsioonidest, viimased omakorda lapse vanusest, haridusest ja psüühilisest arengust. Ühe ja sama teksti (sõna, lause, sidusa teksti) informatiivne väärtus on inimeste jaoks erinev. Erinevus on eriti suur täiskasvanu ja lapse vahel.

Lisaks keeleüksuse tähendusele huvitab psühholoogiat veel keelendi **isiksuslik tähendus** ehk **mõte**. Nimetatud aspektiga tegeleb keeleteaduse üks haru — lingvistiline pragmaatika —, kuid sedagi ainult produkti (formuleeritud ütluse) seisukohalt. Psühholoogiat aga huvitab peale selle mõtte kujunemine, keeles väljendamine ja mõtte mõistmine kui **protsess**.

Kuigi keeleüksuse tähendus on individuaalselt mõneti (sügavuti) erinev, kajastab see siiski keeleühiskonnas kujunenud ühist üldistuste süsteemi. Vähemalt iga keelendi tähenduse tuum on kõigi jaoks ühine (kui kõrvale jätta laps teise eluaasta alguses).

Kuid üldisele tähendusele lisab iga kõnetegevuses osaleja midagi individuaalset (vt. näidet sõnaga *kool* peatüki alguses), mis sõltub inimese hoiakutest–hinnangutest üldse, aga peale selle konkreetsest situatsioonist konkreetsetel ajal. A. Luria järgi (1979, lk. 54) on **mõte** (ka sotsiaalkommunikatiivne tähendus) keeleüksuse tähenduse see aspekt, mis tuleneb **situatsioonist** ning inimese **tunde- ja tahtevallast**. Konkreetsetes suhtlemisaktis omandab ütluse mõte esmase tähtsuse. Keelendi tähendust kasutab inimene mõtte väljendamiseks. Viimane on seda edukam, mida lähemal on keelendi tähendus väljendavale mõttele. Seega tuleb sõnu valida mitte

lihtsalt nende vastavuse järgi objektidele, vaid ka selle järgi, mida kõneleja kavatses teistele tajutava (kujuteldava) situatsiooni kohta öelda. Seejuures omandab suulises kõnes olulise tähenduse intonatsioon, mis modifitseerib tähendust ja muudab selle mõnikord koguni vastupidiseks (*"Tubli!"* eksinud lapsele). Vaatleme näiteks ütlust *"Vaata, käreistik!"* sõltuvalt situatsioonist:

Laev läheneb jões ohtlikule kohale. Toodud ütlusega pöördub kapten tüüris seisva madruse poole.

Turistid jõudsid jõe äärde. Esimene neist, kes kärestikku märkas, hüüab kaaslastele: *"Vaata, käreistik!"*

Arvatavasti puudub vajadus interpreteerida mõtteid, mida kirjeldatakse situatsioonides ühe ja sama lühikese lausega on väljendatud. Küll on aga samade mõtete väljendamiseks veel palju teisigi võimalusi. Näiteks:

"Tähelepanu, ohtlik koht!" *"Ole kärestiku juurde jõudes tähelepanelik!"*

"Küll on kena! Vaata, kuidas kärestiku kohal vesi vahutab!"

Võimalus väljendada ühte ja sama mõtet erinevalt ongi kinnituseks, et keelendi tähendus ja mõte on kõneaktis küll seotud, kuid siiski eri nähtused. Suhtlemiseks ei piisa lause koostamise oskusest ja lause tähenduse mõistmisest, vaja on õppida väljendama ja mõistma mõtet.

2.10. Seosed sõnade vahel

Edukas sõnaotsing kõnelemisel on võimalik juhul, kui sõnavara on inimese mälu süstematiseerunud ja seostunud. Peamisteks seoste liikideks peetakse **paradigmaatilisi** ja **süntagmaatilisi** seoseid.

Paradigmaks nimetatakse sellist keeleüksuste rühma, mille liikmetel on mingi ühine (või ühised) semantiline tunnus (funktsioon) ja mis on mingi teise tunnuse poolest üksteisele vastandatud. Paradigmasse kuuluvad keelendid on üksteisega asendatavad, kuid mitte lineaarselt seostatavad. Ühe ja sama sõna vormid moodus-

tavad näiteks sõnavormide paradigma, ühte sõnaliiki kuuluvate sõnade semantiline rühm vastava ühise nimetusega tähistatud paradigma (näiteks paradigmasse *mööbel* kuuluvad mööbliesemete nimetused). Kõige mahukamad paradigmaatilised rühmad moodustuvad sõnadest sõnaliikide kaupa, ühiseks tunnuseks on sel juhul sõnaliigi üldistatud tähendus (kellegi või millegi tunnust väljendav sõna jne.). Paradigmaatilised seosed on aluseks sõnavalikule kõneloomes ning sõnade tähenduse äratundmisele tajudes.

Süntagmaks nimetatakse vähemalt kahest sama keeletasandi üksust (sõnast) moodustatud lineaarset (kõrvuti asetsevat) keelendit. Süntagma piiri tähistab suulises kõnes alati märgatav paus. Süntagmaatilised seosed on keeleüksuste lineaarse sobivuse seosed ja fikseerivad, millega üks või teine keeleüksus kõnes **võib kombineeruda** või **peab kombineeruma**. Süntagmaatilistes seostes olevad sõnad lauses ei pea aga kuuluma ühte süntagmasse ega asuma alati kõrvuti, sõnaühend võib jaguneda eri süntagmade vahel. Seosed ei piirdu sõnadega, vaid ilmnevad ka morfeemide ja foneemide vahel. Süntagmaatilised seosed on kõneloomes aluseks sõnade sobitamisele, kõnet tajudes aga simultaansele analüüsile. Sõnaühend *ema isa* on mõistetav tervikuna, s.t. süntagmaatiline seos muudab kaks sõna paradigmaatilises plaanis üheks üksuseks, mis on vastandatud sõnaühendile *isa ema*.

Nagu eespool märgitud, on sõnade leksikaalsetesse rühmadesse ühendamise aluseks ühised semantilised tunnused. Valitakse sõna sellest rühmast aga sõnu eristavate komponentide põhjal. Näiteks sõnadel *anub, palub, küsib, nõuab* on ühiseks semantiliseks tunnuseks *esile kutsuda mingi tegevus*, kuid iga sõna selles reas väljendab nimetatud nõuet erineva kategoorilisusega. Kõnelejal tulebki otsustada, kuidas ta oma soovi väljendab.

Mida rikkalikumad on inimesel sõnade semantilised väljad, seda täpsemalt on võimalik oma mõtet esitada. Kui sõnade semantilised rühmad on hõredad nagu õpiraskustega lastel, kannatab mõtte väljendamise täpsus.

Semantiline rühm võib omakorda jaguneda allrühmadeks, milles igauhes on sõnad vastandatud eri tunnuste alusel. Näiteks veekogude nimetused on vastandatud suuruse järgi (*jõgi-oja, kanal-kraav*), vee liikuvuse järgi (*jõgi-järv*), põhimõttel looduslik-tehislik (*jõgi-kanal, järv-tiik*). Eristatavaid tunnuseid võib olla üks või mitu (*kuusik-tammik, laas-salu*). Pedagoogi ülesandeks ongi pöörata laste tähelepanu kas ühele või mitmele sõnu eristavale tunnusele.

Küllaltki sageli kuulub sõna mitmesse paradigmasse. Sellele viitab kontekst. Lause *Malle vana kleit on veel üsna uus* on võimalik seetõttu, et sõnad *vana* ja *uus* ei kuulu esitatud lauses ühte paradigmasse. Konteksti ehk süntagmaatiliste seoste roll ongi vähendada sõnade mitmetähenduslikkust miinimumini, s.t. viia sõna ühte võimalikest paradigmadest. Üleminekul ühest paradigmast teise muutuvad sõnu vastandavad semantilisest tunnused. Näiteks: *roheline sein* (oluline on värvus), *roheline vili* (oluline on tunnus *toores*), *roheline nooruk* (oluline on tunnus *kogemusteta*).

Sõna ootamatu kasutamine mingis teises paradigmas on muuseas paljude naljandite aluseks. Selliselt on näiteks üles ehitatud suur osa hiidlaste naljanditest.

“*Kas see kell lööb ka?*” — “*Ei tea, omasid ta küll ei löö.*”

Mehed parandasid katust. Üks libises ja kukkus alla. Katusele jäänud mees tundis muret: “Kuidas kukkumine oli?” — “*Ei, kukkumisel polnud viga midagi. Seisma jäämine oli natuke järsk.*”

Süntagmaatilised seosed sõnade vahel ei ole ainult leksikaalsed, vaid ka grammatilised. Leksikaalne sobivus-sobimatus ilmneb sõnaühendites *suples jões, suples tapeedis*, grammatiline — *suples jões, suples jõeni*. Seega tuleb lausesse sõnu otsides arvestada nii leksikaalset rühma kui ka sõnavormi. Õpetamisel on otstarbekas esitada nimetatud ülesanded ükshaaval. Üheks sobivaks töövõtteks on verifitseerimine.

Kirjeldatud seosed avalduvad üheaegselt: kõnelemisel on alati vaja sõnu valida ja sobitada. Väikesel lapsel on mõneti ülekaalus süntagmaatilised seosed, seetõttu on ka lapse kõne stereotüüpsem. Seoste domineerivat liiki kajastab muuseas küllaltki hästi assotsiatiivne eksperiment: laps vastab stiimulsõnale süntagmaatiliselt

(*punane–pall, leib–sööma*). Paradigmaatiline nihe toimub algklassides (*punane–kollane, leib–või*).

Hälviklapsi iseloomustab seoste vähesus sõnade vahel. Esitatud sõnadega sõnaühendeid või lauseid moodustades jäetakse paljud võimalused kasutamata. Kuid kirjeldatud valik- ja sobitusülesanded on seoste aktiveerimiseks või moodustamiseks sõnade vahel vägagi otstarbekad.

Ülejäänud seostest sõnade vahel on olulisemad derivatsiooniseosed (tuletusseosed). Tuletised rühmituvad mälus nii tuletusaluste kui ka liidete järgi. Sõnavara arengu seisukohalt on tuletusmudelite omandamine eriti tähtis, sest lapsel kujuneb võimalus sõnu ise teha. Praktiliste üldistuste kujundamiseks on otstarbekas moodustada sõnaperesid (valida või moodustada samatüvelisi sõnu) ning rühmitada tuletisi tuletusliidete järgi.

3. KÕNE FUNKTSIONAALSÜSTEEM

3.1. Funktsionaalsüsteemi mõiste

Kõnetegevus eeldab kõnevõimet, s.t. mingit psühhofüsioloogilist mehhanismi, mis korraldab keele kasutamist. Seoses viimasega on tõstatatud mitmeid küsimusi. Kuidas mõte kodeeritakse keeleüksusteks, seejärel helideks–müradeks ning kuidas tajuja jällegi neist helidest–müradest jõuab uuesti mõtteni? Missugused inimese organid tegelevad kõnetegevusega? Kuidas on nende organite tegevus korraldatud? Missugune on tööjaotus kesknärvisüsteemi (KNS) ja perifeeria vahel? Kas inimesel on organid, mis tegelevad ainult kõnega? Lõplikku vastust neile küsimustele tänapäeva teadus ei anna, kuid mõndagi on ka teada.

Kõigepealt saab väita, et inimesel puuduvad organid, mis tegeleksid ainult kõnega. Kõigil kõnet juhtivatel aju osadel on ka muid ülesandeid. Närviteid mööda liiguvad kõik närviimpulsid. Suu, neel jne. on esmajoones vajalikud söömiseks ja hingamiseks. Aga häälekurrud? Ka siin on vastus eitav. Häälekurdude ülesandeks on produtseerida häält (iseloomulik ka loomadele), mitte aga kõnehäälikuid. Järelikult anatoomilist kõneorganit inimesel ei ole. Kõnelemiseks kasutatakse organismi osi, millel on esmaselt hoopiski muu ülesanne (funktsioon). Seosed kõnetegevuseks vajalike organite vahel kujunevad alles siis, kui laps õpib kõnelema, s.t. funktsioneerimise käigus. Seetõttu kõnetegevust teenindavat psühhofüsioloogilist süsteemi nimetataksegi **funktsionaalsüsteemiks** (mõiste võttis kasutusele P. Anohhin 1935. a.). See kujuneb organismis aktiivselt funktsioneerivatest elementidest, mis mingi kasuliku eesmärgi saavutamiseks (aga suhtlemine on põhimõtteliselt kasulik) ühinevad ja moodustavadki süsteemi. Süsteem ei kujune

ponentidest: domineeriv motiiv, ülevaade olukorrast (taju), mälu (dünaamiline kujutus sarnastest situatsioonidest) ja vallastav stiimul (signaal, mis võimaldab vastu võtta otsuse tegutsemiseks). Autor rõhutab eriti nimetatud komponentide simultaansust.

Otsustus on alati valik võimalustest. Oletatakse, et juba aferentse sünteesi etapil kaalutakse erinevaid käitumisvõimalusi. Aktiivselt osaleb otsustamisel peaaegu otsmikusagar.

Resultaadiaktseptor täidab kahte ülesannet: a) võimaldab prognoosida antud momendil vajalikku tulemust ja b) võrrelda hiljem sooritatava toimingu tulemust (parameetreid) prognoosiga. Kui aktseptor fikseerib eitava tulemuse, hakatakse otsima uut lahendust. Paralleelselt prognoosimisega programmeeritakse toiming, mis seejärel sooritatakse. (Ütluse programmeerimist ja realiseerimist käsitletakse üksikasjalisemalt hiljem.) Resultaati, nagu öeldud, võrreldakse prognoosiga.

Kujutame illustratsiooniks ette järgmist situatsiooni. Bussijaamas on lühinägelikul isikul vaja teada saada bussi väljumise aeg. Informatsioon pole prillideta loetav, kuid inimesel pole neid kaasas. Mälukogemuse alusel isik teab, et on olemas kaks reaalset lahendust: küsida informatorilt või paluda kellelgi lugeda bussiinfot seinalt. Informaator on ootesaali teises ääres, meie lühinägeliku isiku kõrval seisab üks noormees.

Esitatud kirjeldus kajastab aferentse sünteesi kõiki komponente: motiivi (soov teada saada bussi väljumise aeg), ülevaadet olukorrast (halvasti nähtav tekst, inimesed ootesaalis, informaator), mälu rolli (abi võib saada ...). Vallastavaks signaaliks on kõrval seisva noormehe tajumine.

Järgneb otsustus — paluda noormeest. Seejärel kujuneb kujutus tulemusest ja planeeritakse palve noormehele. Kõneakti võib omakorda vaadelda kui FS ühe allsüsteemi funktsiooni. Vastusest sõltub, kas FS lõpetab selleks korraks funktsioneerimise või võetakse ette uus toiming ja pöördutakse informatori poole.

Toodud näitest selgub, et kõne FS on üks komponent süsteemide ahelas, mis reguleerib inimese käitumist.

3.2. Funktsionaalsüsteemi tunnused

FS tunnused ilmnevad alati juhtudel, kui inimene tegutseb. Käesolevas töös piirduakse näidetega kõnetegevusest, sh. kõnepatoloogiast, toetudes seejuures peamiselt P. Anohhini ja N. Bernšteini töödele.

1. Organismi jaoks on oluline tulemus, mitte selle saavutamise viis. Seega vajalik resultaat dikteerib konkreetsete operatsioonide ja vahendite valiku, sh. käitumisviisi muutmise. Näiteks kurt kasutab kõne tajumiseks suult lugemist ja oma mõtte väljendamiseks viipekeelt; kui mingi rühm hingamislihaseid on halvatud, saavutatakse tulemus teiste lihaste abil; pärast häälekurdude eemaldamist õpitakse kasutama ebahäält jne.

2. Funktsionaalsüsteemis on nii aferentne kui ka eferentne lüli. Tegevusakti sihipärasuse kindlustab ainult nende koostöö. Aferentsatsioon eelneb ja kaasneb toimingule ning kindlustab liigutuste korrigeerimise tagasiside kaudu. Kui aga eferentne närviimpulss ei jõua perifeeriasse, jääb liigutus kas sooritamata, sooritatakse osaliselt või katkendlikult (näiteks eferentne alaalia või afaasia, düsartria). Aferentse lüli kahjustus kutsub esile liigutuste ebatäpsuse (näiteks aferentne alaalik või afaasik "otsib" kõneliigutusi). Aferentsete signaalide alusel kujunevad tegevusskeemid. Nende kujundamiseks saab kasutada passiivseid liigutusi, sh. massaaži. Nimetatud lülide kahjustuse koht võib paikneda FS erinevates osades. Kahjustus võib paikneda ajukoores (kutsub esile afaasia, alaalia) või närviteedes (kutsub esile düsartria).

3. Resultaadi sisu (parameetrid) kujundatakse kõigepealt programmina, millele järgneb täitmine. Järelikult on mingi puude korral otstarbekas isikut plaanide koostamisel abistada. Selleks võib olla näiteks lause skeem, teksti plaan jne.

4. FS on hierarhilise ehitusega: funktsioneerivad mitmed allsüsteemid, mis alluvad neist ühele — konkreetses situatsioonis domineerivale. Näiteks kõnelemise puhul "töötavad" funktsionaalsüsteemid, mis reguleerivad kõnehingamist, hääle genereerimist, artikuleerimist. Iga allsüsteem funktsioneerib oma ülesannete piiri-

des autonoomselt. Autonoomia võimaldab neid allsüsteeme eraldi kujundada. Logopeedias ongi välja töötatud harjutuste süsteemid kõnehingamise, hääldamise ja hääle arendamiseks. Õpitu rakedamiseks on aga vaja kõnet.

5. FS hierarhilisest ehitusest tuleneb, et liigutusi juhitakse ja korregeritakse aju erinevatel neurooloogilistel tasanditel. Sõltuvalt sellest, kui teadlikult sooritatakse üks või teine väliselt sarnane liigutus, erineb ka juhtiv neurooloogiline tasand. Näiteks düsartrik suudab süües huuli liigutada tunduvalt edukamalt kui artikulasiooniaparaadi harjutusi sooritades (viimane on tunduvalt teadlikum liigutus). Motoorne afaasik võib õigesti kirjutada allkirja *Kask*, ei suuda aga sõna *kask* õigesti kirjutada etteütleses. Jällegi on väliselt sama ülesande täitmise teadlikkus erinev Kehtib põhimõtte, et kõrgem neurooloogiline tasand vastutab liigutuste eesmärgistuse eest, madalamad aga tehnilise täitmise eest. Korregerimisel on vastavalt võimalus muuta ülesande teadlikkuse astet (võrdle operatsiooni ja toimingu vahekorda) ning seega ka neurooloogiliste tasandite osakaalu operatsiooni sooritamisel. FS juhtiv neurooloogiline tasand töötab topoloogilisel printsiibil, s.t. vastutab ülesannete mõtte, mitte tehnilise korrektsuse eest. Õppimise alguses on liigutused ebatäpsed, nõuavad pidevat kontrolli (näiteks tähtede kirjutamisel). Harjutamise tulemusel väheneb juhtiva tasandi koormus ja järelkult ka teadlikkus, kasvab aga madalamate tasandite osatähtsus. Ühtlasi paraneb liigutuste kvaliteet.

6. FS aktiivsust iseloomustab operatsioonide järgnevus. Patoloogia korral võib näiteks liigutuste sujuvus katkeda. Selline tunnus iseloomustab eferentsete väljade kahjustusi ajus (nt. eferentse alaaia ja afaasia korral).

7. Kord kujunenud funktsionaalsüsteem püsib elu lõpuni, kui seda ei kahjusta patoloogia. Viimasel juhul langevad mingid operatsioonid välja, osa neist aga põhimõtteliselt säilib. Seetõttu on täiskasvanu kõnepuuded alati enam variatiivsed (isikupärasemad) kui lastel.

FS tunnuste teadmine abistab pedagoogi nii kõnepuute mehhanismi mõistmisel kui ka kõnekorrektsiooni korraldamisel.

Teisiti öeldes kajastab FS inimegevust (toiminguid ja operatsioone) füsioloogilisel tasandil. Järgnevalt vaatleme lähemalt, kuidas toimub liigutuste psühhofüsioloogiline juhtimine ajus.

3.3. Tsentraalne kõneaparaat

3.3.1. N. Bernšteini teooria liigutuste juhtimise neuroloogilistest tasanditest

Kõne realiseerub liigutustena. Seetõttu pakub liigutuste psühhofüsioloogilise juhtimise mehhanism kõnetegevuse mõistmiseks igakülgset huvi. Käesoleva töö seisukohalt väärivad tähelepanu N. Bernšteini (1947) järgmised seisukohad:

- **Sensoorse korrektiooni printsiip.** Autor väidab, et keerulist liigutuskompleksi pole võimalik juhtida ainult eferentsete närviimpulssidega. Vajalik on pidev tagasiside lihaste seisundi kohta, mille alusel viiakse sisse parandused. Printsiip selgitab põhimõtteliselt selliste kõnepuute mehhanismi nagu düsartria, motoorne aferentne alaalia ja afaasia. Nimetatud juhtudel aju liigutuskeskus ei tea, missugune osa plaanist ja kuidas see on täidetud. Arvestades, et tagasiside toimub mitme analüsaatori kaudu, leiavad selgitust ka kõnehälbed kuulmis- ja nägemispuuetega isikutel. Ühtlasi kerkib meetodiline probleem täiendava tagasiside kindlustamisest. Näiteks afaasikutele esitatakse skeemid, mis kujutavad artikulatsiooniparaadi asendit ühe või teise hääliku moodustamisel.

- **Teooria liigutuste juhtimise tasanditest.** Sõltuvalt sellest, missugust informatsiooni sisaldavad ajju saabuavad aferentsed signaalid, töötavad neid andmeid aju erinevad tasandid. Vastavalt saadud infole (tagasiside) osaleb iga tasand ka liigutuste korrigeerimisel. See tähendab, et eferentsed signaalid liigutuskompleksi täpsustamiseks saabuavad mitmest ajukeskusest. Sama kehtib kõneliigutuste kohta.

N. Bernšteini järgi on liigutusi juhtivaid tasandeid inimese ajus viis:

1. **Tasand A** ehk ajutüve tasand. See reguleerib liigutuste eba-teadlikke komponente, esmajoones **lihastoonust**. Tasand haarab ajutüve, ajukese, ekstrapüramidaalsete alumise osa. Patoloogia korral kannatab lihastoonus (sh. lõtv halvatus), esinevad tremor ja tasakaaluhäired. Kõnes avaldub selline kahjustus düsartria nähtudena (bulbaarne ning ajukese düsartria).

2. **Tasand B** ehk subkortikaalne ehk sünergia (koostoime) tasand. Tasandi ülesandeks on koordineerida liigutusi mingi liigutuskompleksi sooritamisel, reguleerida keha asendit ja miimikat, kindlustada liigutuste **ajaline järgnevus** ja **rütm**. Patoloogia puhul ilmneb miimika puudulikkus, liigutuste "vaesus" ja stereotüüpsus (hüpo-funktsioon) või erilaadsed sundliigutused (hüperfunktsioon). Kõnes avaldub ekstrapüramidaalne (koorealune) düsartria: artikulatsiooniparaat on püsimatu, hääletugevus muutlik, esinevad tahtmatud karjatused ja samas hääla kaob, kõnet saadavad kaasliigutused.

Kogeluse puhul esineb nimetatud tasandi funktsionaalne hälve: kannatab püramidaalsete ja ekstrapüramidaalsete närviimpulsside koordineeritus. Signaal koorealustest keskustest hilineb ja seetõttu ei ole lihased mingi liigutuse sooritamiseks vajalikus asendis. Tulemuseks on kramp.

3. **Tasand C** ehk ruumivälja tasand. Selle tasandi ajukeskused on juba otseselt seotud analüsaatoritega: töödeldakse meelega kaudu saadud informatsiooni. N. Bernšteini järgi moodustavad selle tasandi kukla-, kiiru- ja oimusagarate perifeeria ning püramidaalsed närviteed. Reguleeritavad liigutused on juba teadlikud: arvestatakse ruumi, kus tegutsetakse, ja nende vahendite omadusi, millega tegutsetakse. Patoloogia korral kannatab liigutuste sihipärasus (apraksia), ilmneb ataksia (liigutused pole kooskõlastatud) ja orienteerumisraskused ruumis. Viimane ilmneb näiteks liigutuste imiteerimisel ja sooritamisel eeskujuga järgi. Kõnetugevuses on nimetatud tasandiga seotud koos- ja järelkõne, tähtede õppimine, ärakiri. Kui on kahjustatud püramidaalsed närviteed, avalduvad

spastilised pareesid, raskemal juhul paralüüsid (pseudobulbaarne halvatus).

Patoloogia puhul võib kõnepuuetest ilmnedu pseudobulbaarne düsartria ja kooredüsartria, optiline düsgraafia–düsleksia (sh. peegelkiri), ka agrammatism (ei omandata ruumisuhteid väljendavaid keelendeid). Siia rühma kuuluvad ka kõnepuuded kuulmislangusega isikutel, kannatab ärakiri. Puuete korrigeerimisel on oluline kujundada ruumis orienteerumist, sh. koordinaate vasakul–paremal ja üleval–all.

Kõigi nimetatud kolme tasandi kahjustused võimaldavad põhimõtteliselt kõnelda (ei pea kannatama ütluse sisu), kuid ütluse realiseerimine ei vasta normile tehniliselt. Lastel võivad kahjustused aga takistada kõrgemate neuroloogiliste tasandite arengut ning põhjustada sekundaarset alakõnet. Kurtuse puhul esineb alakõne alati.

4. Tasand D ehk toimingute tasand. Neljas tasand reguleerib nn. esemelisi liigutusi, s.t. kõiki neid liigutuskomplekse, mis on vajalikud mingi teadvustatud ülesande sooritamiseks. Toimingute tasand hoolitseb liigutuste mõtestatuse eest (reguleerib liigutusi topoloogiliselt), kuid ei kindlusta nende tehnilist korrektsust. Just sellel tasandil ilmneb FS põhitunnus — “oluline on eesmärk, mitte selle saavutamise viis” — eriti teravalt. Näiteks pudelit võib avada väga mitmel viisil ja erinevate vahenditega, peaasi, et kork saaks kõrvaldatud.

N. Bernšteini järgi on neljandal tasandil otstarbekas eristada toimingu **mõttelist struktuuri** ja **liigutuste ahelat**. Esimesel juhul on oluline operatsioonide valik ja järjestamine, teisel juhul valitud liigutuste sujuv realiseerimine (kompleks koosneb elementidest). Patoloogia korral kutsuvad oimu- ja kiirusagara kahjustused esile toimingu mõttelise struktuuri puuded (sh. aferentne motoorne afaasia ja alaalia, sensoorne afaasia ja alaalia), premotoorsed kahjustused aga liigutusahela lagunemise (sh. motoorne eferentne afaasia ja alaalia). Seega tagapoolsem kahjustus põhjustab kineestilist apraksiat ja sensorset agnoosiat, eespoolsem — kineetilist

apraksiat. Esimesel juhul kannatab õigete liigutuste valik, teisel juhul nende ühendamine ahelaks.

5. Tasand E ehk sümboolsete koordineerimise tasand. Viienda tasandi funktsiooniks on korraldada keerulisi intellektuaalseid toiminguid. Patoloogia korral kannatab tegevuse mõtestatus (motiiv ja planeerimine), kontroll ja reguleerimine. Kõnepuuetest esinevad sel juhul tekstiloomed ja tekstitaju hälbepildid (dünaamiline afaasia võib hoopiski vaikseda), kannatab kõne initsiatiiv, mõte ei hargne. Nimetatud tasandi funktsioonide puudulikkus ilmneb alati intellektipuuetega isikutel.

Teooria neuroloogilistest tasanditest võimaldab jaotada tsentraalsed kõnepuuded kahte rühma:

- Keelepuuded, mille puhul kannatab keelesüsteem: alakõne (sh. alaalia) ning afaasia vormid. Põhjuseks on 4. ja 5. neuroloogilise tasandi kahjustus või arenematus. Muide, viimase nähtuse põhjuseks omakorda võib olla madalamate tasandite puudulikkus.
- Realiseerimispuuded, mille puhul keelesüsteem otseselt ei kannata, kuid kõne produtseeritakse moonutatult. Põhilise osa nimetatud rühma kõnepuuetest moodustavad düsartria vormid ja düs-laalia.

Kõnetegevuse juhtimisest võtavad osa kõik viis tasandit, neist üks on juhtiv, teised moodustavad tausta. Näiteks järelkõne puhul on juhtiv kolmas tasand, nii madalamad kui kõrgemad tasandid töötavad sel juhul alluvatena. Lihtsamate ütluste genereerimist juhib arvatavasti neljas tasand, tekstiloomet aga viies. Mida kõrgem tasand on juhtivas rollis, seda teadlikum on toimingute sooritamise. Võib arvata, et silp *öö* sõnas *öösel*, sõna *öö* lauses *Päev ja öö vahelduvad kindlas rütmis* ning teksti pealkiri *Öö* hääldatakse teadlikkuse erineval astmel ning väliselt samad kõnesegmendid on juhitud erinevatelt ajutasanditelt.

Seda võimalust on otstarbekas kasutada kõne taastamisel ja korri-geerimisel. Me kas tõstame hääldamise teadlikkust või vastupidi, valime materjali, milles harjutatav üksus hääldatakse kontekstis automatiseeritult.

Nimetatud seisukohta illustreerib hästi A. Luria (1947) näide: afe-rentne motoorne afaasik, kes ei suuda artikuleerida *p*-häälikut, pu-hub küünlaleeki, seejärel imiteerib puhumist, puhumisliigutus tead-vustatakse, teadvustatud liigutus võetakse kasutusele kui häälik *p*, *p*-häälik ühendatakse sõnades teiste häälikutega. Võime öelda, et ebateadlik puhumisliigutus jõudis ringiga läbi teadvuse kõnehää-likuna tagasi ebateadliku juhtimise tasandile.

N. Bernštein uuris liigutuste juhtimise mehhanisme üldises plaanis, kõneliigutusi ainult sealhulgas. Teooria liigutuste neuro-loogilisest juhtimisest kajastab inimaju tegevust vertikaalselt. Nagu selgus, lisab iga tasand liigutuste juhtimisse mingi olulise para-meetri: esimene tasand — toonus, teine — rütm ja lihaste koordi-natsioon, kolmas — täpsus ja koordineeritus ruumis, neljas — mõtestatus (vastavus toimingu eesmärgile), viies — motiveeritus, planeerimine ja kontrollimine. Projekteerides nimetatud skeemile kõneaktid, on võimalik selgitada kõne arengu etappe, patoloogia korral aga võimalikke erinevusi kõnepuude mehhanismis. Täpsem tsentraalsete kõnepuude analüüs ja diagnoosimine eeldab aga-veel ühte sammu — ajutegevuse uurimist horisontaalselt, s.t. ühe või teise ajukeskuse rolli väljaselgitamist kõnetegevuse juhtimisel. Peamise panuse nimetatud küsimuste lahendamisel on andnud neuropsühholoogia ja neurolingvistika. Mõlema nimetatud teaduse kujunemisel on väga suur roll olnud A. Lurial koos oma kolleegide ja õpilastega.

3.3.2. Kõnetegevuse tsentraalne juhtimine

Tänapäeva seisukohad kõnetegevuse tsentraalsest juhtimisest on läbi teinud küllaltki pika ja vastuolulise arengu. Peamine on olnud vastuse otsimine järgmisele küsimusele: kas kõnetegevust juhivad

mingid keskused ajus? Vastust otsides jagunesid teadlased kahte leeri: lokalisatsiooni pooldajad ja eitajad. Esimesed väidavad, et kõnetegevust juhivad ajus 1–2 keskust. Teised oletavad, et kõnetegevusega on seotud kogu aju. Nagu sellisel juhul harilikult ikka, on vastus kusagil vahepeal.

Möödunud sajandi teisel poolel hakkasid kujunema ranget lokalisatsiooni pooldavate teadlaste seisukohad. Selle aluseks olid afaasikute lahkamise tulemusi kirjeldavad artiklid. 1861. a. kirjeldas P. Broca patsienti, kes oli kaotanud kõnevõime täielikult (kuigi sai kõnest aru) ja kellel pärast surma leiti anatoomiline kahjustus otsmikusagara vasakus premotoorses osas (tänapäeval tuntud Broca keskusena) (Broca, 1983, lk. 6–8). Mõned aastad hiljem kirjeldas C. Wernicke (1874) sensoorset kõnekeskust oimusagaras. Selle keskuse kahjustusega isik ei suutnud kõnet tajuda (sõnu ära tunda). Nende ja teiste andmete põhjal järeldati, et ajus on kaks kõnetegevust juhtivat keskust: üks juhib ekspressiivset, teine impressiivset kõnet.

Kuid üsna varsti avastati, et kõnepuuded ilmnevad ka aju teiste osade kahjustuse puhul. Samuti selgus, et Broca ja Wernicke kirjeldatud keskuste anatoomiline kahjustus ei kutsu mitte alati esile afaasiat. Nende andmete põhjal kujunes välja täiesti vastupidine seisukoht: “kategoriaalne käitumine” (semantikaga seotud nähtused) ei ole üksikute ajukeskuste produkt, vaid kogu ajutegevuse tulemus. A. Luria (1973, lk. 69) järgi hakati afaasiat vaatlema kas lahus aju anatoomilisest ehitusest (Ch. Sherington, C. Monakow) või püüti tõestada, et kõne kahjustuse laad ja raskusaste sõltub kahjustatud ajumassist (K. Goldstein), mitte konkreetsest keskusest. Positiivselt tuleb hinnata seda, et lokalisatsiooni pooldajad tõstasid probleemi kõnetegevuse ja aju ehituse seostest, lokalisatsiooni eitajad aga pöörasid tähelepanu psühholoogiliste uurimiste vajalikkusele. Kolmandat aspekti — vajadust uurida kõnepuute lingvistilist avaldumist — rõhutas kuulus inglise neuroloog H. Head, kelle monograafia oli üks kuulsamaid töid 20. sajandi alguse neuroloogias.

H. Headi (1983, lk. 44–45) avaldatud seisukohad lokalisatsiooni suhtes on järgmised:

- Ajus ei ole olemas kõne, kirjutamise, lugemise ega teiste verbaalse käitumise vormide keskusi, kuid on olemas ajupiirkonnad, mille kahjustus kutsub esile sümboolse väljenduse puuded.
- Afaasia vorm sõltub kahjustuse lokalisatsioonist. Ajukahjustused (nende koht) mõjutavad kõneprotsesside sooritamist erinevalt, mistõttu kõnepuue avaldub erinevate kliiniliste sümptomite kujul.

Tänapäeval lähtub lokalisatsiooniteooria järgmistest seisukohtadest (Luria, 1969; 1973; 1975 jt.):

- Kõnetegevust juhivad–reguleerivad mitmed ajupiirkonnad koostöös, moodustades funktsionaalsüsteemi tsentraalse osa. Igal piirkonnal (keskusel) on seejuures oma funktsioon — reguleerida mingit kõnetegevuse operatsiooni või operatsioonide rühma. Seetõttu iga operatsiooni (või operatsioonide rühma) puudulikkus mõjutab küll kõnetegevust tervikuna, kuid erineval viisil.
- Lapse kõne arenedes muutub ka kõnetegevust juhtivate ajupiirkondade koostöö, seega operatsiooniline lokaliseeritus on dünaamiline nähtus. Funktsionaalne tööjaotus kujuneb lõplikult välja ligikaudu kuueteistkümnendal eluaastal. Tegelikult ilmneb arengus kaks tendentsi: toimub ajukeskuste spetsialiseerumine, aga veelgi aktiivsemalt integreerimine (E. Simernitskaja), mille tõttu lokaalse ajukahjustuse mõju lastel on kogu kõnetegevusele piiratum. Seetõttu lapse tsentraalsed kõnepuuded alluvad korrektsioonile kergemini. Täiskasvanu tsentraalsed kõnepuuded on ühtlasi variatiivsemad kui lastel.
- Inimtegevust reguleerivad ajupiirkonnad jaotuvad kolmeks plokkiks. Iga plokk vastutab mõneti samalaadsete operatsioonide eest. Sama seaduspärasus kehtib ka kõnetegevuse juhtimisel.

3.3.2.1. Funktsionaalsed ajuplokid (Luria, 1973, lk. 84–123) moodustavad funktsionaalsüsteemides üksusi, mis täidavad inimtegevuses erilaadseid ülesandeid. Plokki iseloomustab hierarhiline ehitus. Iga ploki koosseisu kuuluvad nii peajukoore kui ka pea-

ajukoorest madalamad piirkonnad. Sõltuvalt plokist moodustavad selle kas peamiselt ajukoorest madalamad piirkonnad (I plokk) või valdavalt ajukoore piirkonnad (II–III plokk). A. Luria peab oluliseks eristada veel igas plokis kolme tüüpi ajukoore piirkondi, mille ülesandeks on: 1) perifeeriast saabuvate närviimpulsside vastuvõtt ja eferentsete impulsside suunamine perifeeriasse; 2) saadud informatsiooni töötlemine ja tegevusprogrammide koostamine; 3) erinevate ajupiirkondade tegevuse integreerimine ja psüühilise tegevuse keeruliste vormide teenindamine. Pole kahtlust, et integreerivad kattetsoonid on kõnetegevuses eriti vajalikud. Rohkem on teada kiiru-, kukla- ja oimusagara tegevust integreeriva kattetsooni funktsioonidest. Teoria ajuplokkidest arendab ühtlasi edasi N. Bernšteini seisukohti aju neuroloogilistest tasanditest.

Toonust ja ärkvelolekut reguleeriv plokk. Selle moodustavad närviseosed ajutüves asuva ja kogu aju toonust reguleeriva retikulaarformatsiooni ja ülejäänud ajupiirkondade vahel. Eriti oluliseks peetakse seost otsmikusagara eesmise osaga. Seosed on kahepoolsed, s.t. et psüühiline aktiivsus eeldab küll ärkvelolekut, kuid seejärel läbi retikulaarformatsiooni mõjutab otsmikusagar omakorda toonuse tõstmist ja hoidmist. Toonuse langus mõjutab loomulikult ka kõnetegevust. Kõik inimesed on arvatavasti tunnetanud sõnaotsimise raskusi pärast väsitavat päeva. Patoloogia korral võib verbaalne aktiivsus täielikult puududa või siis reageerib inimene kõnele aeglaselt, läheb üle sosinale ja varsti vaikib täiesti. Ka vaimse alaarengu korral on aju toonus keskmisest madalam.

Informatsiooni vastuvõtu, töötlemise ja säilitamise ploki moodustavad kiiru-, oimu- ning kuklasagara välised piirkonnad koos koorealuste moodustistega. Mahukas kattetsoon nimetatud sagarate piiril kindlustab erinevat laadi informatsiooni integreerimise ja ülemineku sümboolsetele skeemidele, sh. keele kasutamise. Ploki funktsioneerimisel ilmneb lateraalsus — ajupoolkerade vahel kehtib funktsioonide jaotus. Viimane ei ole siiski absoluutne. Ploki roll kõne funktsionaalsüsteemi töös on väga oluline: kindlustada keeleüksuste äratundmine ja tähenduse mõistmine tajumisel, keeleüksuste valik kõneloomes.

Tegevuse keeruliste vormide **programmeerimise, reguleerimise ja kontrolli ploki** moodustab ajukoos tsentraalkäärust eespool, olles tihedalt seotud ekstrapüramidaalsüsteemiga ning II ploki ajukoore piirkondadega. Kõnetegevuses on ploki funktsiooniks ütluse programmeerimine ning tajutava teksti mõtte mõistmine.

Nagu selgus, juhib iga plokk talle iseloomulikke operatsioone. Kuid iga mõtestatud toimingu sooritamisel osalevad koostöös üksteisega kõik kolm funktsionaalset plokki.

3.3.2.2. Kõneoperatsioonide lokalisatsioon. Tänapäeva neurolingvistika on välja selgitanud juhtiva ajupoolkera koos vähemalt kuus piirkonda (keskust), mis osalevad kõne keeleliste operatsioonide sooritamisel. Seejuures vasakus poolkeras (harilikult paremakäelistel) on vastavad piirkonnad paremini piiritlevad kui paremas. Mingil määral osaleb alati ka teise poolkera koor. Kõneliigutuste tehnilisest juhtimisest aga võtavad osa, nagu varem märgitud, ka madalamad tasandid.

Otsmikusagara **Broca keskusest eespool** asuva piirkonna ülesandeks on planeerida ütlust — lauset ja teksti ning osaleda teksti mõtte mõistmisel. Keskus juhib nende operatsioonide sooritamist, mis ühendavad ütluse pindstruktuure ja mõtet.

Patoloogia korral (dünaamiline afaasia) suudetakse ütlust korjata, vastata lihtsatele küsimustele (kui vastuse grammatiline struktuur ütleb ette vastuse struktuuri), mõistetakse lihtsa struktuuriga lauseid ning lugemise tehniline külg reeglina ei kannata. Raskused ilmnevad aga niipea, kui tuleb iseseisvalt formuleerida ütlus: kasutatakse kas äärmiselt primitiivseid lauseid, üksikuid sõnu või hoopiski loobutakse kõnelemisest. Raskusi valmistavad enam tegusõnad, vähem nimisõnad. Kui kahjustus piirneb või osaliselt kattub Broca keskusega, ilmneb lisaks ka agrammatism. Ütluse tajumisel avalduvad puudujäägid juhul, kui selle keerukus nõuab muuteoperatsioonide sooritamist ja/või järelduste tegemist. A. Luria arvates on sellise nähtuse põhjuseks sisekõne puudulikkus.

Lastel ei peeta dünaamilise piirkonna ja Broca keskuse operatsioonide diferentseerimist veel võimalikuks.

Broca keskuse (asub otsmikusagaras frontaalkäaru alumisest osast eespool) ülesandeks on fraasi grammatiline ja motoorne programmeerimine. On avaldatud arvamust, et grammatilise programmi koostamine on enam dünaamilise keskusega piirneva ajukoore funktsioon. Broca keskus osaleb ka järelkõne juhtimisel (kindlustab sujuva ülemineku ühelt häälduskompleksilt teisele) ning ütluse mõistmisel, kui tekib vajadus sooritada muuteoperatsioone.

Patoloogia puhul iseloomustab kõnet agrammatism (telegrammi-stiil) ja häälduspuuded (hääldamise katkendlikkus, stereotüüpsed kordused ja kohatud pausid, fraasilõpu intonatsiooni puudulikkus). Raskematel juhtudel on hääldamine täielikult moonutatud. Väljenduspuuetele kaasnevad düsgraafia ja düsleksia ning keeruliste fraaside puudulik mõistmine.

Posttsentraalne (kinesteetiline e. aferentne) liigutuskeskus asub tsentraalkäärust tagapool, kiirusagara eesmises osas. Nimetatud piirkonna ülesandeks on kindlustada normile vastav artikuleerimine. Keskus osaleb hääldusliigutuste valikul nii järelkõnes kui ka iseseisvas kõnes ning kõne taju täpsustamisel, kui tekib vajadus ütlust korrata või sooritada muuteoperatsioone.

Patoloogia korral ilmneb hääldusliigutuste otsimine, häälikute moonutamine ja asendamine sarnase moodustusviisi ja/või lähedase moodustuskoha alusel. Raskematel juhtudel laguneb/puudub artikuleemide süsteem täielikult ning inimene on praktiliselt kõnetu. Väljenduspuuetele kaasneb düsgraafia ja düsleksia.

Kui Broca keskuse kahjustuse tagajärjel ilmneb kineetiline apraksia, siis posttsentraalset kahjustust iseloomustab kinesteetiline apraksia.

Kõik kolm vaadeldud keskust (dünaamiline, Broca keskus, posttsentraalne) juhivad esmaselt kõneloome operatsioone, vähemal määral osalevad kõne tajumisel. Kaks esimesena nimetatud keskust korraldavad ütluse planeerimist (juhivad süntagmaatilisi protsesse), posttsentraalne keskus aga korraldab paradigmaatilist operatsiooni — kõneliigutuste valikut. Kahjustuse kohast sõltuvalt eristatakse kolme eesmise afaasia vormi, lastel on võimalik diferentseerida eferentset ja aferentset laadi puudeid.

Foneemikuulmise (Wernickese) keskus asub oimusagara tagumise kääru ülemises osas. Selle ülesandeks on ära tunda ja eristada foneeme ning selle alusel ära tunda sõnu. Wernickese keskus osaleb järelikult alati kõne tajumisel ning kõnelemisel foneemide valikul nende akustiliste tunnuste alusel.

Patoloogia puhul ei tunta ära häälikuid, mille tagajärjel sõna tähendus võõrandub. Raskemal juhul kõnet praktiliselt ei mõisteta. Kõneloomes avaldub “sõnasalat” — sõnade häälikkoostise moonutamine ning sõnade asendamine. Afaasik on seejuures verbaalselt aktiivne, säilinud sisekõne võimaldab mõista ütluse üldist tähendust. Suulise kõne puuetele kaasneb düsleksia ja düsgraafia. Puue on diagnoositav ka lastel, kuigi esineb suhteliselt harva.

Oimusagara **keskmise kääru piirkonnas** asub keskus (skemaatilisel projektsioonil Wernickese keskuse ja kuklasagara vahel), mille ülesandeks on esiteks säilitada operatiivmälus ütlus selle mõistmiseni ning teiseks kujutluste põhjal valida ütlusesse sõnu (kõne nominatiivne funktsioon). Kahjustuse puhul ei suudeta ütlust selle mõistmiseks mälus säilitada, järelikult ei suudeta ka ütlust korrata. Kõnelemisel avaldub pidev sõnaotsing (*Noh, see asi, millega suppi süüa ...*), mis põhjustab ütluse liiasuse. Sõnade puuduliku meeldetuletamise põhjuseks peetakse nägemiskujutluste ebatäpsust, aga samuti semantiliste seoste nõrkust sõnade vahel. Selle tulemusel ei aktualiseeru mälus vajalikud sõnad ning sõnavalik võib toimuda akustiliste, morfoloogiliste ja muude seoste alusel. Lastel vaadeldud puuet sensoorsest alaaliast ei eristata.

Kukla-, kiiru- ja oimusagaraid ühendava **kattetsooni** ülesandeks on tajutava ütluse simultaanne (üheaegne) analüüs. See on vajalik, kui ütluse mõistmiseks ei piisa sõnade mõistmisest ükshaaval (*koera peremees; ring on ruudu all*).

Patoloogia korral kannatab grammatiliste konstruktsioonide mõistmine. Kõneloomes ilmneb samuti agrammatism ja vähesel määral puudulik sõnaotsing. Võib kaasneda optiline düsgraafia ja düsleksia, düskalkuulia. Lastel kirjeldatud kõnepuuet ei eristata ning seda vaadeldakse koos sensoorse alaaliaga.

Neurolingvistiline analüüs tervikuna annab ülevaate operatsioonidest, mida juhivad juhtiva ajupoolkera koore kõnekeskused.

Kõneloomes on nendeks mõtte hargnemine, süntaktilise ja motoorse plaani koostamine, grammatiliste konstruktsioonide, sõnade ja sõna häälikkoostise valik (viimane toimub kõnehäälikute akustiliste ja artikuloorsete tunnuste alusel). Kõne tajumisel on nendeks kõnehäälikute, sõnade ja grammatiliste konstruktsioonide äratundmine ja ütluse tähenduse mõistmine, ütluse mõtte mõistmine. Kee-rulisemate konstruktsioonide mõistmiseks tuleb sooritada muute-operatsioone.

Toodud andmed on rakendatavad kõnepuute diagnoosimisel ning kõne arendamise või kõne taastamise meetodika väljatöötamisel. Teades olemasolevaid ja puuduvaid (või puudulikke) operatsioone, valitakse töövõtted ja materjal viimaste kujundamiseks. Seejuures väärub tähelepanu juba L. Võgotski formuleeritud seisukoht, et mingi lokaalne kahjustus lapse ajus mõjutab esmajoonel funktsionaalselt kõrgemal asuvaid keskusi (pidurdab nende funktsioone ja arengut), täiskasvanul aga vastupidi — enam kannatab funktsionaalselt madalam lähim tasand.

Arengu suund on alt üles, funktsiooni lagunemise suund aga ülevalt alla.

3.4. Perifeerne kõneaparaat

Eelnevast selgus, et ajus on võimalik eristada kolme funktsionaalset plokki, millel on koostööle vaatamata täita spetsiifilised ülesanded.

Ka perifeerne kõneaparaat koosneb kolmest funktsionaalsest (all)süsteemist.

- Energiasüsteem ehk kõnehingamise süsteem.
- Generaatorsüsteem ehk helide ja mürade tekitamise süsteem.
- Resonaatorsüsteem ehk kõnehäälikute moodustamise ja prosodika reguleerimise süsteem.

3.4.1. Kõnehingamine

Kõnehingamine erineb märgatavalt tavalisest füsioloogilisest hingamisest: väljahingamisfaas on oluliselt pikem (kuni 20 sekundit) ja sissehingamine kestuselt lühem, väljahingatava õhuvoolu **kiirus** ja **hulk** on täpselt **reguleeritud** ja muutuvad kõnelemisel pidevalt, ühtlasi vaheldub pidevalt **õhurõhk**. Sellised tulemused saavutatakse suure hulga lihaste täpse koostöö tulemusel. Hingamise reguleerimisel osalevad diafragma, bronhid, kopsud, roietevahelised lihased, kaudselt veel õlavöö- ja kaelalihased. Õhuvoolu reguleerimisel arvestab kesknärvisüsteem iga hääliku moodustamiseks vajalikke tingimusi, naaberhäälikuid, hääliku asukohta silbis, sõna- ja lauserõhku, intonatsiooni. Hingamissüsteem on osaliselt autonoomne, kuid kõneprotsessis allub hingamine hierarhiliselt kõrgemale juhtimisele — kogu ütluse motoorsele plaanile. Tingimuste komplekti arvestamine põhjustab pealtnäha paradoksaalseid lihasliigutusi. Näiteks väljahingamisel õhurõhu kiire languse saavutamiseks võib diafragma ajutiselt langeda, õhuvoolu jätkumise kindlustavad sel juhul teised lihased. Õhuvoolu reguleerimist juhib perifeeriast aferentsete signaalidega neeluõõs (neelutoru), mille maht sõltuvalt parajasti moodustatavaist häälikuist muutub kuni 25 korda. Selline täpsus saavutatakse mitmeaastase harjutamise tulemusena (kõnehingamine vajab arendamist ka koolis). Kõnepatoloogia korral on kõnehingamise puue sageli üheks sümptomiks. Hälbeid võivad seejuures esile kutsuda erinevad põhjused:

- Kõne puudulik planeerimine alakõne puhul.
- Tsentraalset (halvatused) ja perifeerset laadi lihastegevuste kahjustused.
- Kuulmispuuded, mis takistavad oma kõne võrdlemist normiga.

Kõnehingamist saab korrigeerida ainult kõneldes. Põhjus on selles, et hingamislihaste tegevus pole teadlikustatav ja nende funktsioneerimist saab mõjutada ainult kaudselt, s.t. artikuleerides.

3.4.2. Generaatorsüsteem

Süsteemi ülesandeks, nagu sissejuhatuses märgitud, on hääle (helide) ja mürade tekitamine. Seejuures helide ja mürade osakaal kõneldes sõltub häälikurühmast ja konkreetsest häälikust. Nagu teada, on kõige sonoorsemad (helilisemad) täishäälikud, ainult mürade abil moodustatakse helitud kaashäälikud, heliliste kaashäälikute puhul helid ja mürad kombineeruvad. Helid tekitatakse häälekurdudega, mürad aga kõnetrakti ahtuste ja sulgudega.

Hääle moodustamist kirjeldavad kaks teooriat.

Müoelastilise teooria järgi määratakse närviimpulsiga häälekurdude pikkus ja pinge. Seejärel häälekurdude alla kogunenud õhk murrab läbi ja kutsub esile võnked. Uus närviimpulss on vajalik häälekurdude mingisse teise asendisse viimiseks.

R. Hussoni järgi on närviimpulss vajalik iga võnke sooritamiseks. Impulss kutsub esile võnke. N. Žinkini arvates aga viiakse häälekurrud pärast lahknemist närviimpulsiga uuesti kokku (Žinkin, 1958). Seega R. Hussoni ja N. Žinkini teooria, võrreldes müoelastilise teooriaga, eeldab kesknärvisüsteemi oluliselt suuremat aktiivsust hääle moodustamisel. Ka häälekurdude innerveerimist reguleerivad aferentsed signaalid kompleksselt — otseselt kurdudest ja ka neeluõhnest: kui neeluõõs summutab heli enam, peavad häälekurrud heli intensiivsust suurendama.

Häälekurdudega moodustatud heli iseloomustab selle kõrgus (meestel 80–150, naistel 150–300 hertsi, s.t. võnget sekundis) ja tugevus. Kõrgus sõltub võngete sagedusest, tugevus aga võngete intensiivsusest (amplituudist). Kõrgust mõjutavad õhuvoolu tugevus, kurdude pikkus, paksus ja pingsus. Kõrgema hääle korral on kurrud õhemad ja pingsamad, õhuvool tugevam. Samades tingimustes veelgi tugevam õhurõhk tõstab hääletugevust. Kuid hääletugevust reguleerib (summutab või võimendab) oluliselt häälekurdudest kõrgemal asuv kõnetrakt. Viimasest muide sõltub ka tämber. Seega pedagoogilises plaanis eeldab hääle arendamine artikulatsiooniparaadi arendamist.

Hääl on liitheli. Põhitooni tekitab häälekurdude võnkumine tervikuna. Ülemtoonid tulenevad aga võngetest, mis tekivad häälekurdude osade võnkumisel (pool kurdude pikkusest, neljandik jne.).

Neid nõrku toone võimendab valikuliselt kõnetrakt (resonaatorid), milles moodustatakse 3–5 eri pikkuse ja mahuga toru ehk kambrikest. Häälepuuded võivad samuti olla perifeersed ja tsentraalsed (halvatused), mehhanismilt funktsionaalsed või orgaanilised. Hääle areng sõltub kõne arengust. Alakõnega lastel on hääli primitiivne: vähe ülemtoone, tämber vaene.

Häälekurdude tegevus (nagu hingamislihastelgi) pole teadlikustatav. Seetõttu ka hääle korrigeerimine toimub põhiliselt artikulatsiooniliseid kõne kaudu: funktsionaalsüsteemi hierarhiliselt madalamad allsüsteemid alluvad sel juhul kõrgemale artikulatsiooni-süsteemile.

3.4.3. Resonaatorsüsteem

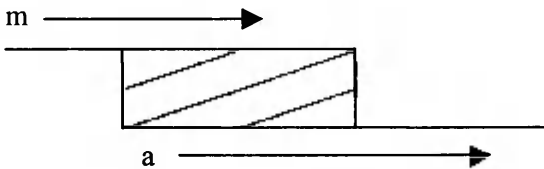
Kõnehäälik on liitheli. Selle moodustavad kindlas vahekorras, erineva kõrgusega toonid ja/või mürad, mis moodustavad hääliku äratundmiseks vajalikud tunnused — formandid. Viimaste omavahelist suhet kajastab hääliku spekter. Tuleb küll lisada, et spekter sisaldab reaalselt ka hääliku mitteolulisi (juhuslikke) tunnuseid. Hääliku äratundmiseks on vaja, et osa spektrist (osa formante) pidevalt korduks. Sellist püsivat spektrit kajastavad näiteks foneetikaõpikutes esitatud joonised. Helilise hääliku puhul lisanduvad põhitoonile ülemtoonid, mida võimendatakse kõnetraktis valikuliselt. See sõltub kõnetraktis moodustavatest kambrikestest, mis vastavalt oma kujule ja mahule mõne ülemtooni võimendavad (õhk hakkab seal kestvalt ülemtooni sagedusele võnkuma) või vastupidi, summutavad. Neid kambrikesti moodustatakse kuni viis: huulresonaator, suuava kuni keele tõusuni, suuava keele tõusust neeluni, neeluõõs, ninaresonaator. Funktsioneerivate kambrikesti suurus ja kuju ning osalemine kõne moodustamisel sõltuvad mitmest asjaolust: missugune keele osa on tõstetud ja kui palju, kas keel toetub hambakaarele või mitte, kui palju on suu avatud, mis asendis on huuled, kas pehme suulagi on tõstetud ja kui palju, mis asendis on neeluõõs (viimase asend pole jällegi teadlikustatav).

Kõik nimetatud tunnused on koos häälekurdude seisundi fikseerimisega vajalikud iga hääliku iseloomustamiseks. Kõrvalekaldeid

normist on häälduspuude tunnuseks ning vajavad häälikuseade käigus kõrvaldamist. Kõige tähtsamaks organiks artikuleerimisel on kindlasti keel — selle asukoht suukoopas (eespool või tagapool, ülal või all), ahtust moodustav keeleosa (tipp, laba, keeleselg, keelepära) (Wiik, 1991). Hääliku tunnused sõltuvad ahtuse asukohast ja ava suurusest.

Artikulationiaparaadi anatoomilised puuded või funktsionaalsed hälbepuud mõjutavad häälikute moodustumist valikuliselt. Huulte liikuvusest sõltub enam häälikute: *p, m, v, ö, ü, o, u* moodustamine. Suletud ninaõõs takistab *m* ja *n*, lahtine ninaõõs aga *p, t, k; s, r, l, j, h* ning kõikide vokaalide (kõrgemaid rohkem, madalamaid vähem) normikohast hääldamist. Külmine lahihambumus moonutab häälikuid *t, n, s, r, j; e, ö, i, ü, õ*, eesmine lahtine hambumus aga häälikuid *t, s, r, l, e*. Väga oluline on ka keeletipu liikuvus, millest sõltub häälikute *t, s, r, l, j* normaalne artikuleerimine.

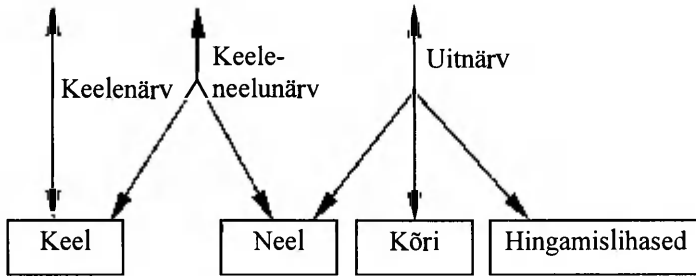
Nagu varem märgitud, tuntakse häälikuid ära ja eristatakse neid iseloomulike tunnuste (spektrit moodustavate formantide) järgi. Kuid naaberhäälikute mõjul nimetatud tunnused osaliselt muutuvad. Nähtust nimetatakse koartikulationiks, mis on eriti märgatav silbi ulatuses. Nimelt üleminekul ühelt häälikult teisele naaberhäälikute spektrid põimuvad ja moodustavad **siirde**. Ilmneb tendents sooritada silbi ulatuses hääldusliigutused võimalikult üheaegselt, v.a. muidugi vastandlikud liigutused, mis peavad üksteisele järgnema. Seega ilmneb häälikute **ettehaaramine** ja **järelmõju**. Näiteks sõna (silbi) *maa* hääldamist kajastab järgmine skeem.



Seega formandid jagunevad tegelikult püsitunnusteks ja muutuvateks tunnusteks. Jaotuvus sõltub hääliku konkreetsetest naabritest. Seega ei piisagi häälikuseadel hääliku hääldamisest isoleeritult, vaid tuleb harjutada selle hääldamist koos naabritega. Sama

küsimus kerkib lugemist õppides — veerimisel produtseeritud häälikud on vaja sünteesida silbi- ja sõnatasandil, et moodustuksid normaalsed siirded. Häälikanalüüsi õppides on aga olukord vastupidine: siirete mõju on vaja kaotada. Sobivaks võtteks on häälimine — sujuv hääldamine häälikhaaval. Häälimisel moodustatakse igast häälikust silp või vähemalt selle analoog, mida iseloomustavad enam-vähem hääliku kõik tunnused. Loomulikult on sellist häälikut kergem ära tunda: silp kui väikseim kõnesegment langeb kokku häälikuga kui foneemi variandiga. Mõningad raskused lapse jaoks siiski jäävad, sest iga inimese hääldamine on ainulaadne sõltuvalt tema artikulatsiooniparaadi anatoomilistest iseärasustest.

Häälikute moodustamine sõltub resonaatoritest, kuid häälikud kõnevoolumis kuuluvad alati silpidesse. Nende moodustamisel peetakse oluliseks neeluõõne funktsiooni (Žinkin, 1958). Ühtlasi on neeluõõs hääliku muutuvate tunnuste reguleerijaks: suu- ja ninaõõs kindlustavad häälikute äratundmiseks vajalikud püsitunnused (hääliku staatika), neeluõõs aga dünaamika. Neeluõõne mahu muutumine ei sõltu mitte ainult konkreetsest häälikust, vaid ka silbikaarest: silbi keskel neeluõõs kitseneb ja tõstab hääliku(te) intensiivsust, silbipiiril aga laieneb ja intensiivsus langeb. On iseloomulik, et neelutoru ennetab hääliku artikuleerimist: lähteasend moodustatakse enne hääliku moodustamist suuõõnes. On leitud, et kogeluse puhul nimetatud mehhanism ei tööta (ennetav närvisignaal ekstrapüramidaalsest süsteemist ei jõua kohale) ning artikuleerimist alustatakse varem. Tulemuseks on kramp, sest lihaste koostöö pole võimalik. Kurtuse korral neelutoru liigub vähe (pole kujunenud seostatud liigutuste stereotüüpi, sest inimene ei saa oma kõnet võrrelda teiste inimeste kõnega), seetõttu ei kujune normikohast koartiklulatsioon ja fraasi liigendamist silpideks: kurt nagu häälik sõnu kokku. N. Žinkini (1958, lk. 269) järgi on neeluõõs perifeerse kõneaparaadi keskne organ. Ta kuulub üheaegselt hingamisüsteemi ja resonaatorsüsteemi ning aerodünaamilisi tingimusi reguleerides mõjutab ka hääle genereerimist. Seetõttu peetakse neelust saabuvaid aferentseid närviimpulsse kõneliigutuste tsentraalsel juhtimisel äärmiselt olulisteks. Neeluõõne kesksel rolli kõneliigutuste koordineerimisel kajastab alljärgnev innervatsiooniskeem.



Joonis 7. Perifeerse kõneaparaadi innervatsiooniskeem.

Skeemil väärivad tähelepanu keeleneelunärv ja uitnärv. Esimene neist ühendab kesknärvisüsteemi keele ja neeluga, teine koordineerib neelu, kõri ja hingamislihaste tööd. Lihaste sünkroonne koostöö on ebateadlik ja see saavutatakse pikaajalise harjutamise tulemusena. Täpsemalt öeldult, teadvustada on võimalik liigutusi, mida juhivad närviimpulsid läbi püramidaaltee (lihased neelust kõrgemal), ebateadlikud on aga kõik need liigutused, mida juhitakse läbi ekstrapüramidaalsüsteemi (lihased alates neelust ja madalamal). Lähteimpulss kõnelemiseks saadetakse välja Broca keskusest. Seejärel jaguneb impulss kahe nimetatud süsteemi vahel. Kõneliigutuste tehniline juhtimine–korrigeerimine sooritataksegi juba ajukoorest madalamatel tasanditel. Pole kahtlust, et keeleõppes (sh. logopeedias) tuleb alati arvestada, kas pedagoogi mõjutamist vajavad kõneoperatsioonid on teadvustatavad või mitte.

4. KÕNELOOME

4.1. Kõneloome mudelite liigid

Kõneloome tasandid ja operatsioonid koos kõnetaju samalaadsete küsimustega on alati olnud psühholingvistika huvide keskpunktis. Vastust on otsitud ja otsitakse sellistele küsimustele nagu: Mis operatsioone inimene ütlust genereerides sooritab? Millest sõltub kõneloome protsesside erinevus ühel või teisel juhul? Kas ja kuidas mõjutab kõneloomet kasutatav keel? Kuidas kujuneb kõneloome mehhanism lapsel, jne?

Kõneloome vastu tunti huvi ka enne psühholingvistika kujunemist. Küsimusega tegelesid peamiselt psühholoogid (K. Bühler, L. Vögotski jt.). Näiteks L. Vögotski järgi koosneb kõneloome protsess järgmistest etappidest: motiiv — mõte — mõtte vahendamine tähendustega — mõtte vahendamine väliskõnega. Kõneloome etapiviisilisus oli tegelikult mõistetav juba eelmisel sajandil. Üks logopeedia rajajaist A. Kussmaul (1987) kujutas kõne protsessi ette järgmiselt: 1) valmistumine kõnelemiseks hinges ja mõistuses (kõnelemiseks on vaja luua mõte ja omada hingelist soovi seda väljendada); 2) sisemiste sõnade produtseerimine koos süntaksiga (vaja valida mälust sõnad); 3) artikuleerimine ehk välise sõna moodustamine. Nii leiame juba A. Kussmauli töös sellised kõneloome komponendid nagu motiiv, eelnev mõte, sisemised sõnad ja nende süntaktiline seostamine, väliskõne sõnad. Seega psühholoogia varustas psühholingvistikat kõneloome teooria raamidega. Jäi üle need raamid täita: täpsustada etappe ja välja selgitada operatsioonid.

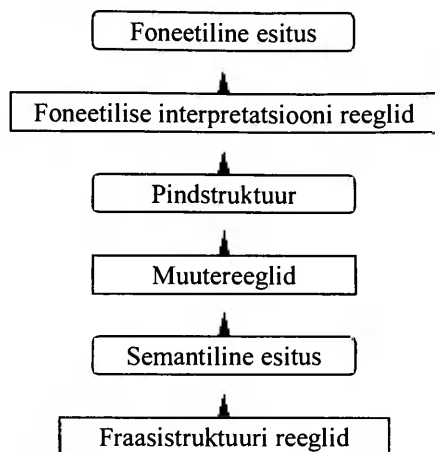
Kõneloome psühhologiseeritud mudelid vaatlevad nimetatud protsessi kahes etapis: kõne-eelne etapp ja ütluse genereerimine kitsamas mõttes. Esimene neist etappidest huvitab otseselt psühholoogiat, teine psühholingvistikat. Psühholoogiliseks etapiks on ütluse intentsi (kavatsuse) kujunemine. Ütluse loome kõneline etapp koosneb omakorda alletappidest ehk tasanditest, mida vastavalt baasteooriale iseloomustatakse küllaltki erinevate terminitega. Näiteks vene psühholingvistikas nimetatakse järgmisi etappe: mõttesüntaks, semantiline süntaks, grammatiline struktureerimine (pindstruktuuri lause moodustamine), motoorne programmeerimine, ütluse realiseerimine. Muutegrammatikas aga kohtame selliseid termineid, nagu süva- ja pindstruktuur, semantikakomponent jne. Nimetatud alletappe kajastavad kas täielikult või osaliselt kõik kaasaegsed teooriad. Siiski jaotatakse mudelid kolme rühma (Kubrjakova, 1991, lk. 34):

1. **Tasandilised mudelid:** etapid püütakse välja tuua vastavuses keeletasanditega.

Üleminek ühelt etapilt teisele kõneloomes seostatakse ühtlasi üleminekuga ühelt keeleüksuste tasandilt teisele. Näiteks võib tuua T. Rjabova (Ahhutina) mudeli (1967), mis koosneb kolmest tasandist: ütluse skeemi loomine sisekõnes, grammatiline struktureerimine, ütluse kineetilise silbiskeemi koostamine. Üksusteks on vastavalt sõnatähendused, sõnavormid, artikuleemid.

2. **Tsüklilised mudelid.** Üksteisele järgnevaid kõneloome etappe ei seostata mingi kindla keeletasandiga. Näitena võib tuua Chomsky skeemi: süvastruktuur→muuteoperatsioonid→pindstruktuur.

Tsüklilise mudeli näiteks on joonisel 8 esitatud generatiivset grammatikat selgitav skeem (Õim, 1974, lk. 119).



Joonis 8. Generatiivse semantika skeem (tsüklikiline mudel).

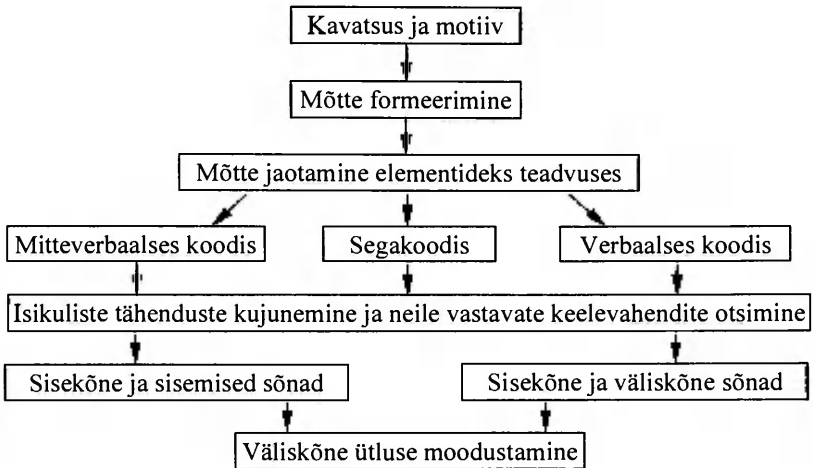
Selline lause genereerimise protsess ei pea vastama lausete reaalsele moodustamisele, s.t. generatiivne grammatika ei modelleeri kõnelejat (Õim, 1974, lk. 120).

3. **Integreeritud mudelid.** Püütakse ühendada keeletasandid ja kõneloome protsessi tsüklid. Mudel võimaldab väliskõne osalemist kõneloome mitmes tsükliks. Näiteks “ütluse skeemi loomisel sisekõnes” (T. Rjabova järgi) võib juba aktualiseeruda mingi väliskõne sõna. Selline võimalus on küllaltki reaalne, kui näiteks ette kujutada vastusrepliiki dialoogis, ütluse koostamist mingil teemal jne.

Erinevused ilmnevad ka selles, mida pidada ütluseks. Näiteks N. Chomsky mudeli järgi on väljundiks alati lause. Samas on teada, et ütlus võib koosneda ühest või mitmest lausest: määrab ütluse mahu (piiri) väljendatav mõte, mitte aga lause kui keeleüksus.

Integreeritud mudelid on põhimõtteliselt kõige reaalsemad, sest kajastavad nii kõneloome operatsioonide rühmi kui ka kasutatavaid (või võimalikke) üksusi ja võimaldavad seda modelleerida erinevates variantides. Tasandilist mudelit võib sel juhul vaadelda integratiivse mudeli ühe variandina.

Integreeritud mudelit kajastab J. Kubrjakova (1991, lk. 60) skeem joonisel 9.



Joonis 9. Integreeritud kõneloomemudel (J. Kubrjakova järgi).

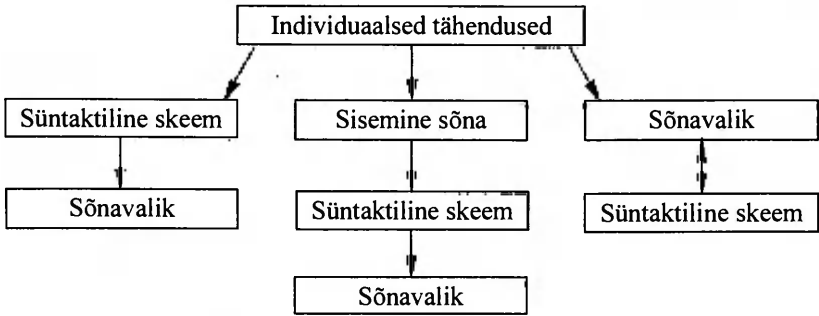
Skeemi mõistmiseks on kõigepealt otstarbekas selgitada mõisteid *isikuline (individuaalne) tähendus* ja *sisemine sõna*. Mõlemad terminid pärinevad L. Vögotskilt. Keeleüksuse *isikuline* ehk *individuaalne tähendus* (смысл) vastandatakse *tähendusele* (значение). Viimane on ajalooliselt kujunenud semantiliste komponentide kogum ja on põhimõtteliselt ühine kõigile keelekollektiivi liikmetele. Sõltuvalt inimese teadmistest ja intellektist võib ka sõnade *tähendus* sügavuti erineda, kuid selle tuum on sama.

Keeleüksuse individuaalne tähendus kajastab aga inimese subjektiivset kogemust ja suhtumist sellesse situatsiooni, millest kõneldakse. Kõneldes otsib inimene selliseid keeleüksusi (sh. sõnu), mis kõige objektiivsemalt võiksid väljendada tema subjektiivset kogemust ja suhtumist. Keeleüksuste kasutamine erineb inimestel just individuaalse tähenduse poolest, sest viimane sisaldab lisaks kognitiivsele ühisele algele (tuumale) ka individuaalseid teadmisi ja emotsionaalseid tunnuseid. Kui tähendust võrrelda skeemiga,

siis individuaalne tähendus on võrreldav pildiga. Et me kõneldes kasutame skeeme, mitte pilti, siis on ütlus kõnele eelnevast mõttest alati sisuliselt vaesem. See on aga ainuke võimalus verbaalseks suhtlemiseks, sest ainult üldistatud tähendused (skeemid) on inimestele ühised, individuaalsed tähendused (pildid) aga mitte.

Sisemiseks sõnaks nimetatakse mingit keeleüksust iseenda jaoks, et **tähistada individuaalseid tähendusi** enne nende realiseerimist väliskõnes, s.t. normatiivsete keelevahenditega. Sisemised sõnad on seega tugipunktid kõnelejale ütluse loome protsessis, nad tähistavad kõneleja jaoks kas kogu situatsiooni või osa sellest, on vahelülis üleminekul kavatsuselt väliskõnele. Mõnikord võivad sisemised sõnad jõuda ka pindstruktuuri, kuid harilikult nad asendatakse teistega või tervete süntaktiliste struktuuridega. Seega sisemine sõna on nagu mõtte verbaliseerimise stardipakk, sõnade ja grammatiliste struktuuride valiku algus. Pindstruktuur tuleb moodustada nii, et kuulaja (lugeja) sellest aru saaks. Oletatakse, et sisemiste sõnadena kasutatakse väliskõne sõnu ja sõnaühendeid individuaalses tähenduses, uudissõnu, sõnu koos kujutluspiltide või skeemidega. Arvata võib, et sisemise sõna rollis omandab näiteks mingi asesõna väga konkreetse tähenduse. Järgmise ütluse puhul on sama asesõna tähendus hoopiski teine. Sama rolli võib täita kujutlus intonatsioonikontuurist (jaatus, eitus, üllatus jne.).

Integreeritud mudeli puhul pakub keeledidaktikale kõige enam huvi seisukoht, et väliskõne üksused (sõna või sõnad, stereotüüpsed väljendid) võivad lülituda kõneloomesse selle protsessi igas tsükli. Juba kõne-eelsel orienteeruval etapil kuulnud sõna võib säilida operatiivmälu ja osaleda mõtte kujunemisel ning ütluse genereerimisel. Muide, selline situatsioon on tüüpiline koolis, kui lauset moodustatakse esitatud sõna või sõnavormiga. Nimetatud variatiivsus võimaldab ühtlasi ette kujutada mitut võimalust üleminekul mõtte elementidelt pindstruktuurile (Kubrjakova jt., 1991, lk. 72)

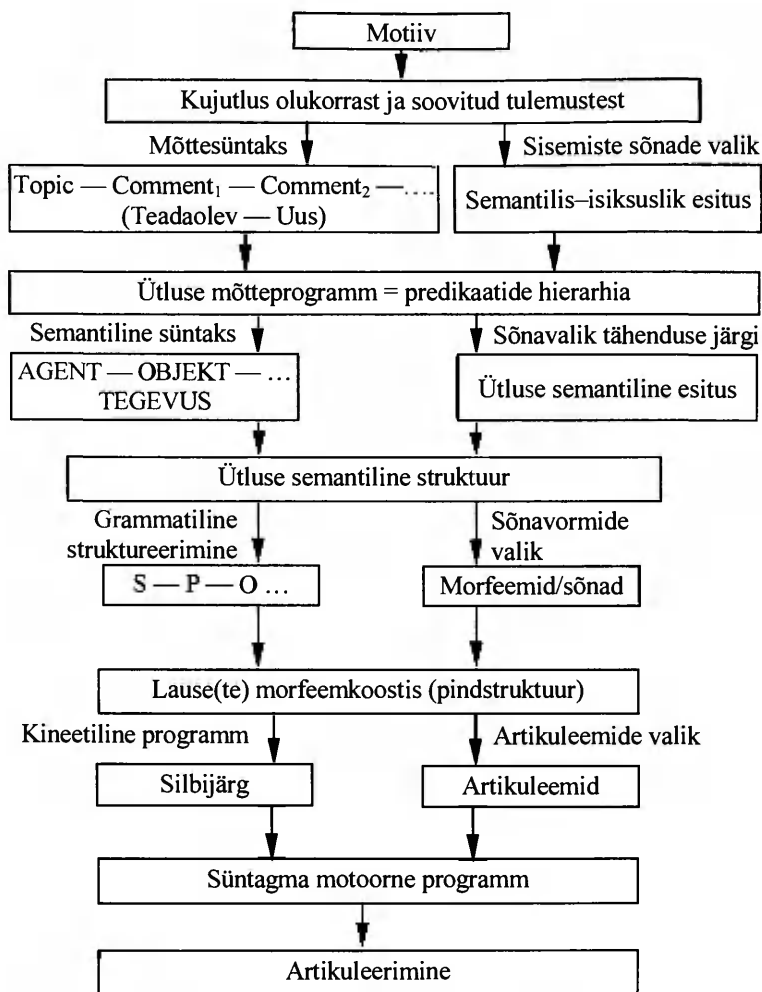


Joonis 10. Sõnade ja grammatilise struktuuri valiku variandid.

Vastavalt esitatud skeemile on võimalik koostada erinevaid keeleharjutusi, kus lause koostamisel lähtutakse kas sõnadest, lauseskeemist või nende kombinatsioonist.

Keeledidaktikat huvitavad aga kindlasti ka tasandilised mudelid, mis võimaldavad välja töötada harjutuste süsteemi iga tasandi üksuste ja operatsioonide omandamiseks ja aktiveerimiseks. Kõne- ja keeleharjutused ei pea ja ei saagi olla suhtlemise täpne koopia. Peale selle on tasandiliste mudelite autorid hakanud arvestama ka integreeritud mudelite seisukohti. Näiteks 1989. a. mudelit koostades on T. Ahhutina teinud olulisi muudatusi (võrreldes 1967.a.). T. Ahhutina (1989, lk. 195–197) lähtub seisukohast, et ajutegevuses kombineeruvad järjestikused ja paralleelsed operatsioonid. Seega skeemil kujutatud operatsioonide järjendid võib inimene sooritada ka üheaegselt. Teiseks märgib autor, et stereotüüpsete keelendite kasutamisel võib ütluse loome toimuda operatsioonide ja tasandite vahele jättes (“lühiühenduse” printsiibil).

11. joonise aluseks on T. Ahhutina skeem.



Joonis 11. Kõneloome skeem T. Ahhutina järgi.

Esitatud skeemi järgi eelneb ütluse loomisele kitsamas mõttes kõneintents (soov, kavatsus). Järgneb mõtte-geštaldi esialgne hargnemine — mõttesüntaksi etapp. Kõneleja fikseerib iseenda jaoks, millest ta hakkab rääkima (määrab kõneainese ehk topikaliseerib üt-

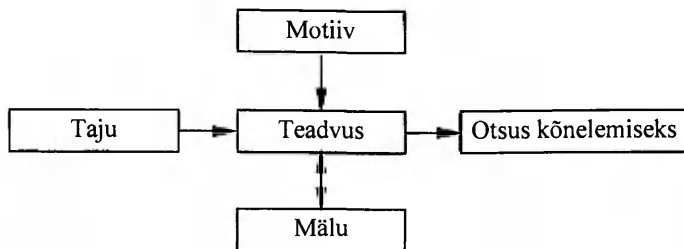
luse), ning kujutab üldises plaanis ette ka reema (millest sel teemal kõnelda). Kolmandal etapil (semantiline süntaks) ütlus hargneb edasi ning kõneleja määrab iseenda jaoks tulevase ütluse semantilise sisu süvakäänete näol (vt. täpsemalt ptk. 4.4.). Järgneb pindstruktuuri lause moodustamine ning lõpuks kõneliigutuste programmeerimine. Nagu varem märgitud, võib kõneleja osa operatsioone sooritada mitmel tasandil üheaegselt. Samal ajal jagunevad iga tasandi operatsioonid kahte rühma: planeerimine–kombineerimine ja üksuste valik. Planeerimisoperatsioone juhivad kõnekeskused otsmikusagaras, valikuid aga keskused teises ajuplokis (vt. ptk. 3).

4.2. Ütluse intents

Ütluse intents kui psühholoogiline mõiste vastab funktsionaalsüsteemi aferentsele sünteesile. Intents on ainult soov (kavatsus) ja lõplikult kujunemata mõte, mis võib jääda ka realiseerimata. Soov on seotud võimaliku kõneakti sisuga, mitte realiseerimisega ega keele valdamise astmega. Ütlus, mis hiljem realiseeritakse, sõltub juba selle programmeerimisest. Näiteks alaalikul on soov suhelda, kuid ütluse programmeerimine ja realiseerimine sageli ei õnnestu.

Intents sõltub tegevuse motiivi(de)st ja piirab võimalikke valikuid, sest motiivist sõltub ütluse eesmärk. Näiteks inimesel on soov kusagile sõita, kuid selleks on vaja hankida informatsiooni, s.t. küsida ...

Teiseks sõltub kõnesoov situatsiooni mõtestamisest: tajudest ja mälu kogemustest. Näiteks keegi õpilastest segab tööd klassis. Õpetaja mäletab, kuidas õnnestub teda korrale kutsuda. Viimane teadmine, s.t. kujutus vestluspartneri oletatavast käitumisest on oluline selleks, et ette kujutada kõneakti (käesolevas näites õpilase korrale kutsumine) tulemust. Motiivist ja situatsiooni mõtestamisest tuleneb **mõte-geštalt**, mis hiljem hargneb ütluseks. Kuid selleks peab vastu võtma **otsuse** kõnelemiseks, mille kujunemist näitlikustab joonis 12.



Joonis 12.

Motiivid, mis kujundavad kõne intentsi, on üldstatult järgmised: mingist füüsilisest tarbest (laps soovib süüa, juua jne.) tulenev motiiv, tunnetuslik huvi (naaber tegeleb millegagi), eelnevalt tajutud tekst (kuulatud, loetud). Laste puhul on otstarbekas motiivi kujundajana nimetada veel mängu, eriti rollimängu. Motiivist tuleneb ütluse eesmärk. Mõnikord avaldub see ütluse sissejuhatusena: “*Tahan Sinult küsida*” ... “*Nõuan, et Sa*” ... jne. Kui kõneleja motiive ja eesmärke ei mõisteta, võivad partnerilt järgneda vastusena küsimused: “*Mida tahad mulle öelda?*” “*Milleks mulle seda räägid?*”

Hälviklastega töötades on kõnesoovi kujundamine üks esmaseid eripedagoogi ülesandeid. Suhtlemist soodustab ühine tegevus, emotsionaalne kontakt, last huvitavad objektid (mänguasjad, loomad jne.).

Vastuvõetud otsuse edaspidine täitmine sõltub omakorda paljudest asjaoludest — lingvistilistest ja psühholingvistilistest faktoritest (Leontjev, 1974).

- **Kasutatav keel.** Osa kõneloome operatsioone on universaalsed, s.t. ei sõltu keelest. Üldstatult on need valiku- ja sobitamisooperatsioonid. Mõned operatsioonid on ühised keelterühmale (näiteks ühildumine sõltuvalt soost), mõned aga täiesti unikaalsed (näiteks rõhulis-rütmilise struktuuri realiseerimine eesti keeles). Pole

kahtlust, et keeledidaktika ülesandeks on kõigi operatsioonide, esmajoones aga unikaalsete välja selgitamine, et neid kujundada.

- **Keele valdamine.** Nimetatud faktori puudulikkus avaldub järgmistel juhtudel: lastel kõne omandamise perioodil, suhtlemisel võõrkeeltes, kõnepatoloogia puhul. Keele valdamisest sõltub kavatsuse realiseerimise täpsus, väljenduslikkus, harjumuspärasus, kasutatavate keelendite keerukus jne. Kõnepatoloogia puhul on omakorda vajalik eristada kõnepuuet kui esmast patoloogiat ja intellekti alaarengust tulenevat puuet. Viimasel juhul võib ütlus vastata kõneleja kavatsusele, kuigi tajuja jaoks tundub see olevat puudulik.
- **Stiilifaktor.** Ennast väljendades tuleb inimestel valida kõne vormide (suuline, kirjalik; monoloog, dialoog) ja stiilide vahel (vestlus tööl või kodus; kabinetis või koridoris; tuttavaga või võõraga). Suhtlemisnormidele vastavate stiilide õpetamine on üks kõnearenduse eesmärkidest.
- **Sotsiaalsühholoogiline faktor.** Nimetatud küsimus haakub tihedalt eelmisega, eeldab keelevahendite valikut seoses partneri sotsiaalse rolliga (härra, seltsimees, Teie Kõrgus, härra rektor jne.).
- **Emotsionaalne faktor.** Väljendusvahendite valik (toon, intonatsioon, kõne tempo, kõnega kaasnevad paralingvistilised vahendid) sõltub alati kõneleja emotsionaalsest seisundist. Lapsi on vaja õpetada–harjutada nii oma suhtlemist reguleerima kui ka partneri emotsionaalset seisundit mõistma.
- **Individaalsus.** Keelevahendite kasutamisel ilmneb alati nii inimese loominguilisus kui ka stereotüüpsus. Hälviklapsed kalduvad reeglina stereotüüpsusele (korduvad lausemallid, sama sõnavara). Viimasest tuleneb ülesanne harjutada keelekasutuse variatiivsust: viia üks keelend võimalikult paljudesse seostesse teistega (näiteks harjutada ühe sõna sobitamist võimalikult paljude sõnadega), aktiveerida muuteoperatsioone (lausete muutmine, ühendamine).
- **Kontekst.** Keeleüksuste kasutamine, eriti aga sõnavalik on mõjutatud eelnevalt genereeritud või tajutud tekstist. Näitlikult ilmneb see õpilaste kirjalikes tekstides, kus sõnakordus on tavaline. Kon-

teksti negatiivse mõju vähendamiseks on vaja tõsta keelekasutuse teadlikkust, s.t. õppida emakeelt koolis.

Esitatud ülevaade peaks olema piisav mõistmaks, et kõne intents võib saada realiseeritud erineval viisil ja erinevate vahenditega. Kõne on rohkemal või vähemal määral alati loominguuline protsess. Selle poolest erinebki keelekasutus inimesel ja arvutiprogrammides.

4.3. Mõttesüntaks

Nimetatud etapil algab mõtte-geštaldi hargnemine. Inimene otsustab, mis on tema ütluse teemaks (TEEMA ehk TOPIC) ja mida ta kavatseb selle teema kohta öelda (REEMA ehk COMMENT). Esialgne jaotus on veel väga üldine tasandil TOPIC-mitteTOPIC. T. Ahhutina (1989) väidab neurolingvistilise materjali põhjal, et just REEMA tuleb kindlasti fikseerida, sest viimane väljendab tähelepanu fookust (pikema ütluse puhul ka tähelepanu liikumist) ja tähistab kõneleja seisukohalt kõige tähtsamat informatsiooni. Mõttesüntaksi tasandil opereerib inimene sisemiste sõnadega ja kujutlustega. Pindstruktuuri võib mõttesüntaksi tasandi programm jõuda üksiku sõna või sõnade ahelana. Järgmised kõneloome etapid jäävad sel juhul ära ja tekib “lühiühendus” mõttesüntaks→pindstruktuur. Teema on kõneleja jaoks teada, on vähem oluline ja võib jääda välja ütlemata. Mitut sõna reas kasutatakse juhul, kui REEMA on hierarhiline, s.t. kõneleja jaoks oluline liigendub. Näiteks dünaamilise kõnekeskuse kahjustusega isiku jutustus: *Lapsi kaks — poiss, tüdruk. Väiksed — tüdruk seelik, poiss püksid* (Ahhutina, 1989, lk. 90).

Selliste tugisõnade järgi on tõepoolest võimalik formuleerida ütlus. Näide on ühtlasi viiteks õpetajatele tugisõnade rollist jutustama õpetamisel. Mõttesüntaksi jõudmist pindstruktuuri kajastab ka järgmine abikooli õpilase tekst: *Lapsed metsas. Seened. Jalutasid. Külas. Suplesid.*

Programmeerimine ainult mõttesüntaksi tasandil on iseloomulik lapse kõnele ühesõnalause kasutamise ajal. Laps väljendab sõnaga seda, mis kõige enam püüab situatsioonis tema tähelepanu. TEE-MA kui kogu situatsiooni nimetamine pole vajalik, see on situatiivse suhtlemise puhul kuulajale niigi teada.

Seega mõttesüntaksi etapil toimub mõtte (kujutluse) struktureerimine. Kui eraldatakse ainult üks objekt, tunnus või tegevus, väljendatakse see kas sõnaga või arenenud kõne puhul baaslausel. Keerulise lause või teksti aluseks on kujutluse (episoodi) jaotamine mitmeks osaks, viimased võivad omakorda liigenduda (W Chafe). Samas tuleb arvestada, et kujutlused–episoodid inimese mälus on erineva mahuga ja erineva konkreetsusega. Küsimus taandub seega inimeste teadmiste mahule ja struktuurile.

Sarnaste sündmuste kordumisel kujuneb mälus skeem (stereotüüpne mudel), mis kajastab suure tõenäosusega korduvaid osaepisoodide. Sellised mäluskeemid on aluseks sündmuse verbaliseerimisel (COMMENT₁ — COMMENT₂ ... COMMENT_n). Neile toetub inimene oma tegevuse reguleerimisel–planeerimisel sarnastes situatsioonides. Kõnet tajudes võimaldab skeem oletada, kuidas tekst sisuliselt jätkub. Tajukujutlust sündmustest, mida tajudes inimesel ei ole abiks mälu (varasemat kogemust), on raske struktureerida ning tähelepanu fookusesse jäävad küllaltki juhuslikud esemed–tunnused.

Episoodi näitena võib (W Chafe'i järgi) esitada “külaliste vastuvõttu”, mida kajastab järgmine skeem:

Pererahva tegevus → Külalis(t)e saabumine → Vestlus →
Kostitamine → Külaliste lahkumine

Sellise sündmuse võiks esitada näiteks järgmiste tugisõnadega: *aed, kaevamine, naaber, juttu ajavad, kohvi, auto ära.*

Nagu varem märgitud, opereerib inimene mõttesüntaksi tasandil valdavalt sisemiste sõnade ja kujutlustega. Seetõttu otsene pedagoogiline suunamine pole võimalik, küll aga kaudne.

Lapse tähelepanu saab suunata piltide analüüsil, küsimustega mingi episoodi struktureerimisel, tugisõnadega jutustamisel. Afaasikute taastusravis on kasutusel võtte, mille puhul olu- või tegevuspildil tõstetakse esile (värviga, ringitatakse) detailid, mis peaksid ütluses kajastuma.

4.4. Semantiline süntaks

Semantilise süntaksi etapil jõutakse ütluse **semantilise esituse** ehk **kirjeni**. Viimane võib küll vähesel määral veel muutuda seoses väliskõne sõnavormide valiku ja kombineerimisega. Keele puuduliku valdamise korral jääb pindstruktuuri üksus loomulikult sisult piiratumaks, kui seda eeldab kirje. Eelmise etapiga võrreldes on ütlus sisuliselt piiratum (on tehtud valik esialgselt kujutluses olevatest võimalustest) ja ühtlasi täpsem. Nimelt on kõneleja juba valmis valima väliskõne süntaktilist struktuuri ja sõnavorme, s.t. jaotama semantilised komponendid grammatilisteks ning leksikaalseteks.

Üleminek süntaksi ühelt tasandilt teisele on sujuv. Väliskõnes võib avalduda kombinatsioon mõttesüntaks–semantiline süntaks–väliskõne süntaks või kaks nimetatud tasanditest. Näiteks: *Leib ... ei ... ema ... leib ... lõikab leib. Kuusk ... lapsed mängivad. Troll ... sõitjad palju*. Tüüpilised semantilise süntaksi väljundid pindstruktuuris on aga järgmised: *Poiss kingad jalga panema. Ema ... koju ... töötas*. Valdavalt koosneb selline üksus kolmest osast, mis väljendavad tegijat, objekti (väga laias tähenduses, hiljem võib objekt olla formuleeritud eri lauseliikmetena) ja tegevust. Küllaltki sageli paigutatakse esimese positsioonile lihtsalt kõige tähtsam (momendil kõneleja jaoks) semantiline üksus. Ilmneb selline paigutus situatiivses kõnes: *Söögipood ... ma käin ära*. Veelgi enam on nimetatud nähtus märgatav dialoogi vastusrepliigis, kus partneri lause reema muutub vastusrepliigi teemaks: “*Mida te eile tegite*”? — “*Me tegime ... kinos käisime*” Ka kahesõnalauset *Ema*

koob võib semantilises süntaksis ette kujutada kombinatsioonina S(ubjekt) — O(bjekt) — P(redikaat) — *Ema kudumine teeb*.

Seega kujutab semantiline süntaks endast baaslause semantilist kirjet. Kui ütlus formuleeritakse mitme lausena või keerulise lausekonstruktsioonina, sisaldab semantiline süntaks endast baaslausete kirjete ahelat (Lee, 1974, lk. 7–9). Baaslausete ühendamine üheks keeruliseks lauseks või nende seostamine mitmelauseliseks ütluseks toimub edaspidi — üleminekul pindstruktuurile ja sisaldab nii pindstruktuuri sõnade valikut kui ka grammatilist struktureerimist. Need protsessid on mõneti autonoomsed. Viimast kajastab L. Lee (1974, lk. 7) näide, kus alakõnega laps, olles valinud sõnad, ei tule toime lause grammatilise vormistamisega: *Big light buy Mommy me no* (*Suur tuli ostab ema mulle ei*).

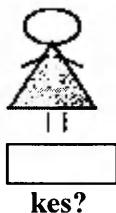
Semantilise süntaksi etapil on oluline episoodis osalejate “rolle” määramine (T. Ahhutina, W. Chafe, Ch. Fillmore jt.). Viimast kajastab süvakäänete teooria (vt. ka Öim, 1974, lk. 108–111). Süvakäänete mõiste abil esitatakse verbide ja nimisõnafaaside vahelised sisulised seosed, nagu tegevus (seisund) ja tegija, vahend (instrument), koht jne. Pindstruktuuris väljendatakse neid seoseid küllaltki erinevalt. Erinevus ilmneb **keelte vahel** (*Me too* → *Mina ka*; *Мальчик помогает маме* → *Poiss aitab ema*), aga ka **ühes ja samas keeles**. (*Teadlane kirjutas artikli septembris* → *Artikkel kirjutati teadlaste poolt septembris*; *Mati oli avanud ukse* → *Matil oli uks lahti tehtud*; *Mati püüdis ust avada krüvikeerajaga* → *Mati kasutas ukse avamiseks krüvikeerajat*). Kõikides esitatud lausepaarides väljendatakse samu suhteid, kuid kasutatakse seejuures erinevaid käändevorme.

Keeledidaktikat huvitabki olukord, et on olemas tunnetatavad keelevälised **loogilis-semantilised seosed** objektide ja nähtuste vahel ning on olemas **keelevahendid** nende väljendamiseks, kuid puudub üksühene vastavus kahe süsteemi vahel. Kõneloomeks ja kõne mõistmiseks tuleb inimesel teada mõlemat süsteemi (suhteid, keelevahendeid) ning üleminekukoode.

Tõrge võib tekkida mõlemal tasandil. Ühtlasi selgitab käändegrammatika, et tõlkimisel ei piisa sõnavormide tõlkimisest. Tõlketekstis on vaja väljendada samu suhteid, mis esinevad originaalis.

Mõtte hargnemist (liigendamist) semantilise süntaksi tasandil on võimalik suunata skeemidega.

Näiteks:



Tagasimõju semantilisele süntaksile avaldab baaslausete mallide valdamine, sõnaühendite koostamine, lause semantiline analüüs. Lapse kõneloomet suunavad kindlasti ka täiskasvanu küsimused-korraldused, mis pööravad tähelepanu situatsiooni elementidele ja nende suhetele, ning tegusõnade (tugisõnade) esitamine, et aktiveerida lausemalli.

4.4.1.* Süvakäänete teooria loojaks on Ch. Fillmore (artiklid aastail 1968 ja 1977, tõlge vene keelde 1981 kogumikus “*Новое в зарубежной лингвистике*”, вып. X). Autor lähtub loosungist: *Meanings are relativized to scenes* → Tähendused on tingitud stseenidest (situatsioonidest, episoodidest). Keeleväline käändegrammatika analüüsib süntagmaatilisi seoseid, s.t. semantilisi seoseid, mis ühendavad lausesse kuuluvaid struktuurielemente. Nimetatud seosed sõltuvad situatsiooni liigendumisest ja mõtestamisest. Kui mõttesüntaksi tasandil on oluline mõista situatsiooni kui tervikut ja sellest eraldada tähelepanu fookuses olev element või tunnus, siis nüüd on oluline eristada võimalikult palju situatsiooni komponente ja nende tunnuseid. Sellest tehakse omakorda valik. Viimasest sõltub ütluse hargnevus. Näiteks:

Poiss sõi.

Pärast poiss sõi leiba ja vorsti.

Situatsiooni liigendamise aste, eraldatud elemendid ja nende hili-
sem väljendamine lauses ei ole juhuslik, vaid determineeritud kõ-
neleja kavatsusega. Valikut nimetatakse ka **lause perspektiiviks**.
Näiteks ostmise–müümise situatsioonist saab kõnelda erinevalt:

Ostin kolm roosi.

Maksin rooside eest 15 krooni.

Maksin müüjale kolme roosi eest 15 krooni.

Toodud näited kirjeldavad seda, mida kõneleja peab tegevusaktist
kõneldes oluliseks. Viimane omakorda sõltub osatoimingu olulisus-
sest situatsioonis, selle ootamatusest (haarab tähelepanu) ja iga kõ-
neleja individuaalsetest omadustest (hoiakutest, teadmistest jne.).

Ch. Fillmore peamised seisukohad on järgmised:

- Kõik grammatilised suhted on väljendatud igas keeles, kuid eri-
nevalt ja mõnikord varjatult. Seetõttu on vaja leida sellised süva-
tähendused, mis sobivad igale keelele.

I have a missing tooth. Mul puudub üks hammas.

Otsene tõlge inglise keelest kõlaks järgmiselt: *Mul on puuduv hammas.*

Poiss tuli suplemast. Мальчик пришел с купания.

Mida aga on mõeldud lauses *Ma kopeerisin kirja*, pole selge. Jutt
võib olla kirjast, millest tehti koopia, või hoopiski koopiast. Nende
suhete eristamiseks on vaja täiendavaid leksikaalseid vahendeid.

- Formaalselt sarnased pindstruktuurid võivad väljendada erine-
vaid suhteid.

Mati tegi laua.

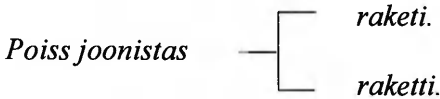
Mati lõhkus laua.

Ainult teise lause kohta saab küsida *Mida Mati lauaga tegi?* Järeli-
kult on väljendatud suhted erinevad.

- Suhte väljendamiseks pindstruktuuris kasutatakse erinevaid va-
hendeid nagu sõnavorm, abisõnad (*laua all, üle silla*), sõnajärg
(*ema isa, isa ema*).

- Ühte ja sama suhet on võimalik väljendada mitmel viisil.

- Pindstruktuuri morfeemid lisavad juurde infot, mida süvastruktuuri “rollid” ei pea kajastama.



- Süvastruktuuri käändfreim (käänderaam) fikseerib, milliseid suhteid kõneleja peab lauses väljendama. Kuna situatsiooni liigendamisel fikseeritakse seoseid harilikult rohkem (ka mittekohustuslikke), siis käändfreim fikseerib kaudselt ka selle, mida võib ütle mata jätta.
- Süvakäänete hulk ei ole üheselt määratud (on esitatud erinevaid loetelusid ja tähenduste interpreteeringuid). Ch. Fillmore ise on esitanud järgmise loetelu:

Agent (agentiiv) — väljendab verbiga tähistatud tegevuse sooritajat (elusolendit).

Ants tegi ukse lahti.

Antsul oli üks lahti tehtud.

Üks läks lahti Antsu jalalöögist.

Instrument — väljendab tegevuse sooritamise vahendit, põhjust.

Võti avas ukse.

Üks läks tuulega lahti.

Lind kasutas kaitseks nokka.

Daativ — väljendab elusolendit, keda mõjutab verbiga tähistatud tegevus.

Ema kallistas last.

Ema lootis, et poeg saab terveks.

Ema kirjutas pojale.

Faktiiv ehk **translatiiv** — tähistab objekti, mis tekib verbiga väljendatud tegevuse tulemusel. Tähendus võib avalduda verbi semantilise komponendina.

Poiss meisterdas laua.

Ema keetis süüa.

Lokatiiv (koht) — iseloomustatakse verbiga väljendatud tegevuse või seisundi asukohta, lähet, sihti.

Seemnest kasvab taim.

Sõitsin Tartust Tallinna.

Pesu ripub nõõril.

Objekt — väljendab mingit nimisõnaga tähistatavat objekti, mis tuleneb kasutatava verbi tähendusest.

Ajasime juttu koertest.

Pesu ripub nõõril.

Poiss joonistab maja.

Nimetatakse veel selliseid süvakäandeid nagu **Aeg** (*õhtul*), **Benefi-**
katiiv (*on sinu jaoks väike*), **Komitatiiv** (*jalutasin koeraga*)jt.

Eripedagoogidele tuleb Ch. Fillmore'i teooria veel kord meelde lapse kognitiivse arengu osatähtsust kõneoskuse kujunemisel.

Et mingit suhet kõnes väljendada, tuleb seda kõigepealt mõista. Teiselt poolt, tajutav kõne loomulikult soodustab suhete mõistmist. Käänamise õpetamisel hälviklastele ei piisa seega käändevormide tutvustamisest, vaid on vaja teadvustada suhted, mida ühe või teise vormiga saab väljendada. Teiseks tuleb aga tegelda ühe ja sama suhte väljendamise erinevate võimalustega. Et süvakäane sõltub otseselt verbist, on käsitlemise minimaalseks üksuseks sõnaühend verb+nimisõnafraas.

4.5. Grammatiline struktureerimine

Nimetatud etapil toimub üleminek semantiliselt kirjelt pindstruktuurile: lausemalli valik ja valitud struktuuri täitmine sõnavormidega. Kuid nimetatud operatsioonid võivad olla väga erineva keerukusega. Suhteliselt kerge on vastusrepliik dialoogis. Seda eriti juhul, kui tegemist on alternatiivküsimumusega (*Kas praegu vihma sajab või ei saja?*) või piisab ühe sõna asendamisest küsilause. Näiteks: *Eile poiss käis kus?* — (*Eile poiss käis*) *kinos?* Veidi raskem on vastus, kui on vaja muuta sõnavormi (*“Mida sa eile*

õhtul tegid?” — “*Lugesin,*”). Mõnda vastust formuleerida on küll raskem, kuid põhimõtteliselt on vastusrepliigi loome ikkagi lihtne. Iseseisvate ütluste loome on samuti erineva keerukusega. Kõige lihtsam on ühe baaslause genereerimine. Sellisel juhul tuleb ühest semantilisest kirjest jõuda pindstruktuurini. See nõuab sõnavormide valikut ja nende keelenormile vastavat järjestamist. Sõnavormid võivad olla mälus valmis kujul. Kuid üsna sageli tuleb sõnavorme ja liitsõnu moodustada, sõnu tuletada. Seejuures vajaliku sõnavormi valik või tuletamine sõltub mitte ainult semantilisest kirjest, vaid ka sõnade omavahelistest seostest (*hakkan lugema, alustan lugemist; tahan magada, lähen magama; kirjutab maha tahvlilt, kirjutab ümber sõnu*). Seega semantilised komponendid tuleb vastavalt olukorrale jaotada grammatiliste ja leksikaalsete vahendite vahel. Väga oluline on esimese sõna valik. Kõige tähtsamaks peetakse siiski tegusõna valikut ütlusse. Nimetatud oskused sõltuvad alati keelest, mida kasutatakse. Näiteks täiendil võib olla positsioon enne või pärast põhisõna (*isa vend — брѣм омыа*), lõpetatud–lõpetamata tegevust väljendatakse verbiga või käändevormiga (joonistas *raketi–raketti, рисовал–нарисовал rakemy*), ruumisuhet käändevormiga või eessõnaga (*kukkus merre, fell into the sea*) jne.

Kui aga ütluse aluseks on mitme baaslause kirjed, on kaks võimalust: koostada kontekstisidusad baaslaused või ühendada baaslaused keerulisemaks lausestruktuuriks. Mõlema väljundi eelduseks on oskus genereerida baaslauseid ja oskus arvestada kaastekstist tulenevaid lisanõudeid. Harilikult kasutatakse mõlemat strateegiat: osa baaslauseid ühendatakse, saadud struktuurid aga omakorda realiseeritakse sidususe nõudeid arvestades (vt. ka ptk. 4.7.1 ja 4.7.2).

Grammatilise konstruktsiooni (lausemalli) valiku aluseks on ebateadlik seos sarnaste situatsioonide üldistuse ning neid kirjeldavate lausete üldistuse vahel. Ehk teisti öeldes, semantiline kirje aktualiseerib vastava süntaktilise freimi (raami). Seejuures sõnad ja süntaktiline struktuur võivad aktualiseeruda paralleelselt või üks enne teist. Kui koostatakse baaslausest keerulisem struktuur, sooritatakse täiendavad muuteoperatsioonid: osa sõnu kustutatakse,

teised paigutatakse ringi ja vajadusel muudetakse nende vorme. Sidusa teksti koostamisel lisandub veel sõnaasendus kontekstisidusates lausetes ja sõnajärje muutmine lausete formaalseks sidumiseks. Selleks omandab laps keelemärgid kui mingid objektid ja opereerib nendega nagu objektidega (E. Oksaar).

Lausemallide omandamist soodustavad järgmised harjutuste rühmad: analoogialausete koostamine sarnaste situatsioonide põhjal, lausete ühendamine ja laiendamine, keerulise struktuuriga lause jaotamine mitmeks lihtsamaks (sh. baaslausets); konteksti jätkamine.

Analoogialausete koostamisel on otstarbekas lähtuda tegevussituatsioonide ideest (Rätsep, 1978, lk. 237–241). Vastavalt nimetatud seisukohale on iga verbikeskse lausemalli aluseks mingi tegevussituatsiooni (sarnaste situatsioonide) üldistus, mida malli struktuur ja selle elementide vormid peegeldavad. Näiteks situatsiooni PAIKNEMINE komponentideks on PAIKNEJA ja ASUKOHT (*Ülikool asub Tartus. Pilt ripub seinal. Mäger magab urus*).

Millest siis ikkagi sõltub lausemalli valik konkreetses ütluses? Selleks on kõneleja ettekujutus ütluse teemaks olevast situatsioonist (sh. liigendatus), kõneleja kavatsus millelegi kuulaja tähelepanu suunata ja mallide valdamine. Nimelt võib lausemall olla omandatud passiivselt või aktiivselt (nagu sõnadki), erineva üldistusastmega (kõneleja valdab või ei valda variante ja suudab või ei suuda sooritada vajalikke muuteoperatsioone). Lausemalli rakendamine sõltub omakorda sellest, kas aktualiseeruvad vajalikud sõnad. Kui sõna meelde ei tule, jääb üle kavatsetud lauset muuta või alustada ütlust uuesti. Väljund võib olla ka agrammatiline.

Lause koosneb alati sõnadest. Sõnakasutus on aga alati mingil määral individuaalne ja loominguiline. Reeglina on kergem nimetada tuntud objekti, väljendada tajutavaid tunnuseid ja tegevusi. Kus on aga näiteks värvuste punane, oranž ja kollane piirid? Kas mingi objekt asub maja ees või kõrval? Raskused tajukujutluste piiritlemisel on üheks põhjuseks, miks lapsed, eriti aga alakõnega lapsed eksivad vastavate sõnade kasutamisel.

Sõnakasutuse kognitiivseks aluseks on rühmitamine. Rühmitada on kergem meeleanalüüsiga tajutavaid objekte ja tunnuseid ning ühtlasi vastavaid kujutlusi sõnadega väljendada. Tajukujutlusele vastavad sõnad moodustavad nn. **baassõnavara** (G. Lakoff). Need sõnad omandab laps kõigepealt, neid kasutatakse teistest sagedamini ning suhteliselt neutraalsetes tekstides. Baassõnavara hulka kuuluvad näiteks järgmised sõnad: *lind, koer, tool; käib, jookseb, sööb, joob; lühike, pikk, pehme* jne. Seega sõltub sõnakasutus suurel määral tunnetustegevusest. See ei ole aga absoluutne: inimesel võib olla kujutlus mingist objektide rühmast, kuid puudub sõna, või vastupidi. Küll on aga ootuspärane, et keskmise ja sügava vaimse alaarenguga isiku sõnavara piirdub meeleanalüüsiga tajutava keskkonna verbaliseerimisega. Peale selle, erineva üldistusastmega sõnad (näiteks *lill* ja *roos*) võivad sellise lapse jaoks olla samatähenduslikud.

Lastel, eriti aga õpiraskustega lastel koosneb sõnavara peamiselt keskmise üldistusastmega nimisõnadest ning üldise tähendusega tegu- ja omadussõnadest.

Sõna ja kujutluse (hiljem ka mõiste) vastavus on sõnakasutuse üks aspekte. Teiseks aspektiks on seosed sõnade vahel. Mingi ühe sõna meenutamine aktualiseerib harilikult ka teisi. Väga selgelt avaldub see assotsiatiivses eksperimendis, kui stiimulsõnale tuleb vastata esimesena meelde tulnud sõnaga. Lauset genereerides ongi äärmiselt oluline see, missuguseid teisi sõnu esimesena meelde tulnud sõna aktiveerib. Katsed sõnaühendite moodustamiseks (sõnad esitati sobitamiseks tulpadena) abikoolis näitasid, et ligikaudu 1/3 võimalikest ühenditest jäi veel VII–VIII klassiski moodustamata. Järelikult õpilased ei tunnetanud semantilisi seoseid sõnade vahel. Laiendi vaba valik esitatud põhisõna juurde õnnestub paremini, sest sel juhul saab kasutada stereotüüpseid seoseid ja piiratud hulka aktiivseid sõnu. Ühtlasi on alust väita, et sõnade vaba valik sõnaühendisse kui töövõtte koolis on vähe efektiivne. Kui arvesse võtta ka õpiraskustega lastele iseloomulik sõnavormide kasutamine ainult mõnes funktsioonis ning puudulik sõnatuletuse valdamine,

on lausete sisuline stereotüüpsus ning vähene konkreetsus nende kõnes igati mõistetav. Muuseas, tuletised moodustavad iga keele sõnavarast alati üle poole.

Ütlusesse valitakse sõnad reeglina ebateadlikult (tegelikult sõltub teadlikkuse aste haridusest ja harjutamisest). Inimene toetub seejuures seostele sõnade vahel. Üks ja sama sõna on seotud teistega erinevalt. Teada on järgmised seoste liigid: kategoriaalsed rühmad (loomade, mööbliesemete jne. nimetused), situatiivsed rühmad (esemed toas, koduõues), gradueeritud seosed (lühike, pikem jne.), osa–terviku seosed (*laud: plaat, sahtel* jne.), süntagmaatilised seosed (*pall–põrkab, punane ...*), sõnatuletusseosed (*mets–metsik–metsnik–metsane*). Sõnakasutus on seda täpsem ja otstarbekam, mida rohkem erinevaid seoseid sõnade vahel on kujunenud.

Seoste kujunemist soodustavad muuseas mitmesugused rühmitamisülesanded võimalikult erinevate rühmitusaluste järgi ning sõna rakendamine paljudes sõnaühendites: sõna tuleb mingist sõnarühmast valida ja siis teiste sõnadega sobitada.

Kui aga semantilised seosed on nõrgad, võib segavaks osutada sõnade kõlaline lähedus (*kass–tass*). Võimalik, et sellised formaalsed assotsiatsioonid on üheks põhjuseks, miks hälviklapsed sageli kalduvad teemast kõrvale.

Sõnavara käsitledes tuleb vahet teha sõna potentsiaalse(te) tähendus(t)e ja kontekstitähenduste vahel. Üks ja sama sõna tähistab harilikult erinevaid kujutlusi (objekte, tunnuseid, tegevusi). Kontekstis on sõnal aga ainult üks tähendus ja selle määravad teised sõnad (*värske leib, värske õhk, värske ajaleht* jne.).

Kaasteksti saabki sõnatähenduse selgitamisel ja sõnade aktiveerimisel kasutada.

Kokkuvõtteks on alust väita järgmist: kujutlused–mõisted ja sõnavara on tihedalt seotud, kuid siiski autonoomsed süsteemid. Sõnade puhul tuleb alati arvestada ka nende omavahelisi seoseid. Ütluse genereerimisel ilmneb aga veel seos lausemallid–sõnad, sest kumbki tasand ei saa eksisteerida teiseta.

4.6. Kõneliigutusprogramm ja selle realiseerimine

Pindstruktuuri esitusele morfeemide järjendina järgneb–kaasneb lause kineetilise programmi koostamine ja hääldusliigutuste valik. Plaane on põhimõtteliselt kaks: 1) lause **intonatsiooniprogramm**, milles fikseeritakse lauselõpu intonatsioon, rõhuline sõna või sõnarühm, ütluse toon; 2) **silbiprogramm** süntagma kaupa. Intonatsiooniprogramm sõltub kõneleja kavatsusest ja on seetõttu enam seotud ütluse semantilise kirjega. Oletatavasti algab “suure programmi” koostamine juba eelnevatel lauseloome tasanditel. Ütluse intonatsiooni omandab laps harilikult varem kui sõnade normatiivse häälikkoostise. Silbiprogramm allub eelmisele ja see koostatakse häälduspauzi ajal iga süntagma jaoks eraldi. Süntagma pikkus jääb harilikult piiridesse 7 ± 2 silpi (2–3 sõna). Vaja on fikseerida silbijärg ja silpide koostis, rõhulised ja rõhutud silbid (rütm), eesti keeles ka häälikute pikkussuhted kõnetaktis.

Seega võib hääldamise programmeerimisel eristada järgmisi all- etappe: lause intonatsioonikontuur, süntagma rõhulis–rütmiline kontuur, süntagma (foneetilise sõna) foneemkoostis (Kassevitš, 1983). Vastavate harjutustega on võimalik neid kõiki mingil määral eraldi kujundada. Esitatud järjepidevus ilmneb ka lapse kõne arengus. Intonatsiooni omandamine algab juba koogamise etapil, lalinaperioodil lisandub rütm, sõnade hääldamisel rõhk. Seega ühesõnalause kasutamisel saab rääkida juba rõhulis–rütmilisest struktuurist. Alles pärast rõhulis–rütmiliste üksuste (eesti keeles kõnetaktide) põhimõttelist omandamist teisel eluaastal saab kujuneda sõnade häälikkoostise normatiivne kasutamine.

Otstarbekas on eristada hääldamise fonoloogilist ja foneetilist aspekti. Esimene neist kajastab foneemide kui tähendust identifitseerivate–eristavate üksuste omandatust, teine aga foneemide normikohast realiseerimist kõnes. Nii lapse kõne arengus kui ka kõnepatoloogias esineb küllaldaselt juhtumeid, kus foneemi fonoloogiline funktsioon on omandatud (suudetakse verifitseerida õigeta valet hääldamist), kuid ei suudeta ise häälikuid õigesti hääldada. Viimase põhjuseks on näiteks perifeerse artikulatsiooniaparaadi

anatomiline või funktsionaalne puue. Ka düsartria puhul piirdub puue sageli foneetilise aspektiga. Fonoloogiline puue avaldub alati aga ka foneetiliselt. Fonoloogilist puuet võib pidada keelepuudeks, ainult foneetilist puuet aga realiseerimispuudeks (kõnepuudeks kitsamas tähenduses, nagu see termin on kasutusel USA kommunikatsioonipuute klassifikatsioonis).

Programmeeritud ütlus realiseeritakse harilikult väliskõnes, harvem kirjalikult või hargnenud sisekõnes iseendale.

Realiseerimisega kaasneb alati kontroll. Enam teadlikustatud on sisuline kontroll: kas ma saavutasin oodatud tulemuse? Paralleelselt toimub kinesteetiline kontroll ja kuulmiskontroll. Viimased kindlustavad tagasiside kõne tehnilistel tasanditel ja osaliselt võib üks asendada teist. Seda võimalust kasutatakse logopeedias ja surdopedagoogikas häälendamise korrigeerimisel.

4.7. Sidusteksti loome

Eelmistes paragrahvides oli põgusalt juttu sellest, et ütlus võib oma mahult ja struktuurilt olla vägagi erinev. Kindlasti sõltub teksti liikidest ja mahust kõneloome keerukus. Käesolevas paragrahvis tulevad vaatluse alla tekstid, mis keeleliselt koosnevad enam kui ühest lausest, s.t. **sidusad tekstid**.

4.7.1.* Teksti sidusus ja terviklikkus

Teksti iseloomustavad kaks peamist tunnust: terviklikkus ja sidusus. Sidusust peetakse lingvistiliseks tunnuseks. Seda kajastab **sisuline sidusus** (mõtete haakumine) ning **vormiline sidusus** (sisulist sidusust kindlustavad vahendid).

Terviklikkus (sihipärasus, koherentsus) on tegelikult psühholingvistiline kategooria. Selle üle otsustab tajuja (kas saab aru, kas väljendatud mõte on tajuja jaoks terviklik). Seega üks ja sama tekst võib osutada ühele kuulajale–lugejale terviklikuks, teisele mitte.

Terviklikkus eeldab sidusust. Vastupidine ei kehti: sidus tekst võib olla lõpetamata, selles võivad esineda olulised mõttelüngad (näiteks lõik vahele jäänud).

Sidus tekst jaguneb psühholingvistilises plaanis (osa)ütlusteks (minimaalselt koosneb tekst ühest ütlusest). Ütlus on sisult ja intonatsioonilt lõpetatud (terviklik) — väljendab vähemalt mingit osamõtet. Tal on mõtteline ja grammatiline struktuur. Lingvistiliselt jaotub sidus tekst mõtestatud lauserühmadeks (minimaalselt koosneb ühest lauserühmast). Monoloogis langevad lauserühma ning (osa)ütluse piirid kokku. Dialogis moodustab ütluse (psühholingvistilise üksuse) ühe isiku repliik (lause või laused), mõtestatud lauserühma kui lingvistilise üksuse aga temaatiliselt seotud repliikide kogum. Seega dialogis jaguneb mõtestatud lauserühm vähemalt kaheks ütluseks. Vaatleme näiteks järgmist mõtestatud lauserühma, mis koosneb ühest saatelausest ja neljast otsekõne repliigist.

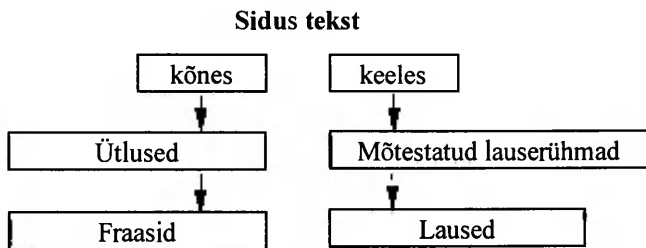
Läheb kass kuue järele, siis sõnub hiir: “Kangast katki lõigates selgus, et kuueks on riidet vähe.”

“Mis sellest riidest võiks saada?”

“Püksid.”

“Noh, siis õmble püksid.”

Kõne seisukohalt koosneb esitatud lauserühm neljast ütlusest ja seitsmest fraasist. Nii saatelause kui ka esimene repliik koosnevad kahest, ülejäänud laused ühest fraasist.



Joonis 13. Sidusa teksti psühholingvistiline ja lingvistiline struktuur.

Kirjalikus tekstis märgib mõtestatud lauserühma piiri (uue lõigu algust) sageli taandrida või topeltreavahe (kokkulangevus ligikaudu 80–85%). Kuid graafiliselt eraldatud tekstilõik (absats) võib koosneda ka rohkemast kui ühest lauserühmast. Liigselt liigendatud kirjalikus tekstis on olukord vastupidine. Seega lauserühma piiri määramisel on esikohal semantilised tunnused. Viimast tuleb arvestada teksti jaotamisel lõikudeks kavastamisel. Kuid igasugusel jaotamisel ilmneb ühtlasi psühholingvistiline faktor: lauserühma (lõigu) piiri määramisel lähtuvad inimesed mahult erinevatest osamõtetest. Seega võib jaotus isikuti erineda.

Pedagoogidel on otstarbekas juhtida laste tähelepanu järgmistele tekstilõike eristavatele sisulistele tunnustele: kirjeldatakse teist tegelast või tegevust, erinevat tegevuse aega või kohta. Formaalsete tunnustena esinevad lõiku sissejuhatavad või lõpetavad laused.

Kõige iseseisvam on sissejuhatav lause: seda ei saa muuta sõltuvaks osalauseks, sõnavalik ei ole eelneva lausega määratud, lause ei ole elliptiline (on täislause), seos eelneva lauserühmaga on kaudne. Mõnes mõttes on esimene lause nagu teerist, kust vastavalt kavatsusele saab liikuda eri suunas. Näiteks pärast lauset *Elas külas üksik vanamees* võib jätkata teksti järgmiselt: 1. *Ta oli vana ja nõrk ning ...* 2. *Üksik oli ta seetõttu, et ...* 3. *Külas elas ta sündimisest saadik.* 4. *Elas ta vahel hästi, vahel halvemini.* Tekstilooma õpetamise üheks ülesandeks ongi harjutada teksti erinevat jätkamist. Lähtepunktiks (stardipakuks) on sel juhul üks või teine sõna (sõnaühend) esimeses lauses. Teksti jätkamist saab suunata küsimustega. Näiteks: *Missugune see vanamees oli? Miks ta oli üksik? Kui kaua ta elas külas? Mida saab öelda tema elu kohta?*

Kui kogu tekst kajastab mingit stsenaariumi, siis lauserühm kirjeldab sellest ühte stseeni (episoodi). Struktuur on hierarhiline ja stseen (episood) võib omakorda jaotuda. Tekstide mitmeastmelise (hierarhilise) struktuuri selgitamiseks kasutatakse koolis liitkava koostamist. Nagu varem märgitud, otsustab teksti terviklikkuse (sihipärasuse) üle tajuja (kuulaja või lugeja). Seetõttu edukal suht-

lemisel on teksti produtseerijal vaja arvestada adressaati: tema teadmisi ja keele valdamist. Eesmärki ei saavutata, kui kõneleja kavatsus ja tajumise tulemus ei lange kokku. Põhjused on järgmised:

- Tekst kajastab tegelikkust kaudselt. Kui isikute kujutlused ja teadmised on erinevad, tekivadki “käärid”
- Tekst kirjeldab tegelikkust läbi kõneleja psüühika. Küsimus on selles, kuidas suudab kõneleja oma mõtteid verbaliseerida. Probleemiks on mõtte hargnevuse aste, kasutatud keelevahendite arusaadavus, mõtete järjestamine, mõttelüngad tekstis.

Pedagoogikas, eriti aga eripedagoogikas kerkib üks olulisemaid probleeme — **tekstide kohandamine**. Viimane kehtib nii õpetekstide kui ka õpetaja kõne suhtes. Kohandamine saab alati olla nii sisuline kui ka keeleline. Psühholingvistilises plaanis tähendab see olukorda, et eripedagoog saab edukalt töötada siis, kui ta teadlikustab oma tekstilooke etapid ja teksti genereerimist tahtlikult reguleerib. Loomulikult on seejuures vaja teada, mida on teksti adapteerimiseks otstarbekas teha.

Adapteerimine kujutab endast teksti keelelist lihtsustamist ja teksti sisu jõukohastamist (sisult raske info ärajätmist, puuduva info lisamist). Lihtsustamine haarab nii teksti, lause kui ka sõnavara.

Teksti tasandil püütakse leida selle optimaalne liigendatus lauserühmadeks (iga osamõtte väljendamine eraldi lõiguna), kasutada lauseid siduvaid üheselt mõistetavaid vahendeid (näiteks sõnakordus), hoiduda mõttelünkadest, formuleerida selgelt teksti mõte. Sobivaks peetakse keskmise hargnevusega teksti.

Lausete tasandil on eelistatud tajuja operatiivmälu mahule vastavad lihtlauseid (4–6 sõna). Püütakse hoiduda raskemini mõistetavatest konstruktsioonidest, nagu vasakule hargnevad atributiivsed ühendid (*pehme valge soe karv*), distantskonstruktsioonid (*Mees, kes elab oma naisega naabruses, saabus ...*), kahekordne eitus, võrdluskonstruktsioonid jne.

Sõnavara valikul arvestatakse (kirjalikus tekstis) sõnade pikkust, sõnade konkreetsusest–abstraktsust (sh. abstraktsed tuletised)

ja üldistatust, sünonüümidest valitakse sagedasemad, hoidutakse metafooridest või lisatakse neile selgitus.

Nimetatud seisukohtade arvestamine eeldab muuteoperatsiooni- de teadlikku rakendamist.

Terviklik tekst saab olla ainult sidus. Mõtteline sidusus tähendab seda, et üks mõte järgneb loogiliselt teisele, nende vahel ei teki mõttelünki (mõte ei katke) ja teksti genereerija ei kaldu oma kavatsusest kõrvale.

Seega mõttelist sidusust kajastavad mõtete seostamise viisid ja seoste liigid (välist sidusust väljendavad keelevahendid). Mõtete seostamise viisidest on kõige olulisem semantiline **kordus** (*Läksin metsa. Seal ...*), vähemal määral **vastandamine** (*Üks tuba oli puhas. Aga teine täiesti koristamata*) ja mõtete **haakumine** (*Jäin hiljaks. Seepärast ...*). Nimetatud viiside esinemine sõltub aga oluliselt konkreetsetest tekstidest. Sidususe peamised liigid (tüübid) on **radiaalne** ja **lineaarne** sidusus. Viimane jaotub omakorda kaheks peamiseks alltüübiks: paralleelseoseks ja ahelseoseks.

Radiaalseose korral on igal tekstiosal mõtteseos ainult teemaga (üldise eesmärgiga), mitte aga naabruses asuva lõigu või lausega. Selliselt on koostatud sõnastikud, sageli keeleharjutused õpikutes.

Linearseose puhul on teksti osad üksteisest sõltuvuses. Tekstist eraldatud lause võib jääda arusaamatuks. Lähemalt tuleb ahel- ja paralleelseos vaatluse alla edaspidi (4.7.2.).

Sidususe keelised signaalid on leksikaalsed ja grammatilised. Kasutatavamad vahendid on järgmised:

- Loogilisi seoseid väljendavad keelendid. Nende abil tõstetakse esile ajalised, põhjuslikud jm. suhted. Näiteks: *Ma jõudsin koju. Seejärel ... Varsti ... Seetõttu ... Selleks ...*
- Semantiline kordus. Kasutatakse otsest sõnakordust, samaviitelisi sõnu, tuletisi, sünonüüme ja antonüüme. Näiteks: *Koer jooksis kiiresti. Peni aeglane sörkimine poleks aidanud hundi käest pääseda. Võsaviilem oli niigi juba loomal kannul. Kuid koduõu oli lähedal. Seal ootas teda pääsemine.*

Jälgime lausetes järgmisi sõnu: *koer, peni, loomal, teda; jooksis kiiresti, aeglane sörkimine; hundi, võsaviilem; koduõu, seal; pääseda, pääsemine*. Seose loomiseks jääb üle suunata lapsi neid sõnu leidma.

- Tegusõna samade ajavormide kasutamine. Sellest esineb siiski ka erinevusi. Näiteks kirjalikus tekstis võivad tegusõnavormid saatelauses ja otsekõnes erineda. Ka teadustekstis kasutatakse uurimistulemuste kirjeldamisel sageli minevikuvormi, kuid järeldustes olevikuvormi.
- Sõnajärje sõltuvus eelmisest lausest ning järgnevate lausete elliptilisus.
- Grammatilised piirangud, mis samuti sõltuvad eelnevast tekstist. Viimased on semantilist laadi ning nende eiramine eitab sidusust. Näiteks küsimusele *Kas keegi tuleb minuga?* ei saa vastata *Sina tuled* või *Mina tulin*.

Arvestatakse veel üht seaduspärasust: väita saab seda, mis kuulajale pole eelnevast tekstist teada. Näiteks pärast lauset *Jukul on gripp* saab jätkata *Kuna Juku on haige, ta täna õhtul ei tule*. Ei sobi aga jätk *Juku on haige*, sest midagi uut nimetatud lause ei lisa. Erandiks võib olla vestlus lapsega õpetaval eesmärgil.

Pikemates tekstides on sidususe signaalidena kasutusel veel lõike ühendavad laused, näiteks: *Kuid iseloomustagem järgnevalt ka teist ...*

Sidususe keelelisi vahendeid tuleb õpilastele tutvustada ja kasutamist harjutada. Eriti sobib selliseks harjutamiseks kirjalik tekst, sh. järeltöö.

Sidusad tekstid on väga erinevad nii sisult kui struktuurilt. Sõltuvalt rühmitusalusest saab neid grupeerida mitmeti. Seejuures võib rühmitada kas tervikteksti või teksti kuuluvaid lauserühmi.

Väljendatava **info funktsiooni** järgi eristatakse kirjeldavaid, jutustavaid, arutlevaid ja spetsiifilisi (matemaatikaülesanded, tarbekiri, ettekirjutused–instruktsioonid) tekste (lauserühmi). Iga nimetatud tekstirühma iseloomustavad mõningad ühised struktuuri-erinevused ja tekstis kasutatavad keelevahendid.

Kindlasti pakub huvi tekstide jaotus kõnetegevuses **osalejate rolli** järgi dialoogideks ja monoloogideks. Nimetatud tekstiliikide analüüs ongi järgneva paragrahvi ülesanne.

4.7.2. Dialoog ja monoloog

Sõltuvalt suhtlemises osalevate partnerite rollist (kõne produtseerimine ja/või tajumine) jaotatakse tekstid (ütlused) kahte suurde rühma:

1. **Dialoogid** — repliikide vahetus kahe või enama (nimetatakse ka polüloogiks) inimese vahel.
2. **Monoloogid** — ühe isiku poolt produtseeritud tekstid.

Nii dialooge kui monolooge on võimalik rühmitada erinevat.

Dialoog on verbaalse suhtlemise kõige loomulikum ja levinum vorm. Ka lapse kõne areng algab dialoogist ning kõik ülejäänud kõne liigid ja vormid kujunevad hiljem sellest. Mitu aastat ongi dialoog lapsel kas ainukeseks või valdavaks keelekasutuse viisiks.

Dialoogile on iseloomulikud järgmised tunnused:

- **Situatiivsus.** Kavatsus ja eesmärk tulenevad tegevusest, milles suhtleja osaleb. Kontekstiks dialoogile on mõlema partneri poolt tajutav situatsioon. Väikelapse dialoogid on täielikult situatiivsed. Hiljem lisanduvad ka mälukujutlustele ja teadmistele toetuvad kontekstdialoogid. Kuid ka täiskasvanute olmedialoog jääb valdavalt situatiivseks. Sel juhul ütlus moodustab ühe lüli toimingute ahelas.
- **Repliikide lühidus.** Viimane on eriti iseloomulik situatiivsele dialoogile. Sel juhul pole ütluse teemat sageli vaja nimetada, see on situatsioonist niigi selge. Näiteks situatsioon bussipeatuses: “*Kas näed?*” — “*Jah, tuleb*” Isegi kui initsiatiivne repliik on täielikum, jääb vastus ikkagi minimaalseks. Näiteks: “*Mida sa eile õhtul tegid?*” — “*Lugesin*”
- **Vastusrepliikide reaktiivsus.** Partneri initsiatiivne repliik annab sageli kätte vastuse konstruktsiooni. Seega ütluse programmeerimine on minimaalne ja piisab paari sõna valikust. Alternatiiv-

küsimuse puhul pole isegi vaja valida sõnu. Näiteks: “*Kas tuled kaasa või jääd koju?*” — “*Jään koju*”

- **Minimaalne programmeerimine.** Tuleneb dialoogi situatiivsusest ja reaktiivsusest. Kuna situatsioon ise on partneritele teemaks, võib isegi esmane repliik piirduda reemaga. Seega mõtte täielikku hargnemist pole vaja ja pindstruktuuri võib jõuda mõttesüntaks. Nagu juba öeldud, on vastusrepliik samuti elliptiline (väljajääteline), sest niigi teada olevat infot pole vaja korrata. Vastuse programmeerimine sõltub siiski suurel määral initsiatiivse repliigi sõnastusest.

Näiteks: “*Kas sa olid kodus või koolis?*”

“*Kus sa olid?*”

“*Räägi, kus sa olid.*”

Toodud kolm näidet eeldavad vastuse küllaltki erinevat programmeerimist. Täielikku programmi kõigil süntaksitasanditel nõuab ainult kolmas repliik.

Toodud näide peaks pedagoogil aitama lahendada ka õppesuhetlemise pseudoprobleemi — kas ja millal nõuda õpilaselt täisvastust. Õige on nõuda sellist vastust, mida initsiatiivne repliik eeldab. Küsimusele vastatakse lühidalt, korraldusele antakse pikem vastus. Nõuda täislauselist vastust küsimusele on vastuolus dialoogi olemusega.

Soovitaksin kahtlejal vastata poole tunni jooksul täislauselise näiteks sõpradele seltskonnas või pereliikmetele kodus. Nende reaktsioon on ehk näitlik selgitus olukorrast, mis täisvastust nõudes kujuneb. Kui pedagoog peab vajalikuks hargnenud vastust, siis tuleb ka ülesanne keeleliselt vastavalt formuleerida.

Lootes, et vastamine hargnenud lausega küsimusele arendab lapse kõnet, pole õigustatud. Vastupidi, me harjutame ebanormaalselt kõnet. Kuulmispuudega laste emakeele ainekavas on koguni teema, kus õpitakse ja harjutatakse lühikest vastust dialoogis. Täpsema ülevaate saamiseks küsimuste liikidest sobib H. Metslangi “Küsilause eesti keeles” (1981).

- **Vastuse minimaalne ettevalmistus.** Partneri repliigile tuleb reageerida kiiresti. Vastasel korral suhtlemine katkeb. Kiire reageerimine võib aga tekitada sisulisi raskusi — mälust ei leita vajalikku teavet. Sellistesse raskustesse satuvad näiteks intellektipuueteiga isikud. Veelgi raskem on olukord, kui nimetatud puudele lisandub üldine vähene aktiivsus (pidurdusprotsesside ülekaaluga õpilased).
- **Paralingvistiliste vahendite ja intonatsiooni** suur osakaal. Dialoogis kaasnevad verbaalsetele repliikidele žestid, näoilme muutused jne. Nii mõnigi kord on mõtte väljendamisel esikohal intonatsioon, mis muudab oluliselt kasutatud keelevahendite tähendust. Näiteks võib tuua iroonilise *Tubli!* kui hinnangu õpilase eksimusele. Kirjanduses leidub näiteid, kus kogu dialoog piirdub paari ebatsensuurse sõnaga. Ometi võimaldab partnerite ilmekas intonatsioon üksteist mõista. Kehtib seaduspärasus “Mõte valitseb tähenduse üle” Selline olukord tekitab raskusi dialoogide mõistmisel ilukirjanduslikes tekstides. Ühtlasi ei õnnestu ka ilmekas lugemine. Lahenduseks on otsekõnele lisatud saatelaused, milles kirjeldatakse kaasnevaid paralingvistilisi vahendeid, intonatsiooni ja mõnikord ka kõneleja kavatsusi. Katsed on näidanud (T. Konsapi diplomitöö, 1984), et saatelausete täiendamine tõstab märgatavalt dialoogide mõistmist. Samas rollis võivad olla õpetaja selgitavad repliigid (*hüüdis kohmetult, ütles rõõmsalt, küsis imestunult* jne.). Dialoogi puhul ei piisa tihti repliigi tähenduse mõistmisest, vaja on aru saada partneri mõttest ja kavatsustest.

Dialooge (dialoogi repliike) rühmitatakse suhtlemisel formaalsete tunnuste või funktsioonide järgi. Formaalistest rühmitustest on tuntud järgmised kaks:

- Lühirepliigid või hargnenud repliigid. Lühivastus võib piirduda sõnadega *jah* ja *ei*, täistähendusliku sõnaga või sõnaühendiga. Hargnenud repliik koosneb juba 2–3 või isegi enamast lausest. Selliseid vastuseid või initsiatiivseid repliike on vaadeldud kui üleminekuetappi monoloogile. Õpiraskustega lastel võib üleminekuetapp kesta koolis mitu aastat. Kui õpetaja oma repliikidega jutustamist ei toeta, siis laps lihtsalt vaikib.

- Repliikides kasutatavate lausete tüübid (küsimused, väited, korraldused). Eristatakse järgmisi peamisi repliikide ühendeid: *küsimus–vastus*, *teade–teade*, *teade–küsimus*. Nimetatud rühmitust kasutatakse sageli dialoogide õpetamise mudelina logopeedias ja erimetoodikates.

Dialoogide rühmi sõltuvalt kõneleja kavatsustest vaatleme hiljem verbaalset suhtlemist analüüsid.

Dialoogide õpetamisel kerkib alati kaks omavahel seotud ülesannet: suhtlemise õpetamine ja dialoogi keelilise vormistamise õpetamine. Neist viimasega on seni tegeldud tunduvalt rohkem. Suhtlemisoscuse kujundamine seoses dialoogi õpetamisega on didaktika probleemiks kujunenud alles paaril viimasel aastakümnel. Keeleõppes on otstarbekas nimetatud aspektid asetada fookusesse kordamööda: suhtlemisoscusi teadvustada ja harjutada tuttava keelematerjaliga ning tutavas situatsioonis ja vastupidi.

Suhtlemise seisukohalt on olulised vähemalt järgmised oskused: dialoogi alustamine ja jätkamine, partneri arvestamine oma vastuse formuleerimisel (sh. suhtlemistaktika muutmine), oskus hankida partnerilt teavet ja seda meelde jätta, oskus vastata jaatavalt-eitavalt ning välja pakkuda alternatiivseid lahendeid, oskus vastandada erinevaid seisukohti, nõustuda partneri arvamustega või kaitsta oma seisukohti, kasutada etiketiga ette nähtud väljendeid.

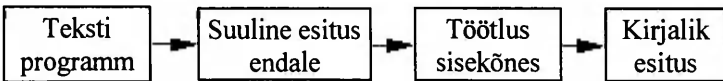
On üsnagi selge, et ainult pedagoogi küsimustele aine kohta vastates nimetatud oskused kas ei kujune või arenevad äärmiselt napilt. Jääb üle luua situatsioonid, kus mingi ülesande lahendamine sõltub ühe või teise nimetatud oskuse valdamisest. Et näiteks teada saada, missugune ilm kellelegi meeldib, tuleb seda küsida ja erinevad seisukohad meelde jätta (Kukuškina, 1995). Ühtlasi kujuneb arusaamine, et inimeste seisukohad võivad olla ja on erinevad.

Monoloog on hargnenud kõne, mida genereerib üks isik. Produktseeritud sidus tekst koosneb ühest või mitmest ütlusest (mõtestatud lauserühmast). Mahukad kirjalikud tekstid koosnevad paljudest väidetest, mille hulk pole piiratud. Monoloogid on otstarbekas

rühmitada suulisteks ja kirjalikeks. Mõlemates kasutatakse omakorda erinevaid semantiliste seoste liike: ahelseost ja paralleelseost.

Hargnevuse ja kasutatud keelevahendite keerukuse järgi saab tekstid reastada järgmiselt: dialoog, suuline monoloog, kirjalik monoloog. Dialoogiga võrreldes vajab monoloog olulisemalt enam planeerimist, mõtete järjestamist ja seostamist, terminite määramist. Kasutatavad laused on keerulisemad, reguleerimist vajab sõnavalik hoidumaks liigsetest kordustest. Kuigi suulises monoloogis kasutatakse ka paralingvistilisi vahendeid, on nende osakaal oluliselt väiksem, kirjalikus monoloogis aga puuduvad hoopis. Kirjaliku teksti genereerimisel on keelevahendite valik täielikult teadlik, kogu tegevus tahtlik. Kui selline oskus pole veel kujunenud, on tegemist suulise kõne kirjaliku esitusega, mis jätab primitiivse mulje ja võib osutada lugejale raskesti mõistetavaks (esinevad mõttelüngad, liialdatakse asesõnadega, sõnajärg ei too esile uut mõtet, piiratult kasutatakse lauseid siduvaid keelendeid). Kui suulises monoloogis on teadlikult kavandatud teksti sisu, siis kirjalikus monoloogis peab sellele lisanduma teksti teadlik vormistamine. Arvestada tuleb veel teisigi raskendavaid asjaolusid: kirjutamisel puudub suhtlemissituatsioon (lapsel pole isegi otsest kontakti õpetajaga, kellele vastata), raske on mõista teksti koostamise eesmärki (ette kujutada lugejat).

Ka suulise ja kirjaliku kõne psühholingvistiline mehhanism on erinev. Suuline kõne on kõneloome programmi otsene väljund (jätame kõrvale võimaluse, et inimene mõtleks teksti sisu varem läbi). Kirjaliku kõne puhul on aga programmeerimise tasandeid enam: pärast mõtte formuleerimist suulises plaanis tuleb see sisekõne abil kohandada kirjaliku kõne nõuetele. Seega teksti suulist ja kirjalikku esitust vahendab sisekõne. Kui nimetatud etapp jääb ära, ongi tegemist lihtsalt suulise teksti kirjaliku realiseerimisega.



Joonis 14. Kirjaliku teksti koostamise etapid.

Esialgu on aga kirjalik tekst lapsel koguni primitiivsem kui sama materjali suuline esitus. Põhjus on selles, et kirjutamise tehniline protsess segab automatiseerunud kõneloomet: muutub tempo, vaja on mõelda õigekirjale, kirjutada.

Kuid kirjalikul tekstiloomel on suulisega võrreldes ka üks eelis — **järeltöö võimalus**. Kirjalik tekst on kõne materialiseeritud vorm. Kirjutatut on võimalik täiendada ja parandada, st. sooritada täiendavalt need muuteoperatsioonid, mis jäid tegemata.

Järeltöö võimaldab teadlikustada tekstiloomelise operatsiooni ja ühtlasi mõjutada selle kaudu ka suulist tekstiloomet.

Kahjuks ei kasutata järeltöö võimalusi koolis piisavalt.

Seega kirjaliku teksti koostamisel osalevad kõneloomelise operatsioonid kuni kolmel korral: suulise teksti programmeerimine, suulise teksti kohandamine kirjalikuks esituseks, järeltöö. Igal etapil on oma ülesanded, mis peaksid kajastuma ka tekstiloomelise harjutuste süsteemis.

Tekstiga väljendatud mõtted seostatakse kahel viisil. Esineb **paralleelseos** ja **ahelseos** või nende kombinatsioonid. Ahelseose puhul liigub mõte ühelt objektilt teisele, s.t. eelneva lause reema muutub järgneva lause teemaks (objekt subjektiks). Näiteks: *Läksin päeval metsa. Seal (metsas) nägin ma oravat. Loomake (orav) istus kuuse oksal. Puu (kuusk) kasvas lagendiku serval.* Toodud näites on seos kõrvuti asetsevate lausete vahel selgelt välja toodud. Kuid seos võib olla ka raskemini märgatav, laused võivad haakuda üle ühe või mitme jne. Näiteks: *Linna ääres seisab suur kõrge korstnaga hoone. Korstnast tõuseb suitsupilvi nii öösel kui päeval. Vabrikus käib kibe töö.*

Paralleelseose puhul on kogu lauserühma või teksti ulatuses laused samateemalised. Iga lause lisab objekti või nähtuse kohta infot juurde. Näiteks: *Vesi on elu. Ilma veeta jääksid seisma tehased ja vabrikud. Veega niisutatakse põldu ja kastetakse taimi. Mööda veeteid liiguvad laevad.*

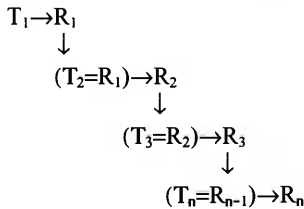
Ka paralleelseos võib olla väljendatud varjatult. Näiteks lauseid võib ühendada pealkiri, mille võib igale lausele mõttes juurde lisada.

Saanisõit

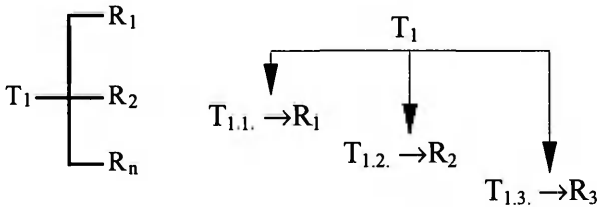
Saanid kihutavad nagu kuulid. Külma õhku puhub näkku. Tuule tõttu on raske hingata.

Esitatud tekstis võib igale lausele lisada *saanisõidu ajal*, mis ühendabki kogu teksti. Sellist seost nimetatakse ka **hargnevaks**, sest igal lausel on lisaks ka oma teema.

Kirjeldatud seoseid kajastavad skeemid joonistel 15a ja 15b.



Joonis 15a. Ahelseos.



Joonis 15b. Paralleelseos.

Paralleelseost kasutatakse harilikult mingi objekti või nähtuse iseloomustamiseks, ahelseost aga dünaamilise sündmuse (vastava kujutluse) verbaliseerimiseks. Jutustama õppides on otstarbekas neid seoste liike harjutada esialgu eraldi. Vastavalt seoste liigile eristatakse ka tekste: kirjeldusi ja jutustusi.

Pikema teksti puhul sisaldab jutustus ka kirjeldusi, mis võivad moodustada suhteliselt iseseisvaid tekstilõike.

Kirjeldavad tekstid iseloomustavad esemeid, isikuid, loodusnähtusi jne. Tegusõnad nimetatud tekstides väljendavad peamiselt seisundeid ja tunnuseid (*olema, vahutama, susisema* jne.). Nimisõnade hulgas on ülekaalus konkreetse tähendusega sõnad. Küllaltki palju kasutatakse omadus- ja määrsõnu. Kirjelduse aluseks on staatiline freim — kujutus kirjeldatavast. Kasutatakse valdavalt paralleelseost, s.t. lausetes räägitakse ühest ja samast objektist.

Jutustavad tekstid annavad ülevaate mingi sündmuse kulgemisest. Kasutatavad tegusõnad väljendavad peamiselt mingit tegevust või liikumist, mida iseloomustatakse verbi nimisõnadest laienditega. Teksti aluseks on dünaamiline freim—stsenarium või stseen.

Õpetamaks last koostama sidusat teksti (monoloogi) on kõigepealt vaja teada tekstiloomete operatsioonide rühmi ning seejärel leida sobivad harjutused viimaste kujundamiseks. Loomulikult valitakse esialgu lastele tuttav teema ning kasutatakse tuttavat sõnavara. Sama loomulik on esialgu koostada suulist teksti, kuigi abivahendiks võib olla kirjalik materjal (kui laps oskab lugeda).

Kõigepealt on vaja, et õpilane ülesande vastu võtaks (vastasel juhul ta lihtsalt töös ei osale) ning et tal kujuneks või aktualiseeruks **kujutus ainesest** (esemest, sündmusest), millest hiljem rääkida. Didaktikas tuntakse seda etappi materjali kogumise ja valiku näol. Hälviklaste puhul on oht, et kujutuspilt jääb lünklikuks või valitakse koos sobiva materjaliga ka mittevajalikku. Seega harjutamist vajab nii positiivne kui ka negatiivne valik.

Esimeseks otseselt tekstiloomete tasandiks on **kujutluse liigendamise ja mõtete järjestamine** (tekstiloomete mõttesüntaksi tasand). Kujuneb seos $T_1 \rightarrow R_1 \rightarrow R_2 \rightarrow R_n$. Materjali järjestamine on rangem ahelseosega teksti koostamisel ja suhteliselt vaba paralleelseose puhul. Väliste abivahenditena saab kasutada pildiseeriat, aplikatsioone, skeeme, märksõnu, kava.

Järgneb töö ütluste (lause või lauserühm) kaupa: kujunevad **baaslausete semantilised kirjed**. Kogu teksti plaan hoitakse mälus (või on väliste vahenditega fikseeritud). Oluline on siin osamõtte edasine hargnemine, s.t. osamõtte jaotamine baaslausete vahel.

Abiks kasutatakse tugisõnu, lauseskeeme, laste arutlust suunavaid küsimusi.

Pindstruktuuris kas **formuleeritakse keeleliselt baaslaused** või moodustatakse **keerulisemad laused** mitmest baaslausel: valitakse ja seostatakse sõnad (täpsemalt sõnavormid), seostatakse laused.

Olulisemad operatsioonid on sõnade valik, sõnavormide moodustamine, lausemalli valik, sõnade järjestamine, uue informatsiooni esiletoomine (loogiline rõhk suulises kõnes, sõnajärg kirjalikus), lauseid siduvate vahendite valik.

Üksiku lausega võrreldes on tekstiloomes raskem sõnavalik (sõnakordusest hoidumiseks otsitakse samaviitelisi sõnu) ning lisanduvad operatsioonid osamõtete seostamiseks (siduvad sõnad, sõnajärje muutmine). Sel etapil saab kasutada kõiki keeledidaktikas tuntud sünteetilisi harjutusi.

Nagu varem märgitud, järgneb järeltöö. Suulise tekstiloomes korral on suur roll kuulaja(te)l, kelle abiga leitakse lüngad, agrammatismid, sõnakordused jne. Kirjaliku tekstiga on järeltöö kergem selles mõttes, et tekst on näha ja saab proovida erinevaid variante.

Hälviklastel võivad olla puudulikult kujunenud kas kõik tekstiloomes tasandid või osa neist. Just tekstiloomes avaldub tihti seos mingi meditsiinilise ja/või psühholoogilise diagnoosiga.

Korrigeerimiseks on aga kõige olulisem psühholingvistiline diagnoos: missugused tekstiloomes tasandid ja operatsioonid on kujunenud, mis kujunenud.

5. KÕNE MÕTESTATUD TAJUMINE

5.1. Kõnetaju eeldused ja teooriad

Tavamõtlemise seisukohalt on kõne tajumine passiivne tegevus. Isegi paljud õpetajad arvavad, et normaalse kuulmise korral ei saa vähemalt igapäevasest kõnest arusaamine olla probleemiks. Kui aga laps kõnet ei mõista, peetakse ainupõhjuseks tähelepanematust. Tegelikult on olukord teine: kuulaja või lugeja on aktiivne subjekt, kes **otsib ütluse või kogu teksti mõtet** (A. Luria jt.). Kuulatava või loetava teksti **tähenduse** dekodeerimine, mis samuti võib osutada raskeks, on seejuures ainult vahendiks mõtte otsimisel. Teisiti öeldes, tekst moodustab programmi, mis aktualiseerib tajuja kujutlused–mõisted (teadmised) ja võib need uuel viisil seostada.

Täielik mõistmine eeldab tajutavate keelevahendite äratundmist, nende tähenduse ja seejärel ütluse mõtte mõistmist ning lõpuks arusaamist kõneleja või kirjutaja motiividest ja kavatsustest.

Kõnetaju esmaseks eelduseks on füüsikaline kuulmine, mis võimaldab lapsel hakata eristama ja ära tundma intonatsiooni, rütmi, hiljem ka foneeme. Foneemide äratundmise aluseks on **sensoorne abstraktsioon** (N. Žinkin), s.t.aju funktsionaalne võime reageerida korduvatele signaalidele, antud juhul igale keelele omastele foneemitunnustele. Seega sõltuvalt keelest hakkab aju reageerima erinevatele tunnustele. Näiteks läti või vene laps eristab tunnuseid heliline–helitu, eesti laps häälikute pikkussuhteid jne. Võib öelda, et sõltuvalt keelest kujunevad ajus foneemide äratundmiseks vastavad **mälupesad**. Öeldu moodustab kõnetaju **sensoorse baasi** esialgu suulise kõne **omandamiseks** ja hiljem **funktioneerimiseks**. Vaja on kuulmise teel tajuda võõrast kõnet ja kontrollida oma

kõnet. On igati mõistetav, et selline sensoorne baas ei saa näiteks kuulmislangusega lapsel olla täisväärtuslik.

Kuid kõnetaju areng ei piirdu sensoorse baasiga. Selle pinnal kujunevad pertseptiivsed tasandid ja operatsioonid, kus peamine on juba keeleüksuste tähenduse ja ütluse mõtte otsimine. Taju pertseptiivne tasand eeldab **keeleüksuste valdamist** (sõnad, lausemallid), **teadmiste** ja **kogemuste** pagasit selle kohta, millest räägitakse (pole võimalik mõista teksti, mille sisule vastavad teadmised puuduvad), ning teksti tähenduse ja mõtte mõistmiseks vajalike **tunnetusoperatsioonide** piisavat arengut (operatiivmälu maht, oluliste mõtete leidmine, mõtete seostamine, oletuste püstitamine jne.).

Tänapäeval on tuntud kõnetaju teooriate kolm rühma.

1. Akustilised teooriad. Nimetatud teooria(te) pooldajad väidavad, et kõnet tajutakse segmentide (foneemide) kaupa. Iga segmenti võrreldakse mälu kujutlusega, mis võimaldab seda ära tunda. Ära tuntud foneemidest sünteesitakse sõnad, viimastest laused. Seega on kõne tajumine võrreldav lugemisega, täpsemalt algaja lugeja tegevusega, mille puhul sõna süntees järgneb veerimisele. Teooria tuntumad esindajad on R. Jakobson ja G. Fant.

Teooria kritiseerijad pööravad tähelepanu järgmistele asjaoludele:

- Signaalid (tunnused) sõna äratundmiseks ei ole kodeeritud ainult foneemide kaupa, vaid osa nendest jaotub kogu sõnale (näiteks rõhu tajumine) või vähemalt osale sõnast (näiteks hääliku kestus eesti keeles on suhteline suurus, mis nõuab häälikute üheaegset vastandamist üksteisele).
- Sõna äratundmisel on väga suur roll siiretel. Katsed on näidanud, et siirete kõrvaldamine (lõigatakse lindilt välja) raskendab sõna äratundmist.
- Foneemide tunnused sõnas sõltuvad foneemi positsioonist.
- Sõna äratundmisele avaldab mõju kogu kontekst.

Kriitika ei vähenda kõnekuulmise osatähtsust suulise kõne tajumisel. Küsimus on selles, missuguste üksuste kaupa kõnet tajutakse. On alust arvata, et sõna või kogu ni süntagmat tajutakse vähemalt

osaliselt geštaldina, mille puhul põimuvad rõhulis–rütmilise struktuuri, siirete ja foneemide tunnused (võrdle inimese näo tajumisega).

2. Motoorne teooria. Teooria väidab, et kõnet kuulates inimene määratleb need motoorsed signaalid, mis on vajalikud kuulatava ütluse taastamiseks (A. Liberman, F. Cooper, L. Tšistovitš jt.). Suulise kõne tajuja ühendab kõnehäälikute akustilised ja motoorsed tunnused ning tajumisele kaasneb vähemalt minimaalne motoorne aktiivsus. Mõningatel juhtudel on tõepoolest fikseeritud kõne tajumisele kaasnevad kõneaparaadi lihaste mikroliigutused. Nimetatud andmeid peetaksegi motoorse teooria eksperimentaalseks tõestuseks. Seega motoorse teooria järgi hakkab inimene kõnelema õppides tajutavat kõnet imiteerima. Seejuures imiteerimisele kuuluvaks segmendiks peetakse silpi (eesti keeles tuleks selliseks ühikuks pidada kõnetakte).

Akustilise teooriaga võrreldes eeldab motoorne teooria inimese suuremat aktiivsust. Siiski kritiseeritakse ka motoorset teooriat.

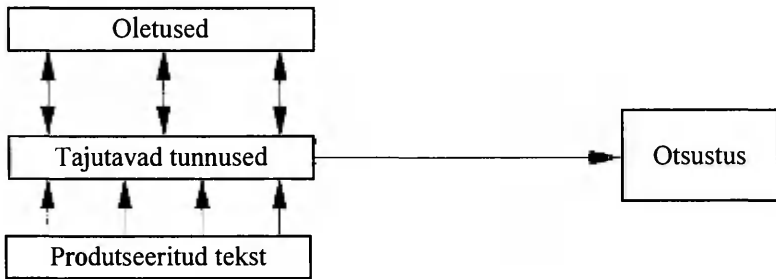
- Teooria selgitab puudulikult kõnelema õppimist. Laps lihtsalt pole alguses võimeline tajuvat kõnet imiteerima.
- Teooria ei selgita kõne tajumise võimalusi juhul, kui inimene ei suuda artikuleerida (ei valda kõnet). Sellises olukorras on näiteks anartrik.
- Inimese tegevuse hargnevus ja interioriseeritus sõltub suurel määral vastava toimingu valdamisest. Seega võib oletada, et kõneorganite aktiivsus tajumisel ei pea olema alati ühesugune.

3. Analüüs sünteesi kaudu. Teooria toetub eeldustele, et kõne tajuja on psüühiliselt aktiivne, tajumine kui protsess on aga struktureeritud hierarhiliselt. Kõne tajumisel tähendab viimane seda, et inimene võib opereerida erinevate tasandite keeleüksustega. Peale selle, kõne mõistmine võib ka ühel ja samal isikul kulgeda erinevalt. Viimane sõltub keele valdamisest, tajutava ütluse tuttavusest, kasutamissagedusest, kirjeldatud situatsiooni mõistmisest jne.

Tajuja psüühiline aktiivsus avaldub selles, et inimene otsib tajuprotsessi algusest peale ütluse mõtet. Seejuures ta püstitab hüpoteese nii ütluse sisu kui ka keelevahendite kohta. Tavaliselt on

hüpoteesid madalamate keeletesandite kohta vähem teadlikustatud, sest tähelepanu fookuses on ütluse sisu ja mõte. Järgnevad tajutavad signaalid kas kinnitavad oletust või lükkavad selle ümber. Kui võrrelda nimetatud teooriat motoorse teooriaga, siis motoorne aktiivsus on ühe võimalusena integreeritud teoriasse “analüüs sünteesi kaudu”. Raskuste puhul on tõepoolest võimalik kaasa artikuleerida. Taju kergendavateks asjaoludeks on kõne situatiivsus ja kontekst, mis mõlemad võimaldavad püstitada oletusi.

Tajuprotsessi kajastab järgmine skeem.



Joonis 16. Kõnetaju protsess.

Vaadeldud teooria järgi sõltub kõnetaju efektiivsus keele valdamisest.

Alakõnega laps, kelle ekspressiivne kõne on puudulik, saab ühtlasi ka kõnest puudulikult aru.

Ekspressiivse kõne arenematusena näiteks põhjustatud motoorse alaliku puudulik kõnetaju.

5.2. Kõnetaju tasandid ja operatsioonid

Kõne tajumine toimub vähemalt kahel tasandil — sensoorsel ja pertseptiivsel (Žinkin, 1958). Psühholoogilises plaanis eelneb tajumisele loomulikult mingi motiiv. On koostatud üsnagi mitmeid kõnetaju protsessi mudeleid, mis suures osas langevad küll kokku. Ühised seisukohad teooriates on järgmised:

- Vajalik on tajutavate signaalide muutmine närviimpulssideks, mis võimaldab foneeme nende ajalises järgnevuses ära tunda.
- Toimub tajutud info vastandamine–võrdlemine mälu kujutlustega. Arvatakse, et vastavad kujutlused asuvad nii kõnekuulmiskui ka kõneliigutusanalüsaatorites. Patoloogia juhud, kus üks või teine analüsaator on kahjustatud, kinnitavad seda. Ühtlasi avanevad siin võimalused kõnetaju korrigeerimiseks — kõnekinesteesiatega püütakse asendada akustilisi tunnuseid ja vastupidi.
- Nii kõnetaju kui ka kõneloome mehhanismi kuuluvad ütluse grammatilise ja semantilise analüüsi reeglid, mis kindlustavad üleminekut pindstruktuurilt süvastruktuuri ja vastupidi.
- Kõikide teooriate järgi kuulub kõnetaju koostisse “otsustamise” etapp (etapid), mille tulemusel määratakse ütlusse kuuluvad keeleüksused.
- Operatsioonidest nimetatakse keeleüksuste äratundmist, prognoosimist, võrdlemist, seostamist, mõtte formuleerimist jt.

Motiivid kõne tajumiseks on küllaltki erinevad. Igapäevaseks suhtlemiseks on selleks sageli partneri pöördumine (motiiv kõrvalt), intellektuaalne või emotsionaalne vajadus midagi teada saada (tajuja pöördub sel juhul partneri poole küsimuse või palvega). Kuulama (või lugema) võib ahvatleda mingi huvitav mälu kujutlus, teated raadios või TV-s, pedagoogi (lektori) pöördumised tähelepanu köitmiseks (“*Tähelepanu! Järgnev on väga oluline!*”) jne. Pedagoogidel on küllalt palju ka selliseid tähelepanekuid, kus õpilane kuulab näiliselt, on aga mõtetega hoopiski mujal. Nagu ikka, saab ka kõne tajumisel otsustavaks kõigepealt motivatsioon.

Kui valmidus tajumiseks on olemas, hakkab kuulaja (lugeja) otsima ütluse mõtet. Nimetatud tegevus kestab selle mõistmiseni paralleelselt keeleüksuste äratundmise, analüüsi ja sünteesiga. Toimub pidev hüpoteeside püstitamine ja valik alternatiivide hulgast.

5.2.1. Kõnetaju sensoorne tasand.

Suulist kõnet tajudes jaotatakse akustilised **signaalid elementideks** ja muudetakse need **närviimpulssideks**. Aju jõudnud närviimpulssidest fikseeritakse sensoorse abstraktsiooni alusel kõne tajumiseks vajalikud (teised kustutatakse) ja säilitatakse need **operatiivmälus** kuni ütluse mõistmiseni.

Esmane analüüs toimub kuulmisretseptoris, kus helid ja mürad muudetakse sisekõrvas mehaanilisteks võngeteks vastavalt heli kõrgusele, tugevusele, kestusele. Seega iga häälik jaotatakse tegelikult spektriks. Perifeerse analüüsi puhul ei ole oluline, missugustel tunnustel on fonoloogiline (tähendust eristav) roll, fikseeritakse ja edastatakse kõik signaalid. Selle kindlustavad närvilõpmete suur arv (ligikaudu 23 500) kuulmisretseptoris ning seda aju kuulmis keskusega ühendavad närvikiud, mida arvatakse olevat ligikaudu 3000 (G. Bekesy jt.). Esmane analüüs on seega võrreldav mikrofonitöö põhimõttega. Erinevus on selles, et inimorganismis kehtib ekvivalentsus võngete ja närviimpulsside, tehnilises sides aga võngete ja elektriliste impulsside vahel.

Liitheli jaotatakse küll komponentideks (spektriteks), kuid kõrv ei eralda kompleksist veel kõnehäälikute spektrit, s.t. formante (foneemi äratundmiseks vajalikke tunnuseid) ülejäänud komponentidest. Häälikuformantide äratundmine on juba aju funktsioon. Nimetatakse seda **foneemikuulmiseks**, s.o. võimeks kuulmise teel ära tunda ja eristada kõnehäälikuid ja nendest moodustatud kõnsegmente.

Foneemikuulmine kujuneb füüsilise kuulmise pinnal ja kujutab endast inimaju võimet ära tunda korduvaid signaale, antud juhul kõnehäälikute spektrisse kuuluvaid formante. Seega kujuneb foneemikuulmine alati sõltuvalt konkreetsest kõnekeskkonnast.

Teisiti öeldes, inimese kõnekuulmismälu (ja ka kõneliigutusmälu) on keelte kaupa erinev. Mehhanismi füsioloogiline erinevus keelte kaupa seisneb selles, et ajus “õpivad” häälikute tunnustele reageerima eri närvirakud, mille vahel kujuneb pidev funktsionaalne side. Seejuures hariduseta inimene tunneb ära mingi kompleksi kui terviku, ei teadvusta aga üksikhäälikuid. Viimane nõuab juba häälikanalüüsi õppimist. Kõnetaju sensoorne tasand jaotub vähemalt kaheks:

- 1) tajutava kõne liithelide mehaaniline jaotamine üksikuteks tunnusteks ning kodeerimine närviimpulssideks (perifeerias);
- 2) häälikute fonoloogiliste tunnuste äratundmine ning säilitamine operatiivmälus (kesknärvisüsteemis).

5.2.2. Kõnetaju pertseptiivne tasand.

Nimetatud tasandil tuleb inimesel ära tunda ja aru saada sellistest keeleüksustest nagu sõna, lause ja tekst. Keeleüksuste äratundmine on eelduseks nende tähenduse mõistmisele ja mõtte formuleerimisele.

Sõnatasand. Ära tunda on vaja sõna kui **foneetilist üksust** ja **seejärel selle tähendust**. Et nimetatud protsessid on mõneti autonoomsed, seda kinnitab inimese võime kuulmise järgi korrata tähenduseta häälikukomplekse või tundmatuid sõnu. Sellele võimele toetuvad kirjutama–lugema õppimisel häälikupikkuse muutmine ja kirjutamis–lugemisvigade leidmine kuulmise teel, mitmesugused hääldamisharjutused häälikuseade protsessis jne.

A. Luria (1979, lk. 218, 219) rõhutab, et üksikute sõnade või koguni fraaside mõistmine toimub valdavalt operatsioonide tasandil ja inimene kõnet tajudes üksiku sõna tähendust tavaliselt ei teadvusta. Sõnade tähenduse äratundmine on vajalik ainult kee-

lelise konteksti või situatsiooni kui terviku mõistmiseks. Seetõttu on igati loomulik, et otsustus sõna tähenduse kohta võib tajuprotsessis järgnevate keeleüksuste mõjul kontekstis muutuda.

Kõne täielikuks mõistmiseks on vaja aru saada nii sõna üldisest tähendusest kui ka kõneleja (autori) individuaalsest sõnatähendusest (sellest, mis mõttes on sõna kasutatud konkreetse ütluses). Seda raskendavad järgmised asjaolud:

- Sõnal on harilikult mitu tähendust, veelgi enam on individuaalseid tähendusi. Alles kontekst võimaldab otsustada, mis tähenduses sõna kasutati. Otseste homonüümide tähendus ilmneb kontekstis harilikult selgesti (*kapp veega, kapp riietega*). Kuid selliseid juhtumeid on vähe. Valdavalt on kasutusel kaudsed homonüümid (*tõstis üles palli, tõstis üles käe, tõstis üles küsimuse; üle silla, üle päeva*) ehk sõnakasutus ülekantud tähenduses.
- Sõna kasutamine erinevas tähenduses pole sageduselt võrdne. Harilikult aktualiseerub sõna kõigepealt tema põhitähenduses, s.t. tähenduses, milles teda kasutatakse kõige sagedamini. Kui auditooriumis anda korraldus *Tõstke jalg üles!*, siis mõeldakse kõigepealt oma jalga. Harva juhtub, et keegi hakkab tõstma laua jalga. Eriti märgatav on kirjeldatud nähtus õpiraskuste puhul. Näiteks abikooli I, III ja V klassi õpilastel tuli koostada lauseid kümne esitatud tegusõnaga. Võimalik oli kasutada 83 erinevat lausemalli. I ja III klassis rakendati 13 malli, V klassis 15 malli. Valdavalt kasutati iga tegusõna ainult ühes tähenduses (I. Vosman).
- Sõna tähendusi ei omandata korraga, vaid ükshaaval. Kirjanduses on kirjeldatud juhtumit, kus kurdid lapsed täitsid korralduse "*Tõsta pall üles!*", ei osanud aga adekvaatselt reageerida ülesandele "*Tõsta käed üles!*" Vastupidine olukord ilmnis vaimselt alarenenud laste rühmas. Järelikult *üles tõstma* omas nende laste jaoks äärmiselt piiratud tähendust ega kutsunud esile erinevaid assotsiatiivseid seoseid teiste sõnadega.

Mitmesuguste kõne- ja tunnetustegevuse patoloogiate korral kannatab enamasti ka sõnatähendus. Ilmnevad järgmised tendentsid:

- sõnatähendus kitseneb ja sõna mõistetakse kas väga konkreetses tähenduses või seoses tuttava situatsiooniga;
- ei mõisteta sõna ülekantud tähenduses;
- ei eristata lähedase tähendusega sõnu (*tass-kruus*);
- ei eristata kõlalt lähedaste sõnade tähendust (*tulvas-tulistas*);
- ei mõisteta tuletiste, eriti aga metafooride ning suurema üldistusastmega sõnade tähendust.

Loomulikult ei mõisteta sõna, kui puudub vastav kujutus või sõna seos sellega, või avaldub foneemikuulmise puudulikkus. Sõnatähenduse mõistmise sõltuvus kontekstist püstitab ühtlasi pedagoogilise nõude tegelda sõnavaratöös mitte isoleeritud sõnadega, vaid sõnadega kontekstis. Minimaalseks kontekstiks on sel juhul sõnaühend. Küllaltki hea tulemuse võib anda ka mingi objekti, nähtuse, tunnuse jne. selgitamine lühitektis. See mõte on keeleteaduses ammu tunnustatud: iga keelendi (sh. sõna) tähendust saab väljendada tekstiga.

Õpetajat võib tema tegevuses aga segada ka sõnatähenduse väga hea valdamine: pedagoog ei tunnetata, et sõna on kasutatud ülekantud tähenduses või harva esinevas kontekstis.

Fraasitasand. Kas nimetatud tasandil lähtuda mõistmisel fraasist kui kõnesegmendist või lausest kui keeleüksusest, ei ole päris üheselt selge. Keerulise koostisega liitlause võib tajumisel olla samaväärne sidusa lauserühmaga, mida mõnel juhul saab mõista osalause kaupa, mõnel juhul on aga vajalik simultaanne analüüs.

N. Žinkini (1958, lk. 124) järgi on fraasitasandil vaja ütluse mõistmiseks täita järgmised ülesanded:

- Sünteesida sõnad omandatud grammatika ja loogika reeglite alusel teate ühtsesse süsteemi. Tänapäeva terminoloogias tähendab see süntaktilise struktuuri (lausemalli) äratundmist ja sõnade mõtelist seostamist.

- Mõista intonatsiooni ja sõnatähendused ümber mõtestada sõltuvalt situatsioonist.
- Mõista ütluse mõtet ja seda säilitada.

Nimetatud seisukohti saab formuleerida ka järgmiselt: ära tunda süntaktiline struktuur loogiliste suhete mõistmiseks, seostada sõnatähendused ja mõista lause tähendust, mõista lause mõtet ja see mingis koodis säilitada.

A. Luria (1979, lk. 226–234) pöörab tähelepanu asjaolule, et fraasi mõistmise keerukus sõltub suurel määral sellest, kas süntaktiline pindstruktuur ja semantiline süvastruktuur langevad kokku või mitte. Kui kokkulangevus puudub, tuleb kõne mõistmiseks sooritada kõneloomega võrreldes vastupidiseid muuteoperatsioone. Autori järgi on näiteks järgmisel kahel sarnase pindstruktuuriga lausel *Malle sõi õuna* ja *Malle palus õuna* täiesti erinevad süvastruktuurid. Esimesel juhul langeb sõnajärg lauses ja kirjeldatud tegevus kokku. Teisel juhul peab süvastruktuur kajastama ka seda isikut, kellelt saab õuna küsida, kuid keda lauses ei nimetata. Veelgi raskem on mõista lauset, mille aluseks võivad olla erinevad süvastruktuurid, näiteks: *Ülo viskas mütsiga Mallet* või *Ülo viskas mütsiga Mallet*. Lause *Ülo kohtas Mallet lilledega pargis* võimaldab koguni kolme interpretatsiooni.

Suurel määral sõltub fraasi mõistmine A. Luria järgi sellest, kas see väljendab sündmuste kommunikatsiooni või suhete kommunikatsiooni. Sündmuste kommunikatsiooni väljendava konstruktsiooni mõistmiseks piisab sõnavormide mõistmisest esitatud järjekorras (suktsessiivne analüüs). Rühma kuuluvate keelendite näidiseks on järgmised laused:

Koer näris õues konti.

Kas sa jõuad õhtuks koju?

Anna mulle juua.

Nagu selgub väljendist “suhete kommunikatsioon”, on nimetatud konstruktsioonide puhul vaja mõista loogilisi–grammatilisi suhteid. Selleks ei piisa aga üksikute sõnade äratundmisest üksteise järel, vajalikuks osutub mingi sõnarühma või kogu konstruktsiooni kui terviku (kui ühe üksuse) mõistmine (simultaanne analüüs). A. Lu-

ria (1979, lk. 168) järgi kuulub sel juhul süntaktilise struktuuri koostisse paradigmaatiline kompleks. Selle mõistmiseks tuleb nimetatud kompleks ära tunda kui tervik, mis eeldab keele head valdamist, või siis muuta see muuteoperatsioone kasutades lihtsamaks, s.t. sõna-
haaval tajutavaks. Näiteks: *Mari on heledam kui Malle.*

Mari



Malle



← *väga hele = rohkem hele* *vähem hele = natuke tumedam* →

Ruut on risti all. → *Ruut on allpool ja Rist on ülalpool.*

Suhete väljendamiseks kasutatakse keeles käändevorme, ees- ja tagasõnu, abimäärsõnu, sõnajärje muutmist. Seejuures raskemini mõistetavad on pööratavad konstruktsioonid, kus ühendi põhisõnaks võib olla kord üks, kord teine nimetus (*ruut on risti all, rist on ruudu all; onu laps, lapse onu*). Kergem on mõista mittepööratavaid konstruktsioone (*kuuse oks*, vastupidi öelda ei saa). Ühes ja samas lauses võivad esineda mõlemaid suhteliike väljendavad konstruktsioonid, näiteks: *Ma joonistasin ruudu risti alla.*

Pedagoogil on otstarbekas mõistmist raskendavaid süntaktilisi konstruktsioone teada, et vajaduse korral suunata last muuteoperatsioone sooritama: jaotama keerulist lauset osadeks, muutma sõnajärge või sõnavorme, lisama mõistmist soodustavaid sõnu.

Raskemate süntaktiliste konstruktsioonide hulka kuuluvad järgmised:

1. Võrdluskonstruktsioonid.

Mari on pikem kui Malle.

Mari on heledam kui Malle ja tumedam kui Helle.

Viimane lause on eriti raskesti mõistetav, sest *Mari* on vastandatud *Mallele* ja *Hellele* kahe eri tunnusega (sõnadega *heledam*, *tume-*

dam). Lause mõistmiseks on vaja nimetatud tüdrukud reastada selle alusel, kui blondid või brunetid nad üksteise suhtes on. Et moodustada kujutlus seeriast tunnuste hele–tume alusel, on lause analüüs soovitatav korraldada esialgu kahes osas: Kellest on Mari heledam? Kellest tumedam? Kui sellest ei piisa, tuleb edasine analüüs korraldada kahe objekti kaupa. Arutluse tulemused on seejuures otstarbekas fikseerida. Näiteks:

Mari on heledam kui Malle.

Kes on heledad? — Mari ja Malle.

Kes on rohkem hele? — Mari.

Kes on natuke tumedam (vähem hele)? — Malle.

Selline keeleline analüüs on aga võimalik ainult juhul, kui laps oskab moodustada seeriat, antud juhul järjestada värvusi heleduse–tumeduse alusel (J. Piaget). Märgisüsteemide hierarhiat arvestades on lapsel vaja oma arengus läbida järgmised etapid: reaalsete objektide järjestamine (heledus–tumedus kui signaal), piltide järjestamine (ikooniline märk), skeemide järjestamine (näiteks geomeetrilised kujundid), keeleline võrdlus (viimane jaotub omakorda võrdluseks ühe tunnuse ja mitme tunnuse järgi). Seega näiteks toodud lause täielik analüüs koos vastavate näitvahendite valikuga läbib järgmised etapid: laste praktiline reastamine, värvifotode reastamine, mingite kujundite või lihtsalt värvilaikude reastamine, keelendi analüüs. On arusaadav, et tööetapid ei sõltu ainest (tunnist), kus vastavate keeleüksustega tegeldakse.

2. Ruumi- ja ajasuhteid väljendavad konstruktsioonid.

Ruut on kolmnurgast paremal.

Ruut on kolmnurga all ja ringi kõrval.

Mees oli metsas õhtust hommikuni.

Näiteks toodud lausete mõistmise raskused on samalaadsed, mis võrdluskonstruktsioonide puhulgi. Mõistmiseks ei piisa jällegi lihtsalt sõnatähenduse tundmisest, vajalik on konstruktsiooni simultaanne äratundmine või muuteoperatsioonide sooritamine. Raskus mõistmisel tuleneb sellest, et käändelõpud ja tagasõnad on suhete kommunikatsiooni väljendavad grammatilised vahendid ja asetavad nimetatud objektid või sündmused loogilistesse suhetesse.

3. Liigi- ja alaliigi tüüpi suhete väljendamine.

Andres on üliõpilane.

Koer on koduloom.

Kui lapsel puudub kujutluste hierarhia kategooriaalsete tunnuste alusel, jõuab ta järeldusele, et lauses on juttu kahest objektist.

4. Atributiivsed konstruktsioonid, mille abil väljendatakse kuuluvust, samuti vasakule hargnevad mitmest sõnast koosnevad sõnaühendid.

Hobuse peremees.

Suure ämbri väike sang.

Suure sangaga väike ämber.

5. Konstruktsioonid, kus kirjeldatud sündmuste järjekord ja sõnajärg lauses ei ole vastavuses.

Ma lugesin ajalehte pärast seda, kui kuulasin raadiot.

Enne tööle minekut ma jõudsin käia polikliinikus.

6. Ebahariliku sõnajärgiga konstruktsioonid.

Venda vedas kelgul õde.

Kassi ees jooksis koer.

Raskus tuleneb sellest, et harilikus kõnepruugis paigutatakse tegijat väljendav sõna (AGENT) reeglina lause algusesse. Toodud näidetes on raskendavaks asjaoluks veel olukord, et lausetes on kirjeldatud harva esinevaid situatsioone.

7. Liitlauseid, eriti hõlmavad konstruktsioonid.

Heinamaa asus metsa ääres, mis oli küllaltki vesine.

Mees müüs pildi, mille oli maalinud tuntud kunstnik, oma sõbrale.

Toodud näidetes tekivad raskused osalause seostamisel põhisõnaga.

8. Konstruktsioonid, kus üksikute sõnade tähendus on vastuolus lause kui terviku tähendusega.

Kui vennal oleks raha, siis ta ostaks uue auto.

Poisile ei meeldi mitte õppida.

Tüdruk oli pikkuse poolest klassis viimane.

Toodud keeruliste konstruktsioonide loetelu ei ole lõplik. Kuid arvatavasti võimaldavad toodud näited siiski ette kujutada, mis tüüpi laused võivad lastele raskeks osutada. Arvestada tuleb lisaks selliseid tingimusi, nagu lapse operatiivmälu maht (kui pikka lauset suudetakse mälus hoida) ja teadmised.

Mõistmisel on enam raskendavaks asjaoluks semantiline keerukus kui formaalne keerukus. Mõistmisraskused, mille laps ületab suulist kõnet tajudes, ilmnevad uuesti algajal lugejal. Põhjusi on siin mitu: puudub suhtlemissituatsioon, puudulik lugemistehnika ei võimalda sõnu seostada süntagmaks ning leida loogilist rõhku lauses, operatiivmälu on liialt koormatud lugemistehniliste probleemidega jne.

Seetõttu tuleks lugemistehnika omandamise ajal hoiduda keerulistest süntaktilistest konstruktsioonidest ja eelistada baaslauseid või vähemalt sündmuste kommunikatsiooni väljendavaid lauseid.

Ühtlasi on pedagoogil nii suuliseks suhtlemiseks kui ka lugemismaterjali valikuks kasulik teada fraaside tajumist soodustavaid asjaolusid. Nendeks on

- enamlevinud lausemallid ja grammatilised vormid ning tuttav sõnavara;
- operatiivmälu mahule vastav lausepikkus (õpiraskustega lastel 5–6 sõna);
- sõnaühendisse kuuluvate sõnade paigutamine kõrvuti ja hoidumine vasakule hargnevatest konstruktsioonidest;
- suulise kõne ilmekus;
- fraasi sisu ja lapse teadmiste vastavus.

Kui aga lause osutub ikkagi arusaamatuks, jääb üle abistada last muuteoperatsioonide sooritamisel.

Tekstitasand. Sidusa teksti mõistmisel avaldub mõtteotsing eriti selgelt. Seda otsingut tajub muuseas iga täiskasvanud kuulaja või lugeja ka ise. Praktiliselt igat lauset tajudes püstitab inimene teadlikult või ebateadlikult küsimuse *Mida see lause kinnitab?* ja/või *Mida see lause võimaldab oletada?* Vastamiseks on vaja

lausete tähendused (mõtted) ühendada. Seejuures ei ole tegemist mõtete mehaanilise liitmisega, vaid protsessi võib võrrelda sõnade seostamisega lauset tajudes. Otsingu eesmärgiks on luua tajutava teksti kujutus episoodimälus ehk **tekstibaas** (van Dijk, Kintsch, lk. 164). Selleks peab inimene valdama tekstibaasi loomise **strateegiaid** (teadmised–oskused mõistmiseks) ning teksti sisu mõistmiseks vajalikke **eelteadmisi** episoodimälus (kogemused) ja semantilises mälus (keelekasutusmälus).

Ka erinevad sidusa teksti laused mõneti kontekstivälistest lausetest (Luria, 1979, lk. 236). Näiteks: *Ma võtsin pintsaku seljast. Sellest (pintsakust) oli tükk välja rebitud. See (tükk) oli välja tulnud siis, kui ma läksin mööda plangust, mille (plangu) küljes oli nael. Selle (naela) olid jätnud töölised, kes (töölised) värvisid planku.*

Toodud näites on lauseid võimalik mõista ainult siis, kui järgnevas lauses olev asesõna seostada vastava täistähendusliku sõnaga eelmises (osa)lausel (näites on need sõnad esitatud sulgudes). Peale selle, mõneti erineb ka sõnajärg ning sõnakasutus üldse. Näiteks viimane lause võiks kontekstiväliselt olla järgmine: *Töölised, kes värvisid planku, olid selle külge jätnud naela.* Kontekstivälise lause muutmist kontekstisidusaks harjutatakse seni koolis kaunis juhuslikult, vastupidiseid oskusi aga praktiliselt ei õpitagi. Mõistmise keerukus tervikuna sõltub mitmest konkreetsest asjaolust, nagu:

- Mõtteliselt seotud lausete positsioon üksteise suhtes (kõrvuti või mitte).
- Suuremate või väiksemate mõttelünkade olemasolu tekstis.
- Alltekst või selle puudumine.
- Mõttele viitavate võtmesõnade või võtmelausete olemasolu või puudumine.
- Teksti liigendatus mõtestatud lauserühmadeks, suulise teksti puhul ka teksti esitamise ilmekus.
- Teksti suurem või väiksem hargnevus.
- Teksti tüüp: teaduslik, ilukirjanduslik, matemaatika ülesanne jne.

Teksti mõistmise sügavus võib osutada oluliselt erinevaks. See võib piirduda sisu osalise või täieliku mõistmisega. Järgmisel ast-

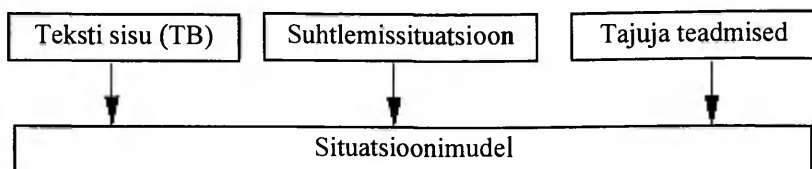
mel lisandub mõtte mõistmine, mis on raskem allteksti olemaolu korral. Veelgi sügavama mõistmise korral saadakse aru tegelaste, seejärel kõneleja (autori) kavatsustest ja lõpuks ka motiividest. A. Luria (1979) järgi ei sõltu teksti mõtestamine ainult tajuja teadmistest (need on vajalikud sisu mõistmiseks), vaid ka emotsionaalsest arengust (elamuste ja motiivide mõistmiseks).

Seega teksti mõistmise tulemus sõltub vähemalt järgmistest asjaoludest:

- Informatsioonist, mida sisaldab tajutav tekst, ning selle esitusest.
- Tajuja teadmistest samalaadsete sündmuste kohta.
- Tajuja hoiakutest kirjeldatava sündmuse suhtes, aga ka jutustaja (autori) suhtes.
- Tekstibaasi loomiseks vajalike strateegiate valdamisest.

T. A. van Dijk jt. on pööranud tähelepanu veel sellele, et teksti mõistmine ei piirdu otseselt väljendatud informatsiooniga, s.t. tekstibaasi (TB) loomisega. TB on tegelikult vahendiks **situatsioonimudeli** (SM) konstrueerimisel. SM on kujutus olukorrast, sündmustest jne., mille komponentidel on samasugused suhted ja tunnused, nagu neile viidati tekstis. Kui SM ei teki, siis tegelikult ei ole tajuja tekstist aru saanud. Seejuures on aga võimalik isegi teksti sõnasõnaline taastamine.

SM konstrueerimisel lisab inimene tekstist otseselt saadud infole oma teadmised samalaadsetest olukordadest ning samuti suhtlemissituatsioonist saadud teadmised. Siia kuulub näiteks info kõneleja soovidest, vajadustest, arvamustest j.m. Kuna kirjaliku teksti puhul otsene suhtlemine puudub, lisatakse vastav info sageli kirjelduste näol, otsekõnele aga lisatakse saatelaused. Näiteks: *Poiss algul rõõmustas, jäi aga varsti murelikuks ja küsis: "Kas" ...?* Illustreerigem TB ja SM erinevust väikelapse (2.–3. eluaasta) ja täiskasvanu taju võrdlusega. Laps piirdub sellega, mida ta näeb, kuuleb, kombib. Hiljem põimub taju aga mälukujutluste ja teadmistega tajutavast. SM-s põimub TB samalaadsete andmetega, s.t. varasemate teadmiste ja kujutlustega.



Joonis 17. Situatsioonimodeli allikad.

Situatsioonimudelid on valdavalt individuaalsed, kuid mõnel juhul individuaalsus siiski puudub. Viimane kehtib teadustekstide või mingite üldiselt kehtestatavate instruksioonide puhul. Teadmised matemaatikast erinevad inimestel ainult mahult. Kuidas saaksid olla näiteks erinevad arvukoostise SM-d?

SM puudulikkus ilmneb koolis lugemistundides, kui õpilane vastab küsimusele ainult siis, kui vastus on otseselt tekstis olemas, ei suuda aga täita mõttelünka. Oletame, et tekstis on lause *Malle pani ukse kinni*. Laps suudab vastata küsimusele “*Mida Malle tegi?*”, ei vasta aga küsimusele “*Kuidas üks enne oli?*” (“*Ei tea, pole öeldud.*”) Selline vastus on funktsionaalse kirjaoskamatus tunnus. SM teksti põhjal ei ole kujunenud ka siis, kui laps vastab küsimusele ainult oma kogemustest lähtudes ja tekstibaasi ning kogemuste erinevusi ei arvesta. Sel juhul tekst aktualiseeris küll lapse teadmised, kuid varasem kujutus jäi muutmata. Puudulikust situatsioonimudelitest annab tunnistust samuti teksti fragmentaarne taastamine: õpilane kasutab jutustamisel tekstibaasi elemente, ter-vik aga puudub.

SM võimaldab teksti tajujal mõista samaviitelisi sõnu (*isa, Juhan* ja *tisler* on mingis tekstis ühe ja sama isiku nimi ja nime-tused), luua kujutlust või oletusi tegevuse ajast ja kohast, kui see on tekstis otseselt märkimata, mõista tegelaste erinevaid seisukohti ja arvamusi. Äärmiselt oluline on situatsioonimodeli roll tekstide tõlkimisel, eriti kui tegemist on eri kultuuridega. Ühtlasi tuleb arvestada, et sama teksti kuulates või lugedes kujunevad inimestel harilikult erinevad situatsioonimudelid. Põhjuseks on inimeste erinevad teadmised ja hoiakud. Õppetekste koostades tulebki arvestada, et õpilase teadmised on piiratud. Järelikult tuleb situat-

siooni sel juhul kirjeldada täpsemalt. Väiksemate teadmiste puhul peab tekst olema hargnum, sisaldama täpsemaid situatsiooni-kirjeldusi. Nimelt tuleb arvestada, kas teksti ülesandeks on luua põhimõtteliselt uus SM või on vaja olemasolev mudel mälust üles leida ja seda seejärel kas täiendada või mõneti muuta. Uue SM konstrueerimisel on kasulik appi võtta ka näitvahendid. Paljudel juhtudel on pilt täiuslikum ja mõistetavam kui verbaalne kirjeldus. Kuid viimane kehtib ainult meeleanalüüsiga tajutava kohta. Ka pilt on mudel, samuti pildiseeria. Kui pilte ei suudeta õigesti järjestada, puudub SM ka visuaalsel tasandil.

Ollakse arvamusel, et situatsioonimudelid on oma struktuurilt sarnased freimide ja stsenaariumidega, s.t. raamkujutlustega objektidest ning sündmustest. Kuid SM-d on detailsemad ja isikulisemad. Mitme lähedase SM põhjal võib aga kujuneda kontekstiväline üldistatud stsenaarium või freim. Selliste üldistatud teadmiste kujunemisele aitab kaasa õppimine koolis.

Pedagoog peab aga alati arvestama võimalusega, et teksti tajumine võib katkeda igal tasandil, iga tajuprotsessi kuuluv operatsioon võib jääda viimaseks. Nii võib tajumine katkeda juba enne sõnade äratundmist, võib piirduda üksikute sõnadega, ainult lause tähendusega (mõtteni ei jõuta), seostamata lausetega jne.

5.3.* Teksti tajumise strateegiad

Eelmises paragrahvis märgiti, et tajustrateegia eesmärgiks on luua kujutus teksti semantilisest baasist ja seejärel konstrueerida situatsioonimudel, mis omakorda nõuab teadmiste rakendamist. Nimetatud üldine strateegia koosneb tegelikult paljudest komponentidest ehk konkreetsematest strateegiatest, mida teksti mõistmiseks rakendatakse üheaegselt või valikuliselt (T. A. van Dijk, V Kintsch, H. Öim jt.).

5.3.1.* Teksti tajumise kognitiivsed strateegiad

Järgnevalt vaatleme T. A. van Dijki ja V. Kintschi koostatud teksti mõistmise mudelit (1989).

Propositsioonistrateegia. Kujutab endast tegelikult lausetähenduste mõistmist. Nagu varem juba märgitud, otsitakse semantilisest mälust sõnatähendused ning seostatakse need lausemallides. Toetatakse seejuures eelnevatele lausetele või kogu teksti struktuurile.

Lokaalse koherentsuse (sidususe) strateegiad. Nimetatud strateegia järgi luuakse operatiivmälus seosed kõrvuti asetsevate lausete vahel. Seosed tuleb luua ütluse (mõtestatud lauserühma) ulatuses.

Makrostrateegia. Eesmärgiks on koostada teksti sisu hierarhiline mudel. Vene psühholoogid kasutavad kirjeldatud protsessi nimetamiseks harilikult terminit *mõttepredikaatide hierarhia* (N. Žinkin jt.). Vaadeldava mudeli autorid rõhutavad nimetatud strateegia puhul võimalust opereerida võimalikult erinevat liiki infoga. Tajajat abistab teksti pealkiri, temaatiline sõnavara, sissejuhatavad laused, teadmised kirjeldatud valdkonnast.

Skeemistrateegiad. Mõeldakse kultuurist sõltuvaid tekstistruktuuride skeeme (stsenariume). Tundes tekstide struktuure, on võimalik mälule toetudes püstitada oletusi tajutava kohta — “ette näha” võimalikke tekstilõike.

Produktsioonistrateegiad täiendavad skeemistrateegiaid. Oletustele toetudes püütakse luua teksti semantilist plaani. Viimane sisaldab kuulaja teadmisi, arvesse tuleb kontekst, suhtlemissituatsioon, ütluse pragmaatiline aspekt jne. Kuna oletusi pidevalt kontrollitakse tajutava teksti semantika kaudu, võib teksti semantilise kujutluse loomine ühtlasi korrigeerida makrostruktuuri ja skeemi. Teksti mõistmine õnnestub paremini, kui tajuja kasutab mitmeid strateegiaid. Pedagoogile on strateegiatega tundmine vajalik lapse tegevuse suunamiseks küsimuste ja korraldustega.

Lisaks öeldule võib teksti semantilise baasi loomisele mõju avaldada ütluse stiil ja mitteverbaalne info suhtlemisest. Kuid kõne mõistmine ei piirdu kognitiivse plaaniga. Inimesed kasutavad suhtlemisel väga erinevaid keeleväljendeid, kus mitte alati ei lange ütluse tähendus (semantika) kokku väljendatava mõttega. Selliseid probleeme püüab lahendada pragmaatika.

5.3.2.* Kõne tajumise pragmaatilised strateegiad

Kõne mõistmise **pragmaatiline aspekt** kirjeldab seda, kuidas mõistetakse partneri ütluse eesmärki (Öim, 1986). Suhtlemisel tulebki viimast pidada kõige tähtsamaks. Teisiti öeldes kajastab pragmaatika seost *keelemärk* ↔ *märgikasutaja* (millised keelevahendid kõneleja oma mõtte väljendamiseks ütlusesse valib). Pragmaatiline seos on pealisehitus, selle aluseks on semantika (seos *märk*–*reaalsus*) ja süntaks (seos *märk*–*märk*). Psühholoogilises plaanis käsitletakse samu küsimusi ütluse mõtet, kõneleja kavatsusi ja motiivi ning nende mõistmist uurides. Täpsemalt lähenedes on erinevus järgmine: psühholoogiat huvitab motiiv, mõte ja kavatsus, lingvistilist pragmaatikat nende väljendamise vahendid. Kuna vahendeid valib kõneleja, on tajuja “sunnitud” neid mõistma. Ootamatul ja ebaharilikul väljendil on suurem mõju partnerile, kuid ühtlasi on enam võimalusi, et partner seda ei mõista. On loogiline, et pragmaatiliste raskustega puutub alakõnega laps kokku esmajoones kõnet tajudes. Kuid suhtlemine on esmajoones teise mõistmine.

Kuna ütluse pragmaatika sõltub kõneleja eesmärgist, siis tunneb nimetatud keeleteaduse haru huvi mitmete mittetraditsiooniliste küsimuste vastu nagu:

Kas kõneleja räägib õigust või valetab?

Kas partner usub või ei usu ütlust?

Kuidas interpreteerivad sama teksti erinevad inimesed, sh. kõneleja?

Kas ütlus vastab reaalsusele?

Mida kõneleja partnerilt soovib jne.?

Ütluse eesmärgiks võib olla lihtsalt midagi teatada (informatiivne ütlus). Sel juhul ütluse semantiline ja pragmaatiline sisu langevad kokku. Teiste ütluste puhul on aga lisaks mingile teatele eesmärgiks mõjutada partneri mõtteid, tundeid, käitumist jne. Sel juhul ei piisa mitte alati ütluse tähenduse mõistmisest. Näiteks lause “*Kas sa lubad mul oma pliiatsit kasutada?*” ei ole tegelikult küsimus, vaid palve. Et lahu viia lause mõte ja tähendus, saab õpilastele mõlema kohta esitada küsimuse: *Mida sooviti?* ja *Kuidas palve esitati?* Edasi saab arutleda, kuidas sama soovi on võimalik teisti

esitada, missugune pöördumine on ühel või teisel juhul sobivam jne. Kui õpilane ei suuda ka suunavate küsimuste abil mingi ütluse eesmärki avastada, saab abiks esitada alternatiivküsimuse. Näiteks tekstis “Ploomikivi” kirjeldatakse situatsiooni, kus isa pöördub poja poole, kes on salaja ploomi ära söönud, järgmise ütlusega: “*See, et keegi ploomi ära sõi, ei ole ilus. Kuid häda pole selles. Kardan, et mõni võis kogemata ploomikivi alla neelata.*” Kui õpilased ütluse eesmärki ei mõista, sobib järgmine küsimus: *Kas isa tõepoolest kartis, et keegi ploomikivi alla neelas? Või soovis ta hoopiski, et näppaja tunneks hirmu ja üles tunnistas?* Lihtsamad formuleeringud võiksid olla sellised: “*Missuguse isa kavaluse peale pois oma teo üles tunnistas?*” või “*Missugust kavalust isa kasutas?*”

Seega kõnetaju pragmaatilised strateegiad on kognitiivsetega võrreldes samm edasi partneri suunas. Nende eesmärgiks on aru saada partneri, teksti lugedes aga ühe või teise tegelase kavatsustest. Normaalse arenguga täiskasvanud inimene mõistab ütluse pragmaatilist tähendust intuiitiivselt. Ta toetub seejuures **suhtlemis-situatsiooni** analüüsile, **verbaalsele kontekstile** ning oma **teadmistele** (skeemidele) suhtlemissituatsioonidest. Last, eriti aga õpiraskustega last on vaja suunata ja abistada. Palju võimalusi pakuvad selleks suhtlemissituatsioone kirjeldavad tekstid. Kahjuks seni puudub süsteemne metoodika (vähemalt Eestis) teksti pragmaatilise analüüsi õpetamiseks. Siiski saab õpetaja paljudest lingvistilistest ja psühholoogilistest uurimustest abi.

Pedagoogil on dialoogide analüüsimisel otstarbekas lähtuda ütluste võimalikest eesmärkidest. Üldistatult oleksid need järgmised (H. Öim, J. Searle jt.).

Teatamine. Situatsiooni väljendavad sellised tegusõnad nagu *vaidan, teatan, jutustan, seletan* jne.

Lubamine: *luban, olen nõus, tõotan, teen (ei tee enam)* jne.

Sundimine (veenimine, ärgitamine): *käsin, keelan, palun, teen ettepaneku* jne.

Oma psühholoogilise suunitluse teatamine: *vabandan, toetan, kahetsen, kiidan heaks* jne.

Kontekstist selguvad veel sellised eesmärgid nagu *kavaldamine*, *petmine*, *ähvardamine*, *meelitamine*–*ahvatlemine* jt. Kirjalike tekstide mõistmisel on suureks toeks otsekõnega kaasnevad saate-laused, mis kirjeldavad suhtlemissituatsiooni ja/või toovad esile ka dialoogis osaleja kavatsused. Pedagoogil on muuseas alati võimalus oma repliikide näol saatelaused lisada. Küllaltki huvitava ülevaate suhtlussõnavarast eesti keeles ja saatelausetest annab E. Vainik (1987). Dialoogi liigid tulevad vaatluse alla ka edaspidi seoses kõne suhtlemisfunktsiooni analüüsiga.

5.3.3.* Suhtluskontekst ja teadmised

Suhtluskontekst on küllaltki lai mõiste (H. Õim, R. Pajusalu, G. Kolšanski jt.). See haarab traditsiooniliselt lingvistilise konteksti, mitteverbaalse suhtlemise, suhtlemise keskkonna ja aja ning muutused selles (situatiivne kontekst), suhtlemiskultuuri ühes või teises ühiskonnas (etiketi) ning kultuurikonteksti üldse. Tavaliselt inimene arvestab nimetatud aspekte intuitsivselt, teadvustab aga need siis, kui ilmneb mingi kõrvalekalle normist (harjumuslikust).

Lingvistiline kontekst on oluline nii ütluse tähenduse kui ka mõtte mõistmisel. Konteksti roll ilmneb kõigepealt keeleüksuse tähenduse määramisel. See avaldub kas sõnaühendis (*värske õhk*, *värske ajaleht*), lauses (*Poiss võitles nagu lõvi.*) või lauserühmades (*Mal-lele kingiti medaljon. Kuldne südameke ...*). Lingvistilise konteksti roll on nii mõnigi kord otsustav just teksti mõtte mõistmisel.

Vaatleme näiteks vastust “*Mu pea valutab*” seoses kolme erineva küsimusega:

“*Miks sa oled nii tusane?*”

“*Kas sa tagasi tööle täna lähed?*”

“*Oled sa nõus minuga rääkima?*”

On selge, et küsimustest ei sõltu lause “*Mu pea valutab*” semantiline sisu. Küll on aga väljendatud mõtted oluliselt erinevad ja vähemalt teine ning kolmas vastus võiksid kõlada hoopiski teisti. Konteksti roll mõtte mõistmisel ei ilmne mitte ainult dialoogides,

vaid ka kirjeldavates tekstides. Näiteks lause *Poiss jooksis silla alla* mõte on täiesti erinev, kui sellele eelnevad järgmised laused:

Eemalt kostis politseiauto sireen.

Vihma hakkas sadama nagu oavarrest.

Paralingvistilise konteksti näiteks võib tuua juba vaadeldud vastuse kolmandale küsimusele, kui vastusrepliigile kaasneb muie. Viimane lükkab ümber vastuse tõesuse ning on signaaliks soovimatusest suhelda. Kahjuks on seni koolis “kehakeelele” pööratud äärmiselt vähe tähelepanu. Arvestagem, et igapäevases suhtlemises antakse väga palju infot edasi just paralingvistiliste vahenditega. Väikelapse jaoks on need koguni peamised. Ka täiskasvanu kasutab vastusrepliigi asemel küllaltki tihti ainult paralingvistilisi vahendeid nagu naeratus, mossitus, peanoogutus jne.

Lingvistilist konteksti asendab suhtlemisel sageli situatsioon. Näiteks juba tuttav lause *Mu pea valutab* on erinevalt mõistetak arsti juures või abielutüli raamides.

Situatsioonist tingitult võib vastusrepliik asendada ka mingi praktilise toiminguga. Näiteks naine tuleb koju ja teatab: “*Ostsin uue pirni.*” Täiesti mõistetak on olukord, kus abikaasa sõnagi vastamata hakkab seda valgustisse keerama. Kultuurikontekstist sõltuvalt võib aga mõnikord verbaalsele repliigile järgnev tegevus oluliselt erineda. Kui Eesti laps reageerib korraldusele “*Mõõda palavikku!*” sellega, et paneb kraadiklaasi kaenla alla, siis Ameerikas pistab laps selle suhu. Taustteadmiste erinevus kultuurides on ka põhjuseks, miks tõlketekstide mõistmisel tekivad nii mõnedki arusaamatused.

Situatiivse konteksti koosseisu kuuluvad ka suhtluspartnerid. Mõistmise efektiivsus sõltub sellistest tajuja omadustest, nagu tema teadmised, keele valdamine, hoiak teate sisu ja kõneleja suhtes, mõistmisstrateegiade valdamine, lugemisoskus. Teiselt poolt avaldab mõistmisele mõju ka kõneleja isiksus: tema roll, autoriteet, kompetentsus, oskus teadet (teksti) formuleerida (kõne selgus, tempo, teksti struktureerimine, oskus arvestada kuulaja(te) huvi ja teadmisi ning keelearengu taset). Kuigi pedagoogid üldjoontes

nimetatud seisukohti teavad, on algaja õpetaja ütlus üsna sageli väga keeruliselt formuleeritud (liitlauseid, mõtte vähene hargnevus, lastele tundmatud sõnad, liialt kiire kõnetempo).

Kultuurikontekstist sõltuvad mitmed spetsiifilised ütlused, millele oma **kõneaktide teoorias** pööras tähelepanu J. Austin (1986). Nimelt sooritatakse sõltuvalt kultuurist protseduure, mille koostisse ühe toiminguna kuulub mingi kõneakt. Näiteks võib tuua *Jaa*-sõna abieluregistreerimisel, kohtuotsuse kuulutamise "*Eesti Vabariigi nimel ...*" jne. Samalaadses rollis on palved, kaastundeavaldused matustel jne. Kirjeldatud ütluste mõte on mõistetav kogu protseduuri tundes, nende semantiline tähendus on sageli võõrandunud. Selliseks kujuneb tihti ka tundi hilinenud lapse vabandus. Kui lapsele on tekstis kirjeldatud protseduur võõras, tuleb talle teksti mõistmiseks anda vastavad taustteadmised.

Seega jõudsime järjekordselt teadmiste probleemini. Suhtlejal peavad olema ühised taustteadmised. Uus info saab lisanduda ainult varasemale skeemile (või tuleb see kõigepealt luua). Edukaks suhtlemiseks vajalikud teadmised on rühmitatult järgmised:

- **Teadmised maailmast:** füüsilistest objektidest, inimeste tegevusest, suhetest ja seostest (aeg, ruum, põhjus, eesmärk, tingimus jne.), samuti hinnangulist laadi teadmised (hea, halb, õige, vale, meeldiv, taunitav jne.). Seejuures on aga suhtlemiseks vajalike teadmiste sügavuse määratlemine "*lahtine*" Näiteks (H. Õim) tekib küsimus, kas sõna *lind* kasutamisel on vaja teada, et linnul on kaks tiiba, või sõna *putukas* puhul seda, mitu jalga on sellel olendil. Teadmised maailmast võivad olla väga napid (näiteks arengupuudega lapsel) ja sel juhul ei aktiveeri ütlus vajalikku kujutlust. Ühtlasi tuleb arvestada, et ei saa olla täielikku vastavust kujutluste ja kasutatavate keeleüksuste vahel. Keel üldistab alati rohkem, kui inimene konkreetset tajub. Kus on näiteks tegelikkuses kõrghoone ja torni piir? Sõnad aga eeldaksid sellist piiri. Kehtib järgmine paradoksaalne olukord: üldise abil tuleb väljendada ja/või mõista konkreetset. Palju sõltub sellest, kui otstarbekalt suudab kõneleja keelevahendeid valida. Äärmiselt oluliseks peetakse ka seda, kuidas teadmised on mälus struktureeritud. Arvatakse, et süsteem on

mälus freimide (raamide) põhimõttel, s.t. hierarhiliste struktuuri-dena, mille liigid oleksid järgmised:

- 1) visuaalsed kujutlused;
- 2) stsenaariumid (tegevuskeemid);
- 3) semantilised teooriad.

Selline “raam” peab sisaldama objekti või nähtuse vähemalt mi-nimaalseid tunnuseid, et üht objekti teisest eristada (ära tunda, ni-metada). Freimide üldistamisel tekib hierarhiliselt kõrgem, kuid vähemate konkreetsete tunnustega struktuur (*loom — koer, kass* jne.). Situatsiooni või teksti tajudes freim konkretiseerub.

- **Teadmised suhtlemisest:** kuidas kontakti luua (sh. tervitada) ja jätkata ning katkestada, kuidas ette näha suhtlemisakti kulgu jne. Selliseid teadmisi nimetatakse ka pragmaatilisteks teadmisteks.
- **Metakeelelised teadmised** (teadmised keelest), mis kujunevad õppimise tulemusel ja võimaldavad keelevahendeid otstarbekamalt valida ning konstrueerida, samuti lugeda ja kirjutada. Olulisemaks tuleb pidada tekstikoostamis- ning tekstimõistmisstrateegiate val-damist.

Vaatleme järgnevalt teadmiste rolli dialoogis (Õim, 1981). Autori järgi on suhtlusakti analüüsi aluseks üldistatud situatsioonid *küsi-mine, palumine, lubamine* jne. Igale sellisele situatsioonile vastab kindel teadmisstruktuur, mis võimaldab 1) ära tunda tekstis kirjel-datud vastavat ütlust-pöördumist ja 2) võimaldab oletada, missu-gune vastus järgneb. Äratundmise aluseks on freimid — üldistatud kujutlused situatsioonidest.

Kui freim on tajujal leitud, järgneb kujutluse formeerimise episood (Õim, 1981, lk. 116). Selle käigus üldistatud kujutlus (freim) konkretiseeritakse: täidetakse andmetega tekstist ning lisa-takse järeldatavad andmed teadmiste põhjal. Järelduste aluseks on H. Õimu järgi kahte tüüpi reeglid:

- Järeldusreeglid, mis võimaldavad teksti täiendada puuduva informatsiooniga. Kui palutakse aken avada, siis on alust järeldada, et aken on kinni.
- Tegevuse tüüpilise järjendi ennustamise reeglid võimaldavad oletada, missugune repliik järgneb. Näiteks palvele järgneb harili-

kult teise isiku (partneri) nõustumine või keeldumine. Seisukohad võivad omakorda olla argumenteeritud, mis loomulikult avaldab mõju järgnevale repliigile. Kogu ennustus põhineb seega teadmistel.

Pole kahtlust, et oskus ennustada dialoogi struktuuri soodustab nii suhtlemist kui ka dialoogi sisaldavate tekstide mõistmist.

5.3.4.* Individuaalne strateegiarakendus

Eelnevalt kirjeldatud mõistmisstrateegiaid rakendatakse reaalselt küllaltki erineva edukusega. Aktiivne ja edukas mõtte otsimine eeldab aktiivsust, teadmisi, arenenud psüühikat ja kõnet, samuti objektiivset hoiakut kõneleja ja teema suhtes. Kirjaliku teksti puhul on lisaks vajalik ladus lugemine. Kui osa või kõik nimetatud tingimustest on ebapiisavad, ei ole ka teksti mõistmine täielik. Võimalik on eristada kuni viis mõistmistasandit.

1. Mõistetakse tekstide sisu ja mõtet, kasutatakse aktiivselt analüüsioperatsioone (mõistmisstrateegiaid). Iseloomulik on hea sõnavara ja küllaldased teadmised. Selline teksti mõistmine iseloomustab tavakooli edukaid õpilasi.

2. Mõistetakse tekstide sisu, ilmnevad raskused peamõtte leidmisel, liialt pööratakse tähelepanu teisejärgulistele detailidele. Soovida jätab sõnatähenduse tundmine ja teadmiste tase, mõistmisstrateegiate valdamine on piiratud. Kirjeldatud tase on iseloomulik tavakooli nõrkadele õpilastele.

3. Sisu mõistetakse ebatäpselt, fragmentaarselt, teksti mõtet ei mõisteta ega formuleerita. Teksti analüüsil ühendatakse lineaarselt sõnade või sõnaühendite tähendused, sageli ei piisa teadmisi. Iseloomulik on orienteeritus üksikutele sõnadele, mitte tervikule. Nimetatud tasand iseloomustab suurt osa erikoolide õpilasi.

4. Tuntakse suhteliselt hästi sõnu, tehakse stereotüüpseid järeldusi, hinnangud on ära õpitud. Teksti mõte jääb harilikult leidmata. Aktiivsus ja püüdlikkus võib õpetaja ära petta. Kirjeldatud kohusetundlikke õpilasi leidub nii tavakoolis kui ka erikoolides.

5. Sisu mõistetakse pealiskaudselt, kuid reeglina leitakse teksti mõte. Mõnikord jääb vajaka teadmistest, kuid tehtud järeldused on loogilised. Selline õpilasarühm on küllaltki väike. Tegemist on lastega, kelle haridustase ei vasta nende võimetele.

Kirjeldatud mõistmistasandid ei ole absoluutsed. Sõltuvalt teksti liigist ja keerukusest võib üks ja sama õpilane (samuti täiskasvanu) mõista tekste erinevatel tasanditel.

5.3.5.* Tekstülesannete mõistmise psühholingvistiline aspekt

Tekstülesanne on spetsiifiline tekst, mis reeglina on minimaalselt hargnenud (kõige kergem on mõista keskmise hargnevusega, kõige raskem minimaalse hargnevusega teksti). Kuna tegemist on tekstiga, siis selle mõistmine ei kuulu ainult matemaatika kui teaduse valdkonda, vaid huvitab kindlasti ka psühholingvistikat.

Tekstülesande tunnused on järgmised:

- On keeleliselt formuleeritud sidus ja terviklik tekst.
- Selles kirjeldatakse mingi nähtuse või sündmuse kvantitatiivseid tunnuseid (hulki või mõõte) ja seoseid nende vahel.
- Nõutakse mingi otseselt teadmata suuruse leidmist (arvutamist).
- Koosneb eeldustest (tingimustest) ja küsimusest või korraldustest. Näiteks: *Lepa otsas istus 3 varest, kuuse otsas aga 4 varest.* Sõltuvalt küsimusest võib see ülesanne olla hulkade ühendamine (*Mitu varest oli kokku kahe puu otsas?*) või hulkade võrdlemine (*Mitu varest oli lepa otsas vähem? ... kuuse otsas rohkem?*).

Nagu iga sidusa teksti mõistmisel, tuleb analüüsi teel taastada kõigepealt tekstibaas ning seejärel konstrueerida situatsioonimudel. Nimetatud etapil ei ole veel otseselt tegemist matemaatikaga. Etapi edukust kajastab õpilase oskus vastata küsimustele situatsiooni kohta või kirjeldada seda jutustades. Kuid SM on matemaatilise mudeli järgneva konstrueerimise ja kognitiivsete operatsioonide aluseks (van Dijk, Kintsch, 1988, lk. 182).

Vaatleme näiteks järgmist ülesannet: *Kalle leidis esialgu 3 seent. Hiljem leidis Kalle veel 4 seent. Mitu seent kokku Kalle leidis?*

SM konstrueerimise aluseks on freim *seente korjamine*. Ülesande tekst kajastab sellest stsenaariumist ainult kahte episoodi — leiti üks seente hulk, siis teine. Ülejäänud tuleb mälukujutluse põhjal tuletada. Matemaatika seisukohalt pole kogu freimi vaja, piisab nn. võtmelausetest, mis moodustavadki ülesande. Kuid ülesandest kui spetsiifilisest tekstist kujutluse loomiseks on esialgu otstarbekas esitada hargnenud tekst. Näiteks: *Emma ja Kalle võtsid korvi ja noad. Nad läksid seenele. Varsti jõudsid nad metsa. Seened kasvasid väikeste kuuskede all. Kalle leidis esialgu 3 seent. Emma ja Kalle läksid edasi. Kaskede alt (hiljem) leidis Kalle veel 4 seent. Kalle oli rõõmus. Emma tahtis teada, mitu seent Kalle kokku leidis. Emma küsis: "Mitu seent sa kokku leidsid?" Kalle vastas: "Algul leidsin 3 seent, pärast veel 4 seent." Emma ütles: "Arvuta kokku!"*

Esitatud tekst on SM konstrueerimiseks juba hoopiski täiuslikum. Pealegi on sellised matemaatilised jutukesed lapsele tuttavast ajast, kui ta õppis arvu koostist ning seejärel liitmise ja lahutamise tehteid. Arvutama õppimise seisukohalt on tekstülesannete lahendamine tegelikult 3. etapiline:

1. **Tehte olemuse teadvustamine.** Õpitakse praktilise tegevuse ja matemaatiliste jutukeste baasil. Selle aluseks on omakorda arvukoostise tundmine.
2. **Tehte (liitmine, lahutamine, korrutamine, jagamine) harjutamine.**
3. **Tehte valimine** sõltuvalt tingimustest. Viimane ongi tekstülesande lahendamise naelaks.

Kuid SM on ülesande analüüsi käigus alles esimene etapp. Järgnevalt tuleb luua hoopiski kõrgema üldistusastmega matemaatiline situatsioonimudel (MSM). Neid on kirjeldataval tekstülesande õpetamise etapil kolm:

- Hulkade ühendamine.
- Osahulga eraldamine.
- Hulkade võrdlemine.

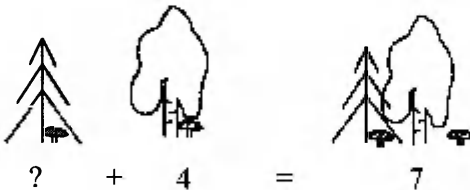
Kuid tehte valikuks on ka sellest vähe, sest otsitav võib olla ükskõik missugune võrduse (tehte) komponent. Näiteks hulkade ühendamise MSM alla kuuluvad kõik kolm järgnevat ülesannet:

1. Kalle leidis esialgu 3 seent. Hiljem leidis Kalle veel 4 seent. Mitu seent leidis Kalle kokku?
2. Kalle leidis esialgu mõned seened kuuskede alt. Hiljem leidis Kalle kaskede alt veel 4 seent. Kokku leidis Kalle 7 seent. Mitu seent leidis Kalle kuuskede alt?
3. Kalle leidis kuuskede alt 3 seent. Hiljem leidis Kalle kaskede alt veel mõned seened. Kokku leidis Kalle 7 seent. Mitu seent leidis Kalle kaskede alt?

Tehte valik eeldab võrduse koostamist ehk puuduva tehtekomponendi määratlemist. Toodud näidete puhul on võrdused järgmised:

$$3 + 4 = \boxed{?} \quad \boxed{?} + 4 = 7 \quad 3 + \boxed{?} = 7$$

Näitlikult saab ülesannet modelleerida mitmeti. Näiteks:



Võrduse koostamisele järgneb tehte valik ja ülesande lahendamine. Kuid need etapid on juba matemaatika valdkonda kuuluvad ja psühholingvistikat otseselt ei huvita.

Tähelepanekud erikoolis näitavad, et võrduse lahendamine on enamikule lastest jõukohane. Samal ajal võrduse koostamine (või otsene tehte valik ülesande juurde) tekitab olulisi raskusi. Põhjuste leidmiseks pöördume semiootika süsteemide juurde. Ülesande lahendamine praktiliselt ja näitvahendite abil vajab verbaliseerimist. Alles verbaalse tasandi baasil saab üle minna sümboolsele märgisüsteemile. Kuid verbaalne vaheaste jääb sageli puudulikuks (ülesannet võib verbaliseerida ka õpetaja). Seetõttu toimub operee-

rimine numbritega pooleldi mehaaniliselt. Verbaliseerida on vaja kõigi astmete mudelid, mitte ainult teksti SM (seda harilikult tehakse). Verbaalselt fikseerimata jäävad aga järgmised astmed: 1) MSM konstrueerimine ja 2) võrduse koostamine. Tegelikult jäävad koguni need etapid sageli vahele ja õpilaselst nõutakse pärast SM koostamist koheselt tehte nimetamist. Vaja oleks aga ligikaudu järgmisi kokkuvõtteid:

1) üleandes on juttu hulkade ühendamisest (osahulga eraldamisest, hulkade võrdlemisest);

2) teadmata on koguhulk (esimene hulk, teine hulk jne.).

Esimese kokkuvõtte järel on otstarbekas esitada võrduse skeem (näiteks: $\square + \square = \square$).

teise kokkuvõtte järel täita skeem numbritega (näiteks: $\square + \square = \square$).

Skeemi teadvustamiseks sobivad järgmised küsimused:

Mis on \square ? — Kaskede alt leitud seente hulk.

Mis on \square ? — Seente hulk korvis.

Mis on \square ? — Kuuskede alt leitud seente hulk.

Et nimetatud etapid jäävad vahele, sellele viitavad ka õpetaja soovitud orienteeruda ülesandes kirjeldatud praktilist tegevust kajastavatele tegusõnadele näiteks: *Ülesandes on öeldud, et "lõigati ära" Lahuta*. Paljudel juhtudel tuleb niisuguste võtmesõnade (näiteks *lõigati ära*) puhul tööpoolest sooritada lahutamistehe. Kuid tutvume järgmise ülesandega.

Emal lõikas kangast ära 5 meetrit riiet, siis veel 2 meetrit. Mitu meetrit riiet emal ära lõikas?

Järeldub, et orienteerumine näilikele võtmesõnadele võib õpilase hoopiski segadusse viia. Kuid matemaatilised **võtmesõnad** võivad ülesandes siiski olla või saab nad juurde mõelda (Fridmann, 1977). Hulkade ühendamise tulemust väljendab sõna *kokku*.

Mitu meetrit riiet (kokku) emal ära lõikas?

Mitu seent (kokku) Kalle leidis?

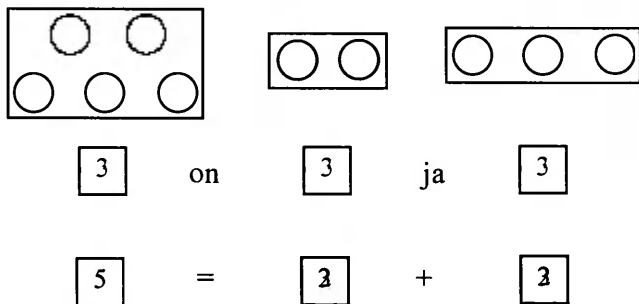
Kui koguhulk on ülesandes antud, saab ka selle väljendamiseks kasutada sõna *kokku*.

- *Kokku korjas poiss ...*

Osahulga eraldamise matemaatilist situatsiooni kajastavad sõnad *Oli ... jäi järele*, hulkade võrdlemist aga *võrra rohkem (vähem)*, edaspidi ka *korda rohkem (vähem)*. Otstarbekas on esialgu need sõnad lülitada ülesande teksti. Hulkade võrdlemise puhul tuleb seejuures rõhutada, et tegemist on kahe hulgaga, mida omavahel ei ühendata. Neid ainult võrreldakse suuruse järgi.

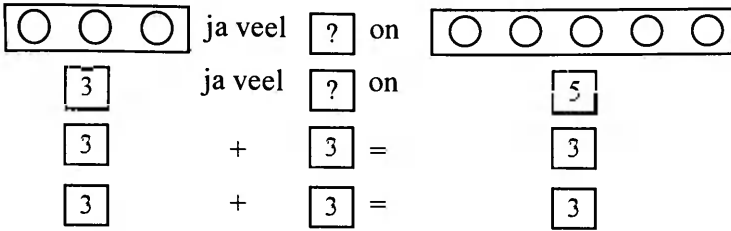
Tekstülesannete lahendamine (võrduse koostamine ja tehte valik) valmistatakse tegelikult ette juba arvukoostise käsitlemisel (Bolšihh, Kukuškina, 1996). Esemete praktilist jaotamist kahte ossa modelleeritakse kõigepealt kolmel semiootilisel tasandil.

Edasi otsitakse neid osahulki, mis on koguhulga saamiseks juba an-



tud osahulgale vaja lisada (juurde panna). *Siin on 5 last. Sul on 3 kommi. Igale lapsele ei jätku. Mitu kommi on juurde vaja?*

Praktiline ülesanne seisneb selles, et laps **lisab** midagi alghulgale, **täiendab seda** viieni. Matemaatiline küsimus seisneb aga selles, **mitu** (objekti) **lisatakse**.



Korduva praktilise tegevuse tulemusel kujuneb üldistatud kujutus (stsenarium, tegevusskeem) osahulga täiendamisest koguhulga saamiseks. Tekstülesannete lahendamist õppides on sellised kujutlused aluseks situatsioonimudeli (SM) konstrueerimisele ülesande teksti põhjal.

Tegevuse modelleerimine (erinevate skeemide koostamine) ning mudeli teadvustamine (*Palju ... oli? Palju oli kokku vaja? Palju oli ... juurde vaja?*) on aga aluseks matemaatilise situatsioonimudeli (MSM) "hulkade ühendamine" loomiseks ning võrduste koostamiseks.

Probleemiks lastele on ka ülesannetes kasutatav sõnavara. Näiteks: *Mati tõi aiast 3 ploomi ja 2 kirssi. Mitu puuvilja Mati (kokku) aiast tõi?*

Ülesande lahendamine eeldab kategooriaalset üldistust *ploomid ja kirsid on puuviljad*.

Veelgi raskemaks probleemiks võib lapsele osutada ülesande süntaktiline struktuur. L. Zankovi ja N. Tšuprikova (1995, lk. 159, 160) järgi eristatakse teksti struktuuri alusel järgmisi (liht)ülesannete raskusastmeid:

- Eeldus on esitatud jutustava(te) lause(te)ga. Järgneb küsimus. *Matil oli 2 õuna, Mallel 3 õuna. Mitu õuna oli lastel kokku?*
- Eeldus on esitatud jutustava lausena. Järgneb korraldus. *Matil oli 2 õuna, Mallel 3 õuna. Leia laste õunte arv.*
- Eeldus on osaliselt esitatud jutustava lausena. Teine osa eeldusest kuulub küsimuse koostisse. *Kalle leidis kuuskede alt 3 seent.*

Mitu seent leidis Kalle kokku, kui ta pärast korjas kaskede alt veel 4 seent?

- Eeldus on osaliselt esitatud jutustava lausena. Järgneb korraldus, mis sisaldab ka teise osa eeldusest. *Kalle leidis kuuskede alt 3 seent. Vaja on arvutada Kalle korjatud seente hulk, kui ta hiljem leidis veel 4 seent.*
- Kogu ülesanne koosneb ühest küsilausest. *Mitu seent Kalle korjas, kui ta algul leidis 3 seent ja hiljem veel 4 seent?*
- Kogu ülesanne koosneb ühest jutustavast liitlausest. *Tuleb arvutada Kalle korjatud seente hulk, kui ta esialgu leidis neid 3 ja siis veel 4.*

Iga toodud näitega suureneb teksti mõistmiseks vajalike muuteoperatsioonide hulk ja keerukus.

Seega tekstülesannete õpetamine eeldab üsnagi mitme psühholingvistilise seaduspärasuse arvestamist. Nende hulka kuulub ülesannete **keeleline keerukus** (sõnavara, lauseehitus, eelduste ja küsimuste paigutus), tegevussituatsioonide ja matemaatiliste situatsioonimudelite verbaliseerimine, erineva tasandi semiootiliste märgisüsteemide seostamine (ikooniline ja skemaatiline näitlikkus, keelevahendid, matemaatiline sümboolika).

6. KÕNETEgevuse LIIGID JA VORMID NING KÕNE FUNKTSIOONID

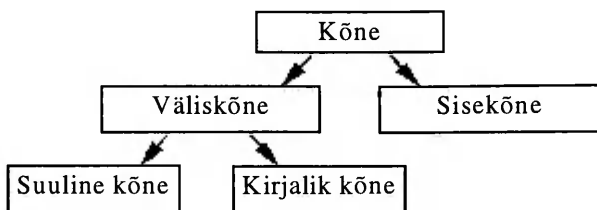
6.1. Kõne vormid ja liigid

Lugejale on teada, et kõne ja keel on äärmiselt keerulised ja mitmekesised nähtused. Kõnetegevusega on läbi põimunud kogu inimtegevus. Seepärast on mõisteta, et nii kõneakte kui ka kõnes kasutatavaid keeleüksusi on võimalik rühmitada mitmeti. Vähesel määral ongi lugeja erinevate rühmitustega juba eelnevalt kokku puutunud. Käesoleva peatüki ülesandeks on nimetatud küsimust käsitleda põhjalikumalt.

Nagu teada, sõltub iga rühmitus rühmitusaluse, s.t. vastava(te) tunnus(te) määratlemisest. On igati loomulik, et üks ja sama üksus või element kuulub sõltuvalt rühmitusalusest erinevatesse gruppidesse. Seega on ka igati ootuspärane, et määratletakse ühte ja sama ütlust eri rühmadesse kuuluvana. Põhjaliku ülevaate võimalikest rühmitustest on esitanud A. Leontjev (1969, lk. 134–143). Autor on seejuures toetunud A. Luria, F. Kaintzi, B. Skinneri jt. andmetele.

6.1.1. Kõne vormid. Sõltuvalt avaldumisvormist eristatakse suulist ja kirjalikku kõnet ning sisekõnet (vt. joonis 18). Kirjalik kõne on seejuures teisene ning seda kasutavad ainult arenenud ühiskonnad. Teisene on ka sõrmendamine, mille puhul käemärkide abil antakse edasi sõna häälikkoostis. Mõningase reservatsiooniga võib neljanda vormina (tegelikult vormide rühmana) nimetada mõtete esitamist alternatiivsete vahendite abil: viiplemine, sõrmendamine, suhtlemine graafiliste sümbolite abil (blisskeel, morse) jm. Alter-

natiivvahendite hulgas on kõige levinum viipevorm, mida sel sajandil on hakatud vaatlema kui kurtide emakeelt.



Joonis 18. Kõne avaldumisvormid.

Igal nimetatud mõtete formuleerimise vormil on oma peamised funktsioonid ning sellest tulenevalt ka erinevad vahendid ning nende kasutamise viisid. **Suulise kõne** peamiseks funktsiooniks on partnerite vahetu suhtlemine. Seetõttu on kõne süntaktiliselt sageli vähe hargnenud (eriti dialoogi repliigid), oluline on intonatsioon ning kaasnevad paralingvistilised vahendid. Kasutatavad sõnad kuuluvad reeglina enamkasutatavate hulka, esineb sõnakordust ja palju asesõnu. Kõne mõistmist soodustab situatsioon.

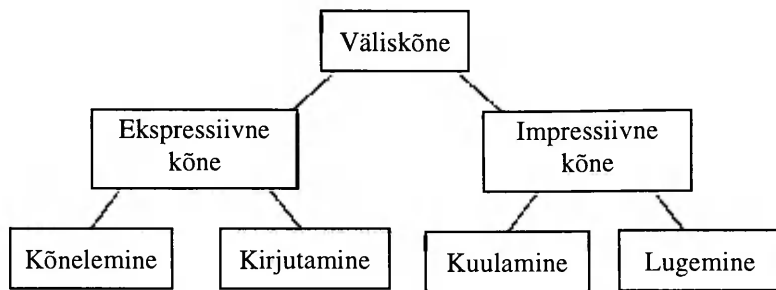
Sisekõne peamiseks funktsiooniks on oma tegevuse planeerimine–reguleerimine ning oma vaimse tegevuse teenindamine. Teisiti öeldes on sisekõne dialoog iseendaga. Sisekõne areneb suulise kõne baasil (lapse egotsentrilisest kõnest). Seetõttu on ta suulise kõnega võrreldes veelgi vähem hargnenud, ei vaja täpset artikuleerimist või toetub ainult kujutlustele sõna häälikkoostisest. Sõnu iseenda jaoks võib kasutada ükskõik mis tähenduses (oluline on fikseerida mõte).

Kirjalikku kõnet kasutatakse peamiselt mittevahetuks suhtlemiseks. Mõistmist ei toeta paralingvistilised vahendid ega situatsioon. Viimane vajab sageli eraldi kirjeldamist. Seetõttu on kirjalik kõne kõige enam hargnenud. Suulise kõnega võrreldes kasutatakse keerulisemaid lauseid, enam tähelepanu vajab sõnavalik, kasutatakse kirjavahemärke. Suulist ja kirjalikku tekstiloomet vahendab sisekõne: suuliselt formuleeritud ütlus vajab sisekõnes edasist töötlust, et viia see vastavusse kirjaliku kõne nõuetega. Lugesdes tekib

aga vastupidine situatsioon. Pealegi lisandub veel täiesti uus tehniline külg: õigekiri ja kirjatehnika kirjutamisel, lugemistehnika lugemisel. Ka nimetatud tehnilised oskused vajavad vähemalt esialgu (enne automatiseerumist) sisekõnele toetumist. Täiendavate operatsioonide hargnenud sooritamine viib selleni, et lugemist ja kirjutamist õppival lapsel on loetava teksti mõistmine raskem kui suulise kõne mõistmine ning lapse kirjutatud tekst on primitiivsem kui sama lapse suuline tekst.

Suuline ja kirjalik kõne moodustavad koos **väliskõne** (vt. joonis 19), mis on vastandatav sisekõnele. Vastandamine on korrektne resultaadist (mitte protsessist) lähtudes, sest väliskõne tekstiloomes ja -tajus osaleb ka sisekõne (eriti kirjalike tekstide puhul). Tekstid jaotuvad omakorda dialoogideks ja monoloogideks. Esimesel juhul kõneleja ja kuulaja vahelduvad, teisel juhul mitte.

Kõnetegevuses osalejate rolli järgi jagunebki väliskõne omakorda **ekspressiivseks** ja **impressiivseks** kõneks. Vastavalt puutume kokku järgmiste **kõne liikidega**: kõnelemine, kuulamine, kirjutamine, lugemine. Lugemise puhul ei ole selle viimine impressiivse kõne alla siiski päris ühene. Vähemalt algaja lugeja peab kõigepealt teksti iseenda jaoks artikuleerima, alles seejärel saab järgneda mõistmine. Kuna kõigil nimetatud kõne liikidel on erinevad funktsioonid ja psühholingvistiline mehhanism, tuleb neid kujundada küll seotult, kuid siiski igapähe puhul oma metoodikat kasutades. Seejuures kehtib harilikult seaduspärasus, et kõnelemise ja kuulamise areng eelneb kirjaliku kõne arengule, impressiivse kõne areng aga ennetab ekspressiivse kõne arengut. Nimetatud seaduspärasusi tuleb arvestada laste kõnearenduses ja emakeele õpetamisel koolis üldse, eriti aga alakõne puhul.



Joonis 19. Väliskõne liigid sõltuvalt kõnetegevuses osalejate rollist.

6.1.2. Psühhofüsioloogilised rühmituskriteeriumid. Kõneaktid on võimalik rühmitada kõigepealt selle järgi, missugune **neuroloogiline tasand** on kõne planeerimisel–realiseerimisel juhtiv. Eristatakse järgmisi ütlusi: kommunikatiivne kõne, nominatiivne kõne, järelkõne, kooskõne. Kõige kõrgem iseseisvus ja vastavalt ka kõrgemate neuroloogiliste tasandite osalemine ilmneb kommunikatiivse kõne puhul (N. Bernšteini järgi on juhtiv viies tasand). Koos- ja järelkõne puhul on juhtiv kolmas neuroloogiline tasand. Korrata saab ka ütlust mõistmata või on selleks materjaliks koguni tähenduseta foneetilised struktuurid (näiteks mingi hääliku pikkuse poolest erinevad struktuurid: *maga-maka-makka*). Toodud järjestusele toetub kogelusteraapia didaktiline meetod (alustatakse kooskõnest), seda arvestatakse laste häälendamise korrigeerimisel, häälik- ja foneemanalüüsi kujundamisel, mille puhul samuti lapse iseseisvus järk-järgult kasvab.

Tasandid kujunevad arengus alt üles. Seega kajastab toodud rühmitus ka lapse kõne arengu etappe.

Eelmisele rühmitusele on mõneti lähedane ütluste jaotumine sõltuvalt kõne **programmeerimise iseseisvusest**: aktiivne kõne, reaktiivne kõne ja “võõras” kõne. Aktiivse kõne näiteks on monoloog ja initsiatiivsed repliigid dialoogis. Nende puhul on vajalik täielik iseseisev programmeerimine. Nagu varem juba mär-

gitud, on pikema ütluse või sidusa teksti puhul vaja koostada hierarhiline programm.

Reaktiivse kõne näiteks on dialoogi vastusrepliigid, mille puhul programmeerimine on osaline. Selle konkreetne raskus sõltub suu-
rel määral initsiatiivse repliigi struktuurist. Näiteks:

“*Kas sa ostad kommi või limonaadi?*”

“*Sa ostad mida?*”

“*Mida sa ostad?*”

“*Mida sa teed?*”

“*Räägi, mida sa teed!*”

Korraldus *Põhjenda oma arvamust* eeldab juba järgnevat aktiivset kõnet, kuigi motiiv on antud eelneva repliigiga.

Piir reaktiivse kõne ja “võõra” kõne vahel on ebaselge. Kas kooris- ja järelkõnet, pähe õpitud teksti esitamist jne. pidada alati “võõraks” kõneks või mitte? Arvatavasti sõltub vastus sellest, kuidas hinnata teadvuse rolli nimetatud kõneaktide puhul. Kui kor-
damine toimub mehaaniliselt, siis on tegemist “võõra” kõnega. Kindlasti kuuluvad “võõra” kõne hulka patoloogilise kajakõne (eh-
holaalia) juhud näiteks keskmise ja sügava vaimupuudega isikutel, epileptikutel, osa repliike skisofreeniahaigetel.

Kõne korrigeerimisel on ütluse programmeerimise raskusastme arvestamine üks olulisemaid. Dialoog klassis või rühmas sõltub samuti suuresti sellest, missuguseid repliike pedagoog kasutab. Lapse vastuse formuleerimine või tekstilooma ei sõltu ainult tema teadmistest, vaid ka sellest, kuidas laps suudab ütlust program-
meerida.

Kolmandaks psühholoogiliseks kriteeriumiks kõneaktide (õige-
mini nende operatsioonide ja elementide) rühmitamisel on **teadlik-
kuse** osakaal. Õpetamata lapse puhul ilmnevad järgmised tasandid: teadlikustatud komponendid, ebateadlikult kontrollitavad kompo-
nendid ja teadvustamata komponendid.

Teadlikule kontrollile allub normaalse kõnetegevuse puhul alati ütluse sisu. Ebateadliku kontrolli (keelevaistu) tasandil fikseerib inimene kõnesegmentide vastavuse normile ei/ja-põhimõttel. Hin-
nang antakse üksusele alates foneetilistest sõnadest, s.t. komp-
leksis. Näiteks:

Lõikas nuga pole võimalik, ikka *noaga*.

Ei ole *lebane*, on *rebane*.

Laps fikseerib ja parandab vale häälduse või grammatilise vormi, kuid teeb seda sõna ulatuses. Enne emakeelt koolis õppimata ei suudeta eraldi fikseerida sõnalõppu või häälikut, mille kasutamisel eksiti. Selliste üksuste olemasolu lihtsalt veel ei teata.

Keelevaistu arengut kontrollitakse verifitseerimisülesandega: *Kas võib öelda ... ? Kuidas on õige, kas ... või ...?* Eakohase arenguga lastel kujuneb keelevaist paralleelselt keele omandamisega.

Alakõnega laste õpetamisel on keelevaistu kujundamine üks kõne arendamise eesmärkidest, sest lapsed peavad väga sageli õigeks nii normile vastavaid kui ka mittevastavaid kõnesegmente. Ka selleks kasutatakse verifitseerimisülesandeid, mis hiljem lähevad üle korrektuurülesanneteks (nõue viga leida ja parandada).

Kõneldes sooritab inimene veel hulga operatsioone, mis ei ole kontrollitavad. Sellised on kõik need liigutused kõnelemisel, mis sooritatakse neeluõõnes või madalamal. Seega silbimoodustus, hääle genereerimine ja kõnehingamine ei ole otseselt kontrollitavad (teadlikustatavad). Nende teadlikustamine on võimalik ainult läbi kuulmiskontrolli, s.t. kaudselt. See on üks põhjustest, miks kurtide silbimoodustus, hääli ja kõnehingamine alati erinevad normist.

Emakeeleõpetuse üheks ja psühholoogilises plaanis kõige tähtsamaks ülesandeks on asendada ebateadlik kontroll (keelevaist) teadliku kontrolliga. Sellel eesmärgil muudetakse ebateadlikult kontrollitavad komponendid kõnes **teadlikult kontrollitavateks**. Keelevahendite kasutamine toimub sel juhul, kui vaja, teadlikult — kujuneb võimalus keeleüksusi tahtlikult valida, kombineerida, asendada, muuta. Ühtlasi muutub kontrolli mehhanism. *Ve*a *leb*ane puhul väidetakse nüüd, et hääliku *l* asemel peab olema *r* (varem, et peab olema *reb*ane).

Selline olukord saavutatakse ülesannetega, mille eesmärgiks on tegelda keeleüksustega (foneemid, morfeemid, sõnajärg lauses jne.) või kõnesegmentidega (silbid, kõnetaktid). Peamine ongi toimin-

gute eesmärgi ülekanne ütluse mõttelt vahenditele. Näiteks häälimine võimaldab teadvustada foneeme, sõna morfoloogiline analüüs morfeeme (tüved, lõpud, tunnused) jne. Kui teadlikkus õpitoimingute käigus on saavutatud, võib inimene sellele hiljem alati toetuda: kõnes kasutatavad keeleüksused ja kõnesegmendid on vastavalt vajadusele teadlikult kontrollitavad.

Seega emakeelt õppinud inimesel jaotuvad kõneoperatsioonid ja kasutatavad vahendid nelja tasandi vahel:

1. **Täielikult teadlik tasand** — s.o. ütluse mõtte tasand.
2. **Teadlikult kontrollitav tasand.** See on fakultatiivne tasand selles mõttes, et kujuneb alles õppimise tulemusel ja inimene rakendab kontrolli ainult vastavalt vajadusele. Hariduseta inimesel nimetatud tasand kas puudub täielikult või peaaegu täielikult (võimalikud on üksikud isiklikud tähelepanekud). Teadlikult kontrollitav võib olla hääldamine, sõnavormide koostis, sõnade sobivus ja sõnajärg, lause terviklikkus, kirjaliku kõne puhul õigekiri. On arusaadav, et nimetatud tasandi kujunemine sõltub õppimisest ja harjutamisest. Afaasik võib aga varem omandatud oskused kaotada.
3. **Ebateadlikult kontrollitav tasand** (keelevaistu tasand). Selle tasandi osakaal väheneb õppimise tulemusel, sest osa või koguni suur osa funktsioonidest kantakse üle teadlikult kontrollitavale tasandile. See ei tähenda, et inimene oma igapäevast kõnet pidevalt teadlikult kontrollib, kuid ta võib soovi korral seda teha.
4. **Ebateadlik tasand.** Nimetatud tasandil sooritatud operatsioonid on kontrollitavad ainult kaudselt läbi tulemuse (hääle moodustamine, kõnehingamine jm.).

Keeledidaktikas ja logopeedias on nimetatud kontrollitasantide tundmine vajalik nii õpetuse eesmärkide püstitamisel kui ka töövõtete valikul.

6.1.3. Psühholoogilised rühmituskriteeriumid. Esiteks saab üt-lused jaotada selle järgi, missugusel **toimingu sooritamise etapil** kasutatakse osatoiminguna kõnet. Vastavalt on võimalik eristada planeerivat kõnet, kõnet kui toimingu sooritamise vahendit, kont-

rolli sooritamiseks kasutatavat kõnet. Verbaalsed või osaliselt verbaalsed võivad olla toimingu kõik etapid või osa neist. Nagu teada, võib toiming olla ka täielikult mitteverbaalne. Kõne osalus sõltub tegevuse laadist, lapse kõne arengust, toimingu omandamise astmest jne. Lapse arenedes verbaalsete osatoimingute osakaal kasvab.

Planeerivaks kõneks on õige pidada mitte ütluse planeerimist (viimane on alati loomulik etapp kõneloomes), vaid mingi muu, harilikult mitteverbaalse toimingu planeerimist. Planeeritav toiming võib siiski olla ka verbaalne (õpiülesanne, teadustegevuse planeerimine jne.). Kuid ka sel juhul on eristatavad toiming ise ja selle sooritamisel kasutatav ütlus. Selgituseks on otstarbekas lisada, et ka toimingu planeerimiseks kasutatavad ütlused vajavad programmi (plaani). On üsnagi arusaadav, et alakõne puhul kannatab lapsel ka oma tegevuse verbaalne planeerimine.

Mingi toiming võib olla mitteverbaalne, osaliselt verbaalne või täielikult verbaalne. Nagu juba öeldud, sooritatakse verbaalselt tihti õpitoiminguid: keeleharjutused, suuliste ülesannete lahendamine jne. Algõpetuses on tüüpilised sellised juhud, kus esialgu mingit ülesande tüüpi sooritatakse praktiliselt (harilikult kaasneb ka verbaliseerimine), alles seejärel aga ainult verbaalses plaanis. Hälviklaste üheks iseloomulikuks tunnuseks on toimingute puudulik verbaliseerimine ja takerdumine üleminekul ainult verbaalsele toimingu. Tulemuseks on õpitoimingute vähene automatiseeritus.

Kõik varem öeldu kehtib ka toimingu kontrolliva etapi (enesekontrolli) suhtes.

Kõneakti **motiivi kujunemistingimustest** lähtudes eristatakse järgmisi ütlusi: spontaanne kõne, kontekstikõne, situatiivne kõne, motiveerimata kõne. Lapse kõne areng algab situatiivsetest ütlustest, seejärel lisandub kontekstikõne ja lõpuks spontaanne kõne. Viimasel juhul ei ole ütlus esile kutsutud situatsiooniga, kus laps viibib, ega tajutud tekstiga, vaid motiiv kujuneb lapse mõttetegevuse tagajärjel. Situatiivne kõne toetub põhiliselt tajule, kontekstikõne nõuab lisaks ka mälu (ütluse aluseks olev situatsioon ei pea enam olema tajuväljas, vestlus toimub sündmustest lahus). Motiveerimata kõne esineb patoloogias korral. Lapse kõnet uurides tuleb

välja selgitada, mis kutsub esile kõnesoovi. Viimasest saab omakorda lähtuda kõne arendamisel.

Psühholoogilises plaanis eristatakse veel ütlusi nende **funktsiooni järgi** suhtlemisel: küsimus, käsk või palve, tervitamine ja hüvasti jätmine, millegi konstateerimine jne. Jaotus sõltub suurel määral sellest, mis üldistustasandil rühmitamine toimub. Lähemalt tulevad kõne funktsioonid vaatluse alla käesolevas peatükis hiljem. Pedagoogilises plaanis on viimane klassifikatsioon oluline etiketile (normile) vastava suhtlemisoskuse kujundamisel.

6.1.4. Lingvistilised rühmituskriteeriumid. Nimetatud rühmitusalustega on lugeja tuttav juba eelmistest peatükkidest. Seepärast piirdume ainult meeldetuletamisega süsteemi huvides.

Ütluse **hargnevuse** järgi eristatakse elliptilist lauset, baaslauset, laiendatud lihtlauset, liitlauset ja sidusat teksti, **loogilis-psühholoogilise tüübi** järgi aga ütlusi või ütluse osi, mis väljendavad kas sündmuste kommunikatsiooni või suhete kommunikatsiooni.

Kõneleja–kuulaja rolli järgi eristatakse dialoogi ja monoloogi, dialoogis omakorda initsiatiivseid ütlusi, vastusreplike ja suhtlemist jätkavaid ütlusi.

A. Luria järgi on ütluste rühmitamisel otstarbekas üheaegselt arvestada motiive, ütluse hargnevust ja teadvuse rolli kõnelemisel. Vastavalt eristatakse nelja ütluste rühma:

- Afektiivne kõne, mis väljendab ainult kõneleja suhtumist situatsioonis (*Jaa-jaa. No-jaa. Muidugi. Kurat!* jne.).
- Dialoogi kuuluvad ütlused.
- Suuline monoloog.
- Kirjalik monoloog.

Tõepoolest, kirjaliku monoloogi koostamise raskusaste on kõige kõrgem. See eeldab oma mõttelist spontaanset motiivi, teadlikku keelevahendite kasutamist ja nõuab maksimaalset hargnevust.

Kõik toodud rühmitused on didaktikas arvestatavad: on aluseks harjutusmaterjali valikul ja järjestamisel, samuti töövõtete valikul ja õppesituatsioonide loomisel. Missugust rühmituskriteeriumit ühel või teisel juhul arvestada, sõltub didaktilisest eesmärgist ja käsitletavast teemast.

6.2. Kõne funktsioonid

Kõne funktsioonide (keelekasutuse funktsioonide) all mõistetakse kõneaktide üldistatud eesmärgi. Üldistusaste ja rühmitusalus sõltub aga suurel määral ühe või teise teadlase lähenemisest küsimusele. Kirjanduses ongi esitatud väga suurel hulgal funktsioonide erinevaid loetelusid. Küsimusega tegeldakse mitme teaduse raamides (lingvistika, psühholoogia, psühholingvistika). Käesolevas töös on püütud esitada ülevaade, mis otseselt ei kattu ühe või teise autori seisukohtadega. Arvestatud on L. Vögotski, K. Bühleri, A. Leontjevi, L. Kisseljova, A. Luria, H. Öimu jt. töid.

Juba esimeses peatükis pöörati tähelepanu sellele, et mõtte väljendamine kõnes on võimalik ainult keelemärkide üldistatud tähenduse kaudu. Iga konkreetse objekti, nähtuse, tegevuse, suhte jne. nimetamine–tähistamine kõnes eeldab mingit üldistust (viimane ei kehti pärisnimede ja mõningate tähendust mitte omavate emotsionaalsete väljendite suhtes). Mõtet väljendatakse aga alati kellegi jaoks, sh. ka iseenda jaoks (suhtlemine egotsentrilise kõne või sisekõne abil iseendaga). Iga ütluse puhul on üheaegselt tegemist **suhtlemise** ja **üldistamisega**, ütluse esemeline vastavus toimib läbi üldistuse (see, mida näen, on maja, sest kõik samalaadsed objektid nimetatakse sõnaga *maja*). Seega on alust väita, et kõne (keelekasutuse) kaks peamist ja seejuures põimuvat funktsiooni on **suhtlemisfunktsioon** (SF) ja **üldistamisfunktsioon** (ÜF). Nimetatud kaks funktsiooni ei saa olla teineteisest lahutatavad, vaid moodustavad ühtsuse. Sõna (laias tähenduses) on üheaegselt üldistusüksus ja suhtlemisüksus, väidavad L. Vögotski ja tema koolkond. Kuna

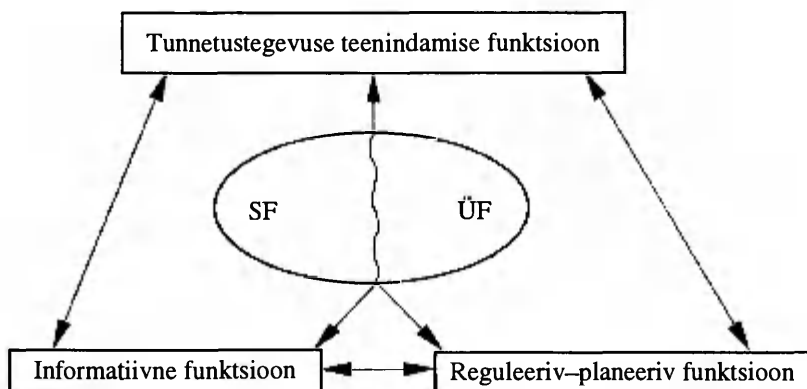
suhtlemine ja üldistamine on omane kõnele alati ja ei sõltu konkreetsest ütlusest, nimetatakse neid funktsioone ka keele funktsioonideks.

Järgmisel tasandil on otstarbekas kõne funktsioonid jaotada vähemalt kolme rühma. Seejuures ei saa piirid nende vahel olla absoluutsed, sest üks ja sama ütlus realiseerib sageli enam kui ühte funktsiooni.

Tõepoolest, mingi tegevuse plaani koostamine nõuab intellektuaalsete protsesside rakendamist, milles kõne osaleb kui verbaalse mälu ja mõtlemise mehhanism. Selle plaani formuleerimine realiseerub kui planeeriv funktsioon. Plaani esitamine teistele kujutab aga kõne informatiivse funktsiooni realiseerimist.

Kolm funktsioonide rühma on üldistatult järgmised.

- Teabe vahendamine (informatiivne funktsioon).
- Tunnetustegevuse teenindamine.
- Oma ja teiste tegevuse reguleerimine–planeerimine (reguleeriv–planeeriv funktsioon).



Joonis 20. Kõne (keelekasutuse) funktsioonid.

Informatiivne funktsioon ilmneb alati, kui toimub suhtlemine kahe või enama isiku vahel. Replik dialoogis esitatakse kas infor-

matsiooni hankimiseks või selle edastamiseks. Monoloog on kasutusel valdavalt informatsiooni esitamiseks, kuid võib sisaldada ka küsimusi. Suhtlemine võib piirduda ainult nimetatud funktsiooniga (*“Kus on pall?”* — *“Riiulil!”*). Kuid väga sageli lisandub veel teine (teised) funktsioon(id) (*“Pane pall riiulile!”*). Näites on teave esitatud korraldusena (reguleeriv funktsioon). Sõltuvalt sellest, kas mingi teave sisaldab tajuja jaoks seni tundmatuid teadmisi või mitte, võib realiseeruda tunnetusfunktsioon. Informatiivse funktsiooni sagedasemad avaldumisvariandid (allfunktsioonid) on järgmised:

- teabe taotlemine (harilikult küsimuse näol),
- nominatiivne funktsioon (millegi nimetamine),
- relatiivne funktsioon (mingi suhte väljendamine),
- osutav funktsioon.

Paljudel juhtudel on informatiivsel funktsioonil märgatav intellektuaalne tagapõhi: teabe edastamine–mõistmine eeldab teadmisi ja orienteerumist loogilis–grammatilistes suhetes. Lihtne teave täiskasvanu jaoks võib osutada intellektuaalseks ülesandeks või uueks teadmiseks lapsele. Seega informatiivse funktsiooni realiseerimine eeldab teadmisi (*“Mida ütles ...?”* *“Millest lugesid ...?”*) ja vastavate keelevahendite valdamist (*“Kuidas ütles?”* *“Mis sõnadega ...?”*). Selliseid küsimusi on näiteks otstarbekas rakendada lugemistunnis.

Tunnetustegevust teenindav funktsioon. Otstarbekas on vaadelda keele kasutamist eraldi individuaalses ja sotsiaalses plaanis. Individuaalselt kasutab inimene keelt verbaalse mõtlemise ja verbaalse mälu mehhanismina. Teoreetilises tegevuses, sh. õpitegevuses on keelevahenditele toetumine valdav (võivad lisanduda sümbolid, valemid jne.). Kuid sageli on verbaalset mälu ja mõtlemist vaja ka praktilises tegevuses. Pedagoogilises plaanis on seega oluline, kui suurel määral lapse tegevus on verbaliseeritud, sh. kui palju ta kasutab praktilisele tegevusele kaasnevat kõnet (esialgu egotsentrilist kõnet, hiljem õpitegevusele kaasnevat kommenteerimist ja sisekõnet). Kuni sisekõne kujunemiseni (tavapärase arengu korral alates viiendast eluaastast) toetub lapse tegevus väliskõnele, hiljem

sisekõne osakaal suureneb ning muutub valdavaks. On iseloomulik, et arenguhälvete korral on verbaalne komponent lapse tunnetustegevuses piiratud või koguni puudub (kõnetud lapsed, keskmine ja sügav vaimupuue).

Inimene mitte ainult ei kasuta keelt mõtlemiseks, millegi meelde jätmiseks ja meenutamiseks, vaid keele abil omandab laps ka väga suure osa ühiskondlikust kogemusest, s.t. teadmistest (osa omandatakse praktilises tegevuses osalemisega). Seejuures keelevahendite osakaal teadmiste omandamisel lapse arenedes järjest kasvab. Seejärel tekib võimalus loominguks tegevuseks, kus jällegi keelevahendite abil inimene võib luua uusi intellektuaalseid väärtusi. Arenguhälvete puhul on viimane aspekt loomulikult piiratud või pole üldse võimalik.

Sotsiaalses plaanis on keele (kõnetegevuse) osatähtsus äärmiselt oluline nii üldnimilike teadmiste kui ka rahvuskultuuri omandamiseks ja eksisteerimiseks. Igas arenenud ühiskonnas kasvab teoreetilise tegevuse osakaal, järelikult ka kõne kasutamine tunnetustegevuse teenindajana ja informatsiooni levitajana.

Seega on alust nimetada kõne tunnetustegevust teenindava funktsiooni järgmisi avaldumisviise (allfunktsioone): kõne (keelevahendid) kui verbaalse mälu ja mõtlemise mehhanism, kõne kui teadmiste ja rahvuskultuuri omandamise viis (keel kui vahend), kõne (keelevahendid) kui teadmiste ja rahvuskultuuri eksisteerimise viis.

Kuid seejuures ei tohi pedagoog unustada, et nimetatud allfunktsioonid on pealisehitus. Baasi moodustavad kaemuslikud kujutlused, kaemuslik–praktiline ja kaemuslik–kujundiline mõtlemine.

Reguleeriv–planeeriv funktsioon. Eelnevalt on mainitud, et teabevahetusele kaasneb väga sageli ühe või mitme partneri tegevust reguleeriv funktsioon. Juba kõnearengu algetapil pöördub laps täiskasvanu poole harilikult selleks, et see midagi tema tarvete rahuldamiseks teeks. Ka täiskasvanu repliikidest väikelapsele on suur osa tegevust reguleeriva iseloomuga. Kui esialgu on tegemist

iga toimingu vahetu reguleerimisega, siis hiljem muutuvad täiskasvanu kõneaktid planeerivaks, s.t. reguleerivad juba toimingute ahelat. Oskust tegutseda verbaalse instruksiooni järgi tuleb pidada lapse kooliküpsuse üheks olulisemaks komponendiks. Kuid ka siin on baasiks lapse oskus tegutseda kõigepealt täiskasvanuga **koos**, seejärel **eeskuju** ja lõpuks **näidise** järgi. Nagu kõne puhul alati, on verbaalne reguleerimine–planeerimine pealisehitus, mis praktilises koostegEVuses alles alustab oma funktsioneerimist.

Partneri tegevuse reguleerimist kirjeldades on vajalik iseloomustada mõlema suhtleja rolli ja oskusi, milleks ühelt poolt on oskus **instruksiooni järgi** tegutseda, teiselt poolt oskus **partneri tegevust suunata**. Esimest aspekti on põhjalikult uurinud A. Luria koos oma kolleegidega (Luria, 1979; Lubovski, 1978). A. Luria, toetudes J. Bruneri jt. andmetele, pöörab tähelepanu sellele, et juba esimese eluaasta esimesel poolel kutsub ema kõne esile orienteerumisrefleksi. Esimese eluaasta lõpul hakkab täiskasvanu kõne suunama lapse taju ning kutsub esile liigutusaktiivsuse. Teise eluaasta alguses täidab laps juba lihtsaid korraldusi (“*Anna pall!*” “*Tõsta käsi!*”). Kui aga tajuväljas või lähemal nimetatud esemest on mingi teine tähelepanu kõitev ese, ulatab laps hoopis selle. Järelikult lihtne suuline korraldus on selles vanuses täidetav ainult juhul, kui seda ei sega orienteerumisrefleks (taju). Ilmneb ka inertsus: kui laps on näiteks mitu korda ulatanud ühe ja sama eseme, siis vaatamata korralduse muutmisele jätkab laps esialgset tegevust. Selline olukord hakkab muutuma alles kolmanda eluaasta keskel. Kuid ka selles vanuses ei ole suulise korralduse täitmine veel vaba tajuvälja mõjust. Teisest toast võib laps tuua hoopiski mitte selle eseme, mida nimetati. Normaalse arengu puhul osutub lihtsa suulise korralduse täitmine igati jõukohaseks neljanda eluaasta keskel (ligikaudu 3.6.). Kuid konfliktsituatsioonides (näiteks: “*Kui mina tõstan nuku, siis sina tõstad kuubiku. Kui mina tõstan kuubiku, siis sina tõstad nuku*”.) ilmnevad raskused ka hiljem. Sama avaldub mitmeosaliste instruksioonide täitmisel, mis nõuavad kindla tegevusprogrammi täitmist (näiteks: “*Joonista rist, siis kaks ringi, siis jälle rist, siis kaks ringi*”).

A. Luria (1979) pöörab tähelepanu veel sellele, et tegevust aktiveeriv kõnefunktsioon kujuneb varem, tegevust pidurdav funktsioon aga hiljem. Seetõttu näiteks vahelduvad korraldused “*Vajuta nupule!*” ja “*Ära vajuta!*” kutsuvad mõlemad esile sama tegevuse — laps vajutab nupule. Laps võib kolmandal eluaastal isegi õigesti korrata instruksiooni, kuid tegutseb ikkagi valesti. Autor järeldab, et laps reageerib esmajoones häälele, mitte aga korralduse tähendusele. Instruksiooni kordamine (laps kordab korraldust, alles seejärel täidab) hakkab last abistama ligikaudu kolme aasta vanuses. See on järelikult vanus, kus ka lapse oma kõne hakkab tema tegevust reguleerima. Vaimse alaarenguga lastel ilmnevad kirjeldatud vastuolud tunduvalt kauem. Näiteks keskmise sügavusega vaimupuude korral ei täideta instruksioone õigesti (isegi kui neid suudetakse korrata) veel vanuses 10–12 a. Järelikult vaimse alaarenguga laps ei ole kooli tulles veel küps tegutsema ainult verbaalsete korralduste alusel, ei ole valmis ka ise oma tegevust reguleerima (kõne ja tegevus ei lange mitte alati kokku).

Jäeb üle tegevus ette näidata ja ühtlasi seda verbaliseerida (saata kõnega), samuti nõuda lapselt oma tegevuse kommenteerimist.

Abikooli õpilaste võimeid täita suulisi instruksioone on uurinud V Lubovski (1978). Uurimisel kasutati tingreflekside kujunemist sõnaliste instruksioonide või instruksioonide ja hinnangute abil. Laste ülesandeks oli vajutada katseseadme nupule vastavalt esitatud tingimustele. Näiteks:

“*Vajuta nupule, kui näed rohelist tuld.*”

“*Vajuta nupule, kui näed rohelist tuld. Ära vajuta, kui näed punast.*”

“*Vajuta nupule, kui näed punast tuld kaks korda. Ära vajuta, kui näed kolm korda.*”

Katsete käigus varieeriti nii valgussignaale kui ka korraldusi (nende keerukust).

Abikooli algklasside (I–III) õpilased täitsid küll lihtsaid korraldusi, kuid eksisid peaaegu alati konfliktsete instruksioonide puhul (vt. kolmandas näites toodud korraldust). Tavakooli samade klas-

side õpilastele olid kõik ülesanded jõukohased. Abikooli õpilastel ilmnemiseks veel järgmised puudujäägid:

- Ei suudetud instruksiooni meelde jätta või unustati see pärast ülesande mõnekordset täitmist.
- Instruksiooni täitmine vajab verbaalset kinnitust (õige–vale põhimõttel). Vastasel juhul hakkas laps järgnevaid ülesandeid täites eksima.
- Instruksiooni taastamine (kordamine) ei kindlustanud mitte alati ülesande täitmist.
- Reageeriti ka signaalidele, mida korralduses ei nimetatud. Näiteks nõuti nupule vajutamist pärast punast tuld. Lapsed vajutasid aga ka teistel juhtudel (roheline, kollane signaal korral). Üsna suurele hulgale õpilastest ei piisanud ka üldistatud negatiivsest korraldusest *teist värvi tule korral ära vajuta*, vaid vaja oli konkreetsemat selgitust (näiteks: *roheline tule puhul ära vajuta*).
- Oma tegevuse järgnev kommenteerimine oli reeglina väga pealiskaudne (“*Mida tegid?*” — “*Tuled olid. Vajutasin nupule.*”) või koguni ebaadekvaatne.

Abikooli vanemates klassides (alates VI kl.) osutusid katsetes kasutatud ülesanded põhimõtteliselt jõukohaseks (v.a. 10–15% suhteliselt raskema puudega õpilasi). Kuid ligikaudu pooltel õpilastel ilmnemiseks patoloogiline inertsus. Vaatamata instruksiooni muutmisele jätkati varem mitu korda täidetud ülesannet. Kui aga ülesanne täideti õigesti, ilmnemiseks tegevuse verbaalses kirjelduses (“*Mida sa tegid?*”) eelmiste ülesannete mõju: õiged vastused kas puudusid või vaheldusid eelmist katset kajastava kommentaariga. Enam avaldus see konfliktsete ülesannete puhul. Selline inertsus takistab loomulikult variatiivsete ülesannete iseseisvat täitmist.

Kui õpilane ise ei suuda teha kokkuvõtet oma tegevusest, siis ei suuda ta ka samalaadset tegevust hiljem verbaalselt planeerida.

Võttes arvesse ka koolieelikute uurimise tulemusi, selgitas V Lubovski välja etapid, mida vaimselt alaarenenud laps sõnaliselt korraldusi täites oma arengus läbib:

- Imiteerimise teel õpitud ülesande täitmine (“*Pane nukk magama!*”). Autori arvates on sel etapil omakorda võimalik eristada alletappe: otsese korralduse täitmine; õpitud toimingu sooritamine, kui tegevust või eset nimetatakse.
- Instruksiooni korduv täitmine (toiming koosneb tuttavatest operatsioonidest), mis aga igal korral vajab positiivset või negatiivset kinnitust (õige–vale).
- Instruktsioonide täitmine (ülesanne koosneb tuttavatest operatsioonidest) koos **järgneva oma tegevuse verbaliseerimisega**, s.t. oma tegevuse järgnev verbaalne üldistamine. Nimetatud etappi vaatlleb V Lubovski kui üleminekut oma tegevuse reguleerimisele ja hiljem planeerimisele.

Kõigi kirjeldatud etappide puhul tuleb meeles pidada, et mingi uue toimingu õpetamisel on vaja see ette näidata, s.t. **uus toiming** omandatakse **imiteerimise** teel, millega küll kaasnevad suulised selgitused. Verbaalset korraldust ei pruugi õpilane mõista, sest see võib ületada tema operatiivmälu mahu või ei kujune (ei aktualiseeru) seosed sõna–tegevus või sõna–objekt. Eraldi harjutamist vajab **kirjalike** korralduste mõistmine ja täitmine. Tüüpiline on see, et arvestatakse ainult osa ülesande nõudmistest või orienteerutakse üksikutele sõnadele nende seost arvestamata. Samalaadsed raskused, kuigi vähemal määral, ilmnevad ka tavakooli õpiraskustega lastel.

Seni oli vaatluse all kõne reguleeriv funktsioon peamiselt tajuva seisukohalt. Kuid samal nähtusel on ka teine külg (Markova, 1974). Laps hakkab vokaalseid vahendeid täiskasvanu mõjutamiseks kasutama juba esimesel eluaastal, et saada abi oma tarvete rahuldamiseks. Teisel eluaastal kasutab laps oma esimesi sõnu koostegevuse korraldamiseks täiskasvanutega, koopereerumiseks. Sama jätkub ka hiljem. Partneri mõjutamise laad muutub **rollimänguks**. Nüüd on vaja mitte lihtsalt koopereeruda, vaid selgitada partneri(te)le mängureegleid, s.t. instrueerida kaaslast. Ülesanne on lapsele küllaltki raske, sest ta ei suuda ette kujutada kuulaja rolli ja teadmisi (täiskasvanu saab lapsest tunduvalt kergemini aru). J. Piaget (1994) tähelepanekud näitavad, et 6–8-aastased lapsed kasutavad millegi selgitamisel üksteisele situatiivsele kõnele iseloomu-

likke väljendeid, esineb palju mõttelünki. Tihti jääb kõneleja mõte tajujale arusaamatuks. Vaja on omandada suhtlemiskogemus võrdsete partnerite hulgas.

Oluline areng teiste tegevuse reguleerimisel toimub koolis. Selleks annab võimalusi ja ühtlasi nõuab seda õpilaste kollektiivne tegevus klassis ja mujal. Ka J. Piaget andmetel paraneb teineteise mõistmine oluliselt 7–8 aasta vanuses. Seega tõeline instruktiivne kõne saab kujuneda ainult laste kollektiivis. Suhtlemisel laps–täiskasvanu piirdub lapse kõne reguleeriv roll valdavalt abi otsimise või koostööle kutsumisega. Instruktiivsele kõnele, milles vähe arvestatakse partneri seisukohta, lisandub koolis tegevuse ühine planeerimine ja vastastikune reguleerimine ning lõpuks partneri ideeline mõjutamine (oma seisukohtade selgitamine jne.).

Analüüsitud reguleerival funktsioonil on veel üks aspekt — **kollektiivireguleerimine**. Selle all ei mõelda väikese rühma tegevuse korraldamist (näiteks klass või kasvatusrühm, kamp, pere jne.), vaid massikommunikatsiooni rolli. Probleemi võib võrrelda esinemisega tundmatu auditooriumi ees. Raskuseks suhtlemisel on olukord, et kuulajate–lugejate–vaatajate hoiakud ja teadmised on erinevad ja vähe teada, otsene tagasiside puudub või on piiratud. Seetõttu ei ole probleemiks mitte ainult teate sisu, vaid ka esituslaad, et äratada adressaatide huvi ja kutsuda neid kaasa mõtlema. Samal ajal pole kahtlust, et ühiskonna mõjutamiseks kaasajal on massikommunikatsiooni osatähtsus äärmiselt suur.

Pedagooge aga huvitab rohkem järgmine osafunktsioon — **oma tegevuse verbaalne reguleerimine ja planeerimine**. Sellest sõltub lapse võime iseseisvalt töötada (õppida). Nimetatud kõnefunktsiooni puudumisel suudab laps iseseisvalt teha ainult seda, mida ta on varem (harilikult imiteerimise teel) omandanud, uute teadmiste iseseisev omandamine pole võimalik. Sellises olukorras on näiteks vaimselt alaarenenud, samuti väiksemate õpiraskustega lapsed tavakooli algklassides. Kahjuks ei oska lapsevanemad ja ka tava-kooli õpetajad küsimuse tõsidust küllaldaselt hinnata.

Oma tegevuse verbaalse reguleerimise–planeerimise **eelduseks** on võime tegutseda teise isiku keeleliste instruksioonide järgi ning samuti oskus oma tegevust verbaliseerida, s.t. kommenteerida

tegevuse käigus ja kirjeldada pärast seda. Tavapärase arengu korral hakkab laps ühendama oma väliskõnet ja tegevust kolme aasta vanuses (Luria, 1979). Seda vanust võibki pidada oma tegevuse verbaalse reguleerimise alguseks. 3–4-aastaseid lapsi jälgides ilmnevad muuseas juhud, kus nad annavad iseendale korraldusi mingi tegevuse alustamiseks. Samalaadseid korraldusi kohtame vaimse alaarengu korral aga alles algklassides. Näiteks laps võtab pastapliiatsi kätte ja ütleb iseendale “*Hakka kirjutama*” (autori tähelepanek abikooli III klassis).

Lapse egotsentriline kõne on samuti suurel määral suunatud oma tegevuse reguleerimisele (koos intellektuaalsete ülesannete lahendamiselega). Seega lapse (koolieeliku) tegevusele kaasneva kõne jälgimine on üsnagi suure diagnostilise väärtusega. On iseloomulik, et laps fikseerib egotsentrilise kõnega oma tegevuse, sh. üksikoperatsioonid, nende tulemused ning seejärel hakkab nimetama ka järgnevat tegevust. Viimast võibki pidada kõne planeeriva allfunktsiooni kujunemise alguseks. Egotsentrilise kõne vähenemine kuuendal–seitsmendal eluaastal kajastab üleminekut sisekõnele (Piaget, 1994). Vastavalt muutub ka oma tegevuse reguleerimine–planeerimine järjest enam sisekõne funktsiooniks. Nagu varem märgitud, on egotsentriline kõne hälviklastel vaene, üleminek sisekõnele hilineb mõnikord isegi mitu aastat (näiteks abiõpet vajavatel lastel).

Hälviklastel tekivad olulised raskused juba reguleerivale–planeerivale kõnele üleminekuetapil — instruksiooni järgi sooritatud tegevust verbaliseerides. Viimast illustreerib hästi V Lubovski (1978) näide abikooli III kl. 11-aastase õpilase katsetulemustest. Lapsel tuli katses vajutada nupule, kui hakkas põlema roheline tuli (viimane süttis juhuslikus järjekorras vahelduvalt punasega). Kui laps oli õppinud õigesti reageerima (pärast 5-kordset kinnitust õige–vale) ning reaktisoon oli kinnistunud pärast 10-kordset kordamist, järgnes vestlus:

Eksperimentaator: “*Mida tegid?*”

Katsealune: “*Vajutasin.*”

E: “*Millal?*”

K: “*Kui oli punane ja roheline.*”

E: “*Kui oli roheline, kas vajutasid?*”

K: “*Vajutasin.*”

E: “*Kui oli punane, kas vajutasid?*”

K: “*Ei.*”

E: “*Jutusta veel kord, mida sa tegid.*”

K: “*Vajutasin, kui oli punane ja roheline.*”

Katse jätkamisel, kui puudus kinnitus õige–vale, hakkas laps tegutsema juhuslikult.

Esitatud protokoll kajastab tüüpilist olukorda, kus mingit praktilist toimingut ei suudeta õigesti verbaliseerida. Sellisel juhul ei saa ka loota, et laps ise oma tegevust reguleeriks–planeeriks. Loomulikult avaldub kirjeldatud seisund õpitegevuses, kui lapsel tuleb teha iseseisev valik alternatiividest (näiteks valida matemaatiline tehe, ühe- ja kahekordne täht jne.). Niipea, kui puuduvad õpetaja suunavad või kinnistavad–kontrollivad repliigid, hakkab laps tegutsema juhuslikult, sest tal puudub teadvustatud tegevusplaan.

Seega kõne reguleeriva–planeeriva funktsiooni puudulikkuse korral on mingi oskuse omandamise etapid järgmised:

- Õppimine kaastegevuse ja/või imiteerimise teel (toimingut verbaliseerib pedagoog).
- Praktiline harjutamine, kasutades näitvahendeid, skeeme, sümboleid, näidist jne. Sellele kaasneb pidev kinnistamine õige–vale põhimõttel. Verbaliseerimine jaotub pedagoogi ja lapse vahel.
- Praktiline harjutamine, kus tegevust ja tulemust püütakse verbaliseerida. Selleks kasutatakse küsimusi, valiklauseid, lünklauseid jne.

Kokkuvõtteks nimetame veel kord kõne **reguleeriva–planeeriva funktsiooni allfunktsioonid**.

- Abi taotlemine.
- Partneri või partnerite (väikese rühma) tegevuse planeerimine ja reguleerimine, instruksioonide täitmine ja instruksioonide (korralduste, palvete jne.) esitamine.
- Massikommunikatsioon.
- Oma tegevuse reguleerimine–planeerimine, mille eelduseks on oma tegevuse verbaliseerimine.

Seni kirjeldatud kõnefunktsioonid on üldised. Kuid esineb ka funktsioone, mis avalduvad ainult spetsiaalsetes situatsioonides või tingimustes (**teiseseid funktsioonid**).

- Emotiivne funktsioon oma tunnete väljendamiseks. Tihti on seejuures kasutusel spetsiaalne sõnavara (*kiisuke, minu lilleõieke, raisk* jm.). Selle allfunktsiooniks on omakorda emotsionaal-hinnanguline kõne (*näoke, lõust; longib, mängib tööd* jne.).
- Esteetiline ehk poeetiline funktsioon. Tüüpiliseks väljundiks on luuletused.
- Maagiline funktsioon, mis avaldub palvete, loitsude jne. näol.
- Kontakti loomine ja katkestamine (*Tere! Hei! Nägudeni!* jne.).
- Markeeriv funktsioon, mis rakendub reklaamis (*Kelly pood, hotell "Taru"* jne.).
- Diakriitiline funktsioon, mis avaldub elliptilise lausena mingis tüüpilises situatsioonis. Näiteks repliik raudteejaama piletikassas: "*Tartu, sinna ja tagasi.*" Situatsiooniväliselt sellist ütlust ei kasutata.

Teiseste funktsioonide puhul on harilikult kasutusel spetsiaalsed väljendid. Kuid, kõiki neid vahendeid ja funktsioone on võimalik asendada tüüpilise suhtlemisega.

6.3. Suhtlemine

6.3.1. Verbaalne suhtlemise iseloomustus

Käesolevas töös on juba mainitud, et suhtlemine kujutab endast partnerite vastastikust mõjutamist. Kui see toimub keele vahendusel, on tegemist verbaalse suhtlemisega, mis on inimeste peamine suhtlemisviis. Selle abil püütakse lahendada **sotsiaalseid ülesandeid**. Kuid ühtlasi on käesolevas töös eespool pööratud tähelepanu ka sellele, et kõne ja suhtlemine ei ole täielikult kokku langevad nähtused: on olemas mitteverbaalne suhtlemine ning kõnet kasutatakse ka teistel eesmärkidel.

Oluline on märkida, et oskus kõnet produtseerida ja mõtestatult tajuda on ainult eeldus verbaalseks suhtlemiseks. Nimelt iseloo-

mustavad suhtlustegevust spetsiaalsed osaoskused, mis lapsel tuleb omandada. Suhtlema peab õppima, suhtlemine vajab harjutamist.

Kõigepealt algab iga suhtlusakt kontakti loomisest. Järgneb suhtlemine kui protsess, mis eeldab rollide jaotust ning partneri(te) rolli arvestamist (laps–täiskasvanu, õpilane–õpetaja, laps–laps, tööandja–töövõtja jne.). Iga suhtlemisakt lõpeb kontakti katkestamisega. Kõik nimetatud kolm etappi eeldavad rahvuskultuuri traditsioonide tundmist, mille tutvustamine ja harjutamine on üks suhtlusõpetuse komponentidest (kuidas tervitada, partneri poole pöörduda, missuguste väljenditega oma seisukohta kaitsta jne.). Peale selle, suhtlemisprotsess sõltub situatsioonist (kodus, koolis, tööl, seltskonnas tuttavatega või võõrastega). Vastavalt erinevad ka kasutatavad keelevahendid.

Suhtlemisprotsess on dünaamiline, sest partneri vastusrepliike pole võimalik täpselt ette teada. Dünaamiline on ka isikute pidev suhtlemine pikema aja vältel, mis tuleneb partneri tundma õppimisest. On avaldatud arvamust, et kõige suuremad muutused suhtlemisel ilmnevad esimese kahe kuu jooksul. Viimast on otstarbekas jälgida ja suunata uute klassikollektiivide ja kasvatusrühmade komplekteerimisele järgneval perioodil, samuti pärast uute õpilaste tulekut klassi, et ära hoida konfliktide tekkimist.

Suhtlemist iseloomustavad protsessis osalejate **strateegia** ja **taktika** (A. Leontjev, H. Õim, M. Koit jt.). Kommunikatiivne **strateegia** kajastab **suhtluseesmärgi saavutamise meetodit**. Seega eesmärki ja saavutamise teed on otstarbekas vaadelda eesmärgi ja selle saavutamise mooduse ühtsusena. Näiteks eesmärkide saavutamiseks saab kasutada selgitamist, meelitamist, veenmist, ähvardamist jne. Eesmärgi püstitamine ja meetodi (strateegia) valik eelneb ütluse loomele. Keelevahendite valik, intonatsioon, toon jne. sõltub eelnevast otsustusest. Viimane võib olla ka osaliselt ebateadlik.

Kommunikatiivne **taktika** on eesmärgi ja strateegia konkreetne realiseerimine: sõnavalik, ütluse hargnevus, suhtlusruumi dimensiooni valik (kooperatiivsuse aste, distantsi hoidmine ja muutmine, emotsionaalsuse aste jne.). Seega sõltub taktika nii keele valdamisest kui ka suhtlemiskogemustest, s.t. oskustest rakendada ja muuta taktikalisi võtteid.

Lapsi on suhtlemise strateegiate ja taktikaga otstarbekas tutvustada tekste (dialoge) analüüsid. Sellele järgneb laste omavahealise suhtlemise analüüs ning konkreetsed soovitusel ühele või teisele lapsele. Näiteks: *Kas X meelitas või ähvardas kaaslast? Missuguse tooniga ütles? Mida X tahtis saavutada?* Dialogi analüüsi suunamiseks (näiteks lugemistunnis) on pedagoogil vaja kõigepealt ise omada ülevaadet võimalikest strateegiatest ja taktikatest.

Edukaks suhtlemiseks on inimesel kasulik teadvustada suhtlemist soodustavaid reegleid — juhtnööre (elutarkust sisaldavaid käitumisreegleid) (H. Öim, D. Carnegie jt.). Vaadeldgem neist mõningaid:

- Esita partnerile mahult sobiv informatsioon. Näiteks mingi õppekursuse alguses vajab üliõpilane üldist ülevaadet nõuetest vastava aine õppimiseks, mitte aga detaile nende nõuete kohta.
- Esita õiget informatsiooni.
- Informatsioon ja selle esitamine vastaku suhtlemisakti eesmärgile.
- Rõhuta meeldivat, püüa vähendada ebameeldiva osakaalu.
- Kõnele sellest, mis huvitab kaasvestlejat. Püüa äratada huvi oma mõtete vastu.
- Võimalda partneril kõnelda enam.
- Hoidu vaidlusest ja süüdistamisest, püüa kasutada ühist arutelu. Suuna partnerit õigele järeldusele küsimustega, aita otsida võimalusi vea parandamiseks.

Selliseid suhtlemisreegleid saab esitada teisigi. Neid ei saa seejuures vaadelda ka kui absoluutseid juhtnööre, sest situatsioon ja eesmärk võivad eeldada midagi muud. Näiteks korterisse tunginud vargale ei ole küll otstarbekas kõnelda ainult tõtt.

Toodud reeglid-juhtnöörid on kindlasti arvestatavad ka pedagoogi suhtlemisel lastega. Tasub tähelepanu pöörata veel mõnele seisukohale. Normaalseks ja edukaks suhtlemiseks loob tingimused tõine meeleolu klassis või rühmas, eriti ühistöö. Seega kõige tähtsamaks pedagoogilise suhtlemise tingimuseks on õpilaste töö korraldamine. Kehtib seaduspärasus — mida noorem laps, seda

enam olgu tegevus praktilist laadi. Eripedagoogikas kehtib sama seaduspärasus veel lapse arengu suhtes: mida madalam areng, seda otstarbekam on praktiline tegevus.

Teiseks oluliseks tingimuseks on suhtlemise kasutamine eduloomise loomiseks lapsele: positiivne kinnitus õigesti täidetud ülesandele, lapse tänase parema tulemise võrdlemine eelnenuga.

Pedagoogil on kindlasti vaja kasutada erinevaid suhtlemisstrateegiaid ja erinevat taktikat. Laps peab mingil määral olema valmis ootamatuseks. Vastasel juhul on õpilastel huvitav proovida, mitme minuti pärast pedagoog täna hakkab "karjuma" või midagi muud stereotüüpset tegema. Erinevate strateegiatega kasutamise ei saa aga minna liiale, et mitte tekitada rahutut õhkkonda.

Ka pedagoogilises suhtlemises on eelistatud arutlemine, et ühiselt otsida õigemaid käitumist ning kui vaja, viisi või võimalust vea parandamiseks. Vastasel juhul tekib lapsel nurka surutuse tunne (ka väike loomake hammustab, kui tal pole väljapääsu või taganemisvõimalust) ja laps muutub häbematuks või koguni jõhkraks.

Oluline on õpetada–harjutada last teistele (ka täiskasvanutele) kaasa elama. Nimetatud oskus kujuneb läbi mitteverbaalse suhtlemise (füüsilise kontakti) koolieelses eas. Kuid erikoolides on veel I–II kl. õpilastele füüsiline kontakt sageli olulisem kui verbaalne.

Kuigi suhtlejad on partnerid, on nõuded pedagoogi suhtlemisele loomulikult suuremad. Suhtlemisprotsessi juhtimine on valdavalt ikkagi pedagoogi ülesanne. Seetõttu on suureks veaks, kui pedagoog läheb kaasa lapse erutatud tooni ja kõrgendatud häälega. Kahjuks on see mõneti nakkav ning algajal pedagoogil on esialgu vaja pidevat tähelepanu ja jõupingutusi oma kõne jälgimiseks ja reguleerimiseks. Minnes kaasa lapse ärritatud tooniga, kaotab täiskasvanu palju oma võimalustest lapse tegevust (käitumist) reguleerida (strateegiline initsiatiiv on lapsel).

6.3.2.* Suhtlemisstrateegiad

Eestis avaldatud töödes on küsimust käsitlenud psühholoogilisest ja psühholingvistilisest aspektist A. Leontjev (1974), lingvistilise pragmaatika seisukohalt H. Õim ja M. Koit (1994). H. Õim ja

M. Koit väidavad, et suhtlusele kas eelneb või selle alguses kujuneb teatud hoiak või taotlus, mida püütakse realiseerida; jälgitakse ka mingit üldist liini, et oma eesmärgini jõuda. Eesmärk ja selle saavutamiseks kasutatav üldine liin või meetod moodustavadki suhtlemisstrateegia (SS). Seejuures ei ole SS mingi kindel plaan. Ta ei saagi seda olla, sest suhtlemise käiku mõjutab võrdväärselt ka partneri strateegia.

SS rühmitatakse pragmaatikas suhtluseesmärgi ja kasutatavate meetodite järgi. Esimesel juhul võib eristada selliseid tüüpe nagu partneri teadmiste muutmine (täiendamine), arvamuse või veendumuse kujundamine, hoiakute–hinnangute kujundamine või muutmine jne. Meetoditest nimetavad autorid järgmisi: meelitamine, ähvardamine, hirmutamise, ahvatlemine, veenmine, vastu vaidlemine jt. Tõepoolest, selliseid sõnu kohtame ilukirjanduses üsnagi sageli, tihti kasutatakse neid otsekõnele kaasnevates saatelausetes.

Nimetatud meetodeid rühmitades on jõutud järeldusele, et vastavalt mõjutusviisile kujuneb partneril kas mingi **soov** midagi teha või mitte teha, arusaam **tegevuse vajadusest** (mittevajadusest) või **kohustusest**. Õigustatult peetakse kõige efektiivsemateks neid meetodeid, mis võimaldavad mõjutada partneri motiive (soove). Lihtsam aga, kui sotsiaalne staatus seda võimaldab, on arvamus esitada käskude–keeldude tasandil. Kahjuks on need seotud mingite sanktsioonide või karistustega, mis muudab kohustuse inimestele ebameeldivaks. Käskude–keeldudega liialdatakse ka pedagoogilises suhtlemises. Sel juhul püüab õpilane **oma arutluse** käigus tihti otsida lahendust, mis oleks vähem ebameeldiv (*Mis ikkagi juhtub, kui ma käsku ei täida?*).

Suhtlemisstrateegia realiseeritakse keelevahendite ning suhtlusruumi dimensioonide (koordinaattelgede) kaudu. H. Õim ja M. Koit nimetavad viit suhtluskoordinaati: konfrontatiivsus–kooperatiivsus, isikulisus–umbisikulisus (näiteks intiimsus, ametlikkus), distants suhtlejate vahel (arvestatakse nii ruumilist distantsi kui ka keeleliselt väljendatavat lähedusastet), aktiivsus (reserveeritud, rahulik, äge), emotsionaalsus (ükskõiksus, ärritus, sõbralikkus jne.). A. Leontjev (1974) märgib, et eriti olulisteks signaali-

deks partnerile on **muutused koordinaattelgedel**. Peale selle ilmnevad suhtlemisel ka rahvuskultuuri erinevused.

Näiteks venelastel on ruumiline distants suhtlemisel reeglina väiksem kui eestlastel.

Kirjeldatud seisukohtadega haakub küllaltki hästi W. Lehnerti (1988) katse rühmitada dialoogid (täpsemalt, küsimus–vastusdialoogide repliigid) sotsiaalsest kontekstist lähtudes. Autor eristab nelja dialoogiklassi ja nende kombinatsioone:

1. Teabeküsimus — informatiivne vastus: “*Mis kell on?*” — “*Pool kaheksa.*”
2. Küsimus–palve — praktiline tegevus kui vastus: “*Kas sa võiksid mulle ulatada leiba?*” — Partner ulatab leivatüki.
3. Viisakusküsimus — viisakusvastus: “*Kuidas läheb?*” — “*Pole viga, hästi.*”
4. Strateegiline küsimus — strateegiline vastus: “*Kelle loal sa eile puudusid?*” — “*Aga kellelt ma pidin luba saama?*”

Toodud näidetes on esitatud suhteliselt standardsed küsimused ja vastused. Teades, et strateegilisele küsimusele võib järgneda strateegiline vastus, on pedagoogil kahtluse korral õigem sellest loobuda ja esitada informatiivne küsimus või paluda lihtsalt selgitust. Hoopiski keerulisem on aga analüüsida ja mõista mitmesuguseid repliikide kombinatsioone. Sel juhul vajavad lapsed teksti lugedes sageli pedagoogi abi, et vastav sotsiaalne kontekst ja repliigi pragmaatiline eesmärk tuletada. Näiteks:

- Teabeküsimus — viisakusvastus. Suhtlemine avariasse sattunud inimesega: “*Kuidas te ennast tunnete?*” — “*Täna, hästi, aga teie?*”
- Küsimus–palve — informatiivne vastus: “*Kas te saate 100 krooni vahetada?*” — “*Jah*” (ei järgne aga mingit tegevust).
- Strateegiline küsimus — informatiivne vastus: “*Kuidas sa täna küll kooli jõudsid?*” — “*Algul sõitsin bussiga, kesklinnast tulin jalgsi.*”
- Viisakusküsimus — informatiivne vastus: “*Kuidas elad?*” — “*Halvasti. Eile ma libisesin ja kukkusin, täna ...*”

Mittestandardised dialoogid võivad tuleneda vastaja suhtlusstrateegiast, hälviklastel aga ka teadmatuses (ei tunta sotsiaalset kultuuri-konteksti).

Suhtlemisstrateegiate kasutamisega on seotud suhtlemistasandid (Dobrovitš, 1987). Suhtlemispsühholoogias tähistab suhtlemistasand suhtlemismaneeri, mida iseloomustavad peamiselt kasutatavad strateegiad sarnastes situatsioonides. Üks ja sama isik võib erinevates tüüpsituatsioonides kasutada erinevaid maneere (suhtlemistasandeid).

Primitiivne tasand. Suhtleja suhtub teisesse inimesesse kui objektisse, mis võib olla kas kasulik või segav. Sõltuvalt olukorrast pöörduakse vastavalt sõnadega *boss, peremees, tatikas* jne. Järgnevad ähvardused või palved, kunstlikud vabandused. Kohata võib sellist suhtlemist näiteks poistekampades. Partnerlust primitiivne suhtleja ei tunnista, on ainult alluvussuhted.

Manipuleeriv tasand. Partner on sellise suhtleja jaoks vastane, keda on vaja "üle mängida". Kasutusel on näiteks põhjendamatud komplimentid, küsimused aine kohta klassis vastamise ajal (ka eksamil), et pedagoogi tähelepanu kõrvale juhtida, õpetajate provotseerimine, et mängida õnnetut süütukest jm. Samalaadsed on ka avalikud märkused mõnele kollektiivi liikmele "usalduslikkus" vestluses, et tõestada teiste ees oma üleolekut. Strateegiaks on partneri "avamine", et teda siis nõelata.

Standardiseeritud suhtlemise tasand. Tõelise suhtlemissoovi puudumisel kasutatakse viisakaid, kuid tegelikult sisutuid käibefraase, et kontaktist kiiresti loobuda.

Sellist mittesisulist suhtlemist pakuvad õpetajale nii mõnigi kord õpilased, kellega õpetaja soovib vestelda näiteks nende käitumisest. Et jõuda tõelise kontaktini, on otstarbekas järsult muuta suhtlemismeetodit õpilase üleolevat tasakaalu kõigutades (näiteks selgitusele–noomimisele järgneb ootamatu intiimset laadi repliik). Selline käitumine on samuti manipuleeriv, kuid toodud näites positiivse eesmärgiga. Standardiseeritud käitumismaneeri kasutavad õpilased esmajoones stereotüüpselt suhtlevate õpetajatega.

Tavapärane (seltskondlik) suhtlemine. Kontakti alustajat iseloomustab soov suhelda, partnerit vähemalt soov käituda viisa-

kusreeglite järgi. Arvestatakse suhtlemisreegleid, võimalus on nii kokkuleppeks (ühise arvamuse formuleerimiseks) kui ka erinevate seisukohtade esitamiseks ja kaitsmiseks. Iseloomulikuks tunnuseks on säästev suhtumine võrdväärsesse partnerisse. Oleks loomulik, et suurem osa suhtlemisakte kulgeks nimetatud tasandil.

Mänglev tasand. Suhtlejaid iseloomustab kõrgendatud huvi partneri vastu. Püütakse ühtlasi äratada või säilitada partneri huvi, katsetatakse võimalusi suhetes edasi liikuda, distantsi vähendada. Kooperatiivsuse aste on väga kõrge, umbisikulisus minimaalne. Suhtlemisnüansid eeldavad ühtlasi keele head valdamist.

Koostöö tasand. Nimetatud tasandil suhtlevad kolleegid, kes on huvitatud ühise tegevuse tulemustest. Hinnatakse töist, sh. vaimset oskust, vähe pööratakse tähelepanu väljenditele, isiklikule veetlusele (võrdle mängleva tasandiga). Suhtlejaid iseloomustab usaldus partneri(te) vastu, arvestatakse partneri argumente.

Vaimne (hingeline) tasand ühendab mängleva tasandi ja koostöötasandi positiivsed jooned, lisandub võime teineteist äärmiselt täpselt mõista, tunnetada suhtlemistaktika nüansse. Selline suhtlemine iseloomustab sõpru, õnnelikke perekondi, mõnikord ka õpetaja–õpilase kontakte. Vaimsel tasandil suhtlemist võib pidada ideaaliks, mille poole püüelda.

Nagu juba varem märgitud, kasutab inimene rohkem kui ühte suhtlemistasandit. Suurel määral sõltub see partnerist, sest suhtlemine on alati vastastikune mõjutamine. Teiseks, suhtlemistasand sõltub samuti rollist, mida inimene ühel või teisel juhul täidab.

Pedagoogilises plaanis on vaja õpetada last suhtlemisesmäärke ja -meetodeid mõistma, seejärel neid teadlikult kasutama. Väga suur roll on seejuures ilukirjanduslike tekstide analüüsil, mis modelleerivad suhtlemissituatsioone.

6.3.3.* Laste suhtlemisoskuse areng

Lapse suhtlemine algab tema esimesel eluaastal emotsionaalsete kontaktidena imiku ja täiskasvanu (harilikult ema) vahel. Ülevaate

kõnele eelnevast suhtlemisest on esitanud J. Issenina, M. Halliday, J. Bruner jt. (Issenina, 1986). Suhtlemiseks kasutab laps erinevaid kineetilisi märke: miimilisi (pilk, žestid), vokaalseid (kisa, koogamine, lalin), esemetele osutamist või nendega manipuleerimist.

Lapse mitteverbaalseid suhtlusakte on võrreldud verbaalse ütlusega: nad on terviklikud ja väljendavad mingit mõtet, samuti lapse suhtumist, on alati kellelegi adresseeritud. Ka mitteverbaalne suhtlemine areneb: kasutatakse järjest enam ja keerulisemaid märke, lisandub uusi funktsioone. Viimastest ilmnevad sagedamini nominatiivne (osutamine) ja teiste tegevuse reguleerimine (soov, keeldumine, koostegevusele kutsuv). Väga aktiivselt areneb mitteverbaalne suhtlemine teisel eluaastal koos kõnega, kus märgid ühendatakse **ahelasse**. Viimast võib vaadelda kui **lause analoogi**. Teisel eluaastal on küllaltki sagedane kombinatsioon, kus ühesõnalausele eelneb–järgneb mitteverbaalsete märkide ahel. Näiteks: “*Anna!*” Eelneb või järgneb vokaliseerimine ja osutav žest.

Teise eluaasta lõpul ja kolmandal eluaastal saavutab ülekaalu verbaalne suhtlemine, kolme-aastaselt lapsel on verbaalseid suhtlemisakte juba ligikaudu 80%. Viimane ei kehti hälviklaste puhul. Kuid mitteverbaalne suhtlemine ei kao ka täiskasvanul.

Suhtlemise areng lapsel kujuneb kahes liinis: laps–täiskasvanu(d), laps–laps (lapsed). Esialgu on juhtiv esimene liin, kuid laste omavahelise suhtlemise osakaal järjest kasvab. Mõlemad liinid on erinevad ka funktsionaalselt ning täidavad lapse arengus erinevaid rolle (Lissina, Ruzskaja jt., 1989).

Suhtlemises **laps–täiskasvanu** eristab M. Lissina viit peamist lapse suhtlemise vormi (andmeid on kogunud ja analüüsinud ka Eesti psühholoog A. Reinstein-Tiko).

Tunnused (parameetrid) vormide eristamiseks on järgmised:

- 1) kujunemise aeg,
- 2) vormi osatähtsus lapse elutegevuses,
- 3) suhtlemisel rahuldatavad vajadused,
- 4) suhtlemist ärgitavad motiivid,
- 5) peamised suhtlemisvahendid, mille abil üks või teine suhtlemisvorm realiseerub.

- **Isikulis-situatiivne** suhtlemine (esimese eluaasta esimesel poolel): naeratus, pilgu fikseerimine, hääliksused, liigutusaktiivsus. Selline suhtlemine kutsub esile positiivseid emotsioone, aktiveerib last, laps õpib tajuma täiskasvanut. Kujuneb mõningane reageerimine kõnele. Suhtlemine täiskasvanuga võimaldab rahuldada lapse esmaseid vajadusi. Laps "ootab" sõbralikku tähelepanu. Motiiv suhtlemiseks on isikuline: täiskasvanu kui meeldiva kontakti objekt ja tunnetusobjekt.
- **Tegevuslik-situatiivne** suhtlemine algab esimese eluaasta teisel poolel ja on peamiseks suhtlemisvormiks kuni lapse 3-aastaseks saamiseni. Suhtlemine toimub praktilise koostöö käigus ja selle huvides (manipuleerimine esemetega, mäng). Laps tegutseb suurel määral täiskasvanu kõrval. Teda huvitab oma tegevuse tulemus, täiskasvanu on abiline ja hindaja. Lapse peamine ootus suhtlemisel ongi saavutada koostöö ja heatahtlik suhtumine (tähelepanu). Areneb arusaamine kõnest, oma kõne (dialog). Täiskasvanu roll on olla heatahtlik abistaja ja tegevuse reguleerija. Peamiseks suhtlemisviisiks on praktilised operatsioonid esemetega (ette näitamisele järgneb matkimine), millele järjest enam lisandub kõneakte, s.t. esemeline suhtlemine põimub verbaalse suhtlemisega. See ei tähenda, et eelmise etapi isikuline kontakt poleks enam vajalik. Vastupidi, selle osakaal suureneb, kuid veelgi kiiremini areneb just tegevuslik suhtlemine. Viimane nõuab, muuseas, lause kasutamist, seega ka sõnavormide omandamist.
- **Situatsiooniväline-tunnetuslik** suhtlemine hakkab kujunema 3 aasta vanuselt ja on edaspidi peamiseks suhtlemisvormiks 1,5–2,5 aasta vältel. Esikohale tõuseb tunnetuslik motiiv: *Mis see on? Kuidas teha? Miks see on niisugune?* Lapse küsimused ei piirdu enam konkreetse tegevusega, vaid on hoopiski laiemal tunnetusliku diapasoniga (*miks? missugune? kus veel?* jne.) Laps ootab suhtlemisest tunnustust, aga ka tähelepanu ja koostööd. Täiskasvanu on teadmiste allikas. Ühtlasi on lapsed sel perioodil hinnangute suhtes äärmiselt tundlikud. Peamine suhtlemisviis on kõne. Dialogi käigus hakkavad kujunema sidusa kõne alged. Areneb kaemuslik-kujundiline mõtlemine, mis toetub mälu kujutlustele.

- **Situatsiooniväline-isikuline** suhtlemisvorm hakkab arenema eelkooliea lõpus kuuendal eluaastal. Last hakkavad huvitama sotsiaalsed suhted, tähtsaks kujunevad jällegi isikulised suhtlemismotiivid. Laps kõneleb iseendast ja tunneb huvi täiskasvanu elu vastu: kus ja kellega elab, mida teeb, kas tal on lapsi jne. Laps ei oota enam lihtsalt tähelepanu ja tunnustust, vaid otsib vastastikust mõistmist ja tunnete kaasaelamist. Vastavalt arvestab laps enam märkusi, on valmis rahulikult oma töid parandama. Ilmneb veel üks oluline tunnus — laps hakkab arutlema eetiliste probleemide üle, ühtlasi muutuvad kasutatavad keelevahendid. On leitud, et neljandale suhtlemisvormile jõudnud lapsed kasutavad pikemaid lauseid (sh. enam liitlauseid), nende kõnes on rohkem inimest ja inimese tegevust iseloomustavaid sõnu (A. Reinstein). Kirjeldatud suhtlemisvormi peetakse väga oluliseks kooliküpsuse tunnuseks: laps tunnetab õpetaja ja õpilase rolle, on ise valmis olema õpilase rollis.

Situatsioonivälist suhtlemist peetakse oluliseks ka õppeülesannete vastuvõtmisel ja täitmisel. Nimelt peab laps olema valmis abstraheruma mingi ütluse sisust, et täita instruksiooni. Diagnoosimiseks sobib mäng ei tohi öelda *jaa-ei*, kus võib sisuliselt vastata küsimusele valesti, ei tohi aga kasutada sõnu *jaa ega ei*. Näiteks küsimusele *Kas hiir on väiksem kui kass?* ei tohi vastata sõnaga *jaa*, tingimustele vastab aga lause *Hiir kasvab suureks*.

Algklassides tõuseb uuesti esikohale tunnetuslik motiiv, suhtlemine laps–täiskasvanu toimub õpitegevuse käigus. Laps ootab täiskasvanult parajalt doseeritud abi, õiglast hinnangut. Suhtlemist reguleerib sotsiaalne rollijaotus. Kõne arengus on esikohal meta-keelised oskused. Algklasside lõpul muutub juhtivaks suhtlemisliiniks eakaaslane–eakaaslane.

Suhtlemisliin laps–laps on esialgu küllaltki tagasihoidlik, kuid selle osatähtsus kasvab pidevalt. Nimetatud arenguliinil on aga oma ülesanded, mida laps täiskasvanuga suheldes täita ei saa (Lissina, Ruzskaja jt., 1989). Need ülesanded on järgmised:

- Õppida suhtlema võrdse partneriga.

- Sooritada tegevusi, mida üksinda teha ei saa või saab ainult piiratult (mäng).
- Realiseerida käitumisnorme ja moraalinõudeid tingimustes, kui puudub otsene autoriteetne reguleerimine.

Ühtlasi ilmnevad iseärasused, mis suhtlemisel laps–täiskasvanu üldse ei avaldu või avalduvad tagasihoidlikult. Laste omavahelisel suhtlemisel kasutatakse järgmisi suhtlemisakte, mis täiskasvanuga suheldes on harvad: vaidlemine, oma tahte peale surumine, petmine, rahustamine, fantaseerimine. 3–4 aasta vanuses lisandub partneri tegevuse suunamine, kontroll ja hindamine võrdlemise näol (“*Sa ei oska, aga X oskab*”). Ka esineb emotsionaalseid reaktsioone kuni 9 korda enam.

Laste omavaheline suhtlemine on oluliselt vähem reglementeeritud. Täiskasvanuga suheldes omandatakse normatiivne käitumine, eakaaslaste kollektiivis kujunevad aga individuaalsed käitumiskojooned. Ülekaalus on lastel initsiatiivsed suhtlemisaktid, millele saadakse vähe vastuseid. Seetõttu dialoog katkeb kergesti (kuni 6 aasta vanuseni). Põhjuseks on see, et lapsed tegutsevad küll üksteise kõrval, kuid nende tegevus on vähe koopereeritud.

Ilmneb ka erinevus keelevahendite kasutamisel. Kõne eakaaslastega on variatiivsem. Kiiremini väheneb nimisõnade osakaal, enam kasutatakse modaalseid (*saama, võima, tahtma* jne.) tegusõnu partnerile korralduste andmiseks ja hinnangulisi omadussõnu (*hea, tore, kena* jne.). Ka liitlauseid ja sidusaid lauseid kasutatakse laste omavahelisel suhtlemisel enam. Hargnenud ütlusi soodustab partneri kõnemõistmise madalam tase — laps vajab täiskasvanu partneriga võrreldes täiuslikumat selgitust. Ka täiskasvanu võiks provotseerida laste ütluse hargnevust: “*Ei saa aru ...*” Suunata saab laste kõnet ka eeskujuga ja soovitustega. Järelikult täiskasvanuga suheldes omandatud keelevahendid aktiveeritakse just eakaaslaste kollektiivides. Ka kasutatakse tegevust reguleerivaid repliike esmajoonel laste omavahelises kommunikatsioonis, sest kollektiivne mäng nõuab seda. J. Piaget on avaldanud veel arvamust, et vajadusest tõestada oma seisukohta teistele areneb hiljem välja arutlemine iseendaga. Kui laps kahtleb oma seisukohtades, pöördub ta tihti täiskasvanu poole ja “kaebab” Harilikult ei ole see

otseses mõttes kaebamine, vaid katse kontrollida oma hinnangute õigsust ja leida toetust.

Eakaaslastega suhtlemise alged avalduvad juba esimesel eluaastal. Alates 3–5 kuu vanuses on märgata lapse huvi omasuguste vastu: nad “uurivad” teist tittle, reageerivad teistele (aktiivne lalin, väljendavad meeldivust või negatiivset suhtumist). 1–3 aasta vanuses on võimalik juba kontakt: teist last uuritakse nagu nukku, avaldatakse soovi koostegutsemiseks. Ootused on aga samalaadsed nagu täiskasvanu puhul ja seega need ei saagi täituda. Avaldub emotsionaalne aktiivsus: lapsed hüplevad, naeravad, narritavad teisi. Selles vanuses laps ootab positiivset suhtumist partnerilt (nagu täiskasvanultki), ise ei paku teisele peaaegu midagi. Kuid ka selline suhtlemine loob heaolutunde ja võimaldab võrdlevalt tunnetada iseennast. Kuni kolme aastaseks saamiseni eelistab laps eakaaslastele siiski täiskasvanut või huvitavat mänguasja. Ligikaudu kolme aastastelt hakatakse tegutsema kõrvuti, millest kasvab välja koostegevus. Ühtlasi kujuneb ja areneb verbaalne suhtlemine (dialoog).

Laste dialoogi struktuur sõltub nende koostegevuse laadist.

- Lapsed tegutsevad kõrvuti, kuid mitte koos (3.0.–4.5.–5.5 a.). Dialoog on polütemaatiline (difuusne), vähemalt osa repliike ei ole seotud tegevusega.

A. “Ma joonistan puud.”

B. “Mina kuuske.”

A. “Ma joonistan väga pikka autot.”

B. “Selliseid ei ole.”

A. “On. Ma nägin sellist. See kaevab.”

B. “Aga mina nägin tuletõrjeautot.”

- Ülemineku periood (4.5.–6.0 a.), kus vahelduvalt kõrvuti tegutsemisega ilmnevad ka koostöö episoodid. Dialoogi sel perioodil iseloomustab monologiseeritus (igal suhtlejal oma teema). Kaaslane jääb passiivseks tajujaks. Kõneleja püüab küll partnerit kaasa haarata, kuid tegelikult temalt vastust ei oota.

A. “Joonistan puud.”

B. “Päikest.”

A. “Mustaga joonistan ...”

B. *"Hall on ...? On."*

A. *"Aga missugusega seeni joonistada?"*

B. —

A. *"Joonistan mustaga."*

B. *"Aga mul on väike seen."*

Eelmise etapiga võrreldes on repliigid seotud tegevusega, kuid valdavalt kõneleja enda tegevusega.

Monologiseeritud dialooge esineb ka täiskasvanutel, kui soovitakse ennast maandada. Kõneleja ootab küll kuulamist, kuid mitte aktiivset osalemist. Partneri aktiivne sekkumine võib põhjustada isegi konflikte (*"Jälle sa õpetad mind!"*).

- Koostöö periood (alates ligikaudu 6 aasta vanusest) kutsub esile interaktiivse dialoogi, kus repliigid on seotud ühise tegevusega.

A. *"Mida sina hakkad joonistama?"*

B. *"Ma pole veel mõelnud. Aga sina?"*

A. *"Mina ... seent. Mul pole punast."*

B. *"Hakkame koos. Joonistame .."*

Koostööperioodil avaldub laste soov omavaheliste sõbralike suhete järele, koostöö vajadus, kuid ühtlasi ka püüdlus olla mängus või muus tegevuses liider. Motiividest avalduvad tegevuslikud, tunnetuslikud ja isikulised — saada hinnang oma tegevusele. Seejuures suhtumine partnerisse on küllaltki kriitiline. Kriitilisus hakkab aga seitsmendal eluaastal vähenema. Seega koolieaks on lapsel kujunenud eeldused õpitegevuseks vajalikuks partnerluseks, mis areneb edasi nooremas koolieas. Pidevalt kasvab seejuures situatsioonivälise suhtlemise osakaal. Algklassides on suhtlemismotiivid valdavalt tunnetuslikud, keskmises koolieas aga tõusevad esikohale isikulised. Suhtlemine eakaaslastega kujuneb sel perioodil arengu seisukohalt juhtivaks tegevuseks.

Pedagoogi (lapsevanema) ülesandeks on esialgu soodustada tegevuse kooperatiivsust, osaledes laste tegevuses ning suunates seda reguleerivate repliikidega. Kooperatiivse tegevuse perioodil on otstarbekas soodustada üksteise mõistmist: rõhutada abistamist (fikseerida seda) ja partneri soovide arvestamist, korraldada elementaarset arutelu.

Laste suhtlemisvormide ja nende arengu järgpedevuse tundmine võimaldab pedagoogil paremini mõista suhtlemise ja kõne arengu seaduspärasusi ning ühtlasi soodustada (kiirendada) üleminekut järgmisele vormile.

Suhtlemisliinis laps–laps ilmnevad järgmised suhtlemisvormid:

1. **Praktilis-emotsionaalne**, mida kutsuvad esile isikulis–tegevuslikud motiivid (kuni 4 aastani). Verbaalsete kontaktide osakaal tõuseb 5%-st kuni 75%-ni etapi lõpul.

2. **Tegevuslik-situatiivne** (4–6 a.). Kujuneb koostöö, eakaaslast hakatakse mängides eelistama täiskasvanule, oodatakse partneri tunnustust. Motiivid on nii tegevuslikud kui ka isikulised, vähesel määral tunnetuslikud. Situatiivne kõne moodustab kuni 85% kontaktidest.

3. **Situatsiooniväline-tegevuslik** (alates 7. eluaastast). Juhtiv tegevus on mäng reeglite järgi. Partnerilt oodatakse koostööd, kaaslaste arvestamist. Motiivid on isikulised, tegevuslikud ja tunnetuslikud. Peamine suhtlemisviis on kõne. Kujuneb normatiivne suhtlemine ja käitumine.

4. **Situatsiooniväline-tunnetuslik** suhtlemisvorm areneb algklassides. Kolmest peamisest juba nimetatud motiivist tõuseb esikohale tunnetuslik (koostöö õpioskuste omandamisel).

5. **Situatsiooniväline-isikuline** suhtlemine kujuneb kooli keskastmes. Nimetatud suhtlemisvorm kujuneb koguni laste juhtivaks tegevuseks, millest sõltub laste isiksuse areng. Suhtlemine eakaaslastega ületab ajaliselt suhtlemise täiskasvanutega kuni kolm korda.

Arenguhälvete korral arenevad kirjeldatud suhtlemisvormid hilinemisega ja vajavad sihipärast kujundamist. Suhtlemise puudulikkust tingib laste emotsioonide, tegevuse ja kõne arenematus.

Konkreetsemalt iseloomustavad hälviklapse suhtlemist järgmised kõrvalekalded normist:

- Keelevahendite puudulik valdamine, mis avaldub nii kõne mõistmisel kui ka lapse kõnes.
- Suhtlemisstrateegiate ja suhtlemistaktika vähene tundmine, millest tuleneb oskamatus valida suhtlemisstiili.
- Oskamatus arvestada partnerit, s.t. kujutada ette partneri rolli.

- Suhtlemismotiivide arenematus, millest tulenevad negatiivsed hoiakud, vähene vajadus luua kontakte ja jätkata dialoogi.

Koolis takistab arenguhälvetega laste suhtlemisarengut oskamatust töötada kirjalike tekstidega, millest eakohase arenguga õpilane hangib mahuka teabe suhtlemisest ja käitumisnormidest.

7. KÕNE JA INTELEKTUAALSED PROTSESSID

7.1. Kõne ja intellekt

Intellekti määratletakse psühholoogias küllaltki erinevalt. Levinum on arusaam intellektist kui potentsiaalsetest vaimsetest võimetest, mis võimaldavad indiviidil keskkonda mõtestatult tajuda ja keskkonnas kohaneda (sündmusi ette prognoosida). Seega võib intellekti käsitada kui psühhofüsioloogiliste plokkide süsteemi (funktsionaalsüsteemi), mis analüüsib ja sünteesib teadmisi ning oskusi orienteerumiseks keskkonnas. Termin kitsamas tähenduses samastatakse intellekt mõtlemisega. Laiemas plaanis vaadeldakse intellekti sellise potentsiaalse võimena, mis realiseerub intellektuaalsete ehk erinevate kõrgemate psüühiliste protsesside (taju, mälu, mõtlemine) näol, s.t. kognitiivse tegevusena.

Kõne, keele ja intellekti, eriti aga kõne ja mõtlemise vahekord on psühholoogias alati olnud kõrgendatud tähelepanu objektiks. Väljendatud seisukohad erinevad seejuures kardinaalselt — nimetatud funktsioonide samastamisest nende käsitamiseni täielikult iseseisvatena. Arvatavasti on sellisel juhul tõde kusagil vahepeal. Spetsiaalse ettevalmistuseta inimesed kalduvad siiski mõtlemist ja kõnet kas täielikult siduma või koguni samastama (kõnet ei saa mõelda!?). Vastulausena tõstatagem aga arutlusest ette rutates küsimused:

Kas esimesel eluaastal lapsel intellekt puudub (kõnet ja keelt veel pole)?

Kas mitteverbaalne mälu ja mõtlemine pole võimalikud? Kas pole võimalik tajuda objekti või nähtust, mille nimetust me ei tea?

Kõnepatoloogiat analüüsid pakub huvitava ülevaate keele ja intellekti vahekorrrast N. Žinkin (1972). Autori järgi kujutab intellekt endast süsteemi, mis sisaldab kujutlusi ja mõisteid keskkonnast ning reguleerib intellektuaalsete protsesside operatsioone. Keel aga on süsteem, mis moodustub inimese keelemälus (keeleeüksused ja nendega sooritatavad operatsioonid). **Intellekti ja keelt seostab semantika.** Mõte kujuneb intellektis, selle väljendamiseks otsitakse need keelevahendid, mille kombineerimisel saadud tähendus on võimalikult lähedane kujunenud mõttele. Kõnet tajudes on aga keeleeüksustega vahendatud mõte vaja aktualiseerida–taastada. Semantika küll vahendab keelt ja intellekti, kuid semantilised operatsioonid käivituvad ainult kõneprotsessis, sh. sisekõnes. Ka keel ise omandatakse ainult kõneldes. Keel ja intellekt moodustavad potentsid, millest esimene realiseeritakse kõnes, teine kõrgemate psüühiliste protsesside kujul. **Intellekt** kui arenev ja isereguleeruv süsteem **kujundab keelemälu ja kasutab keelt** kui vahendit teabe hankimiseks (arendab ennast keele abil) ja teistele edastamiseks, aga samuti intellektuaalsete operatsioonide sooritamiseks. Nagu varem teada, on keele kasutamise viisiks kõne erinevad vormid (suuline, kirjalik ja sisekõne vorm). Teabe vahetamine ja intellektuaalsete operatsioonide sooritamine on võimalik ka keeleta. Kuid keele kasutamine võimaldab rohkemat, kindlustab kõrgema, tegelikult täiesti uue kvaliteedi. Semantiline mälu ja verbaalne mõtlemine on võimalik ainult kõnele toetudes. Kõnetul isikul tuleb piirduda kaemusliku mõtlemise ja episoodimäluga. Kõnetegevuse käigus on inimese kasutada keele informatiivne süsteem, mis põhimõtteliselt kajastab inimkonna koguteadmisi. Seega kõne kui psüühika funktsioon on intellektuaalsete protsessidega võrreldes teise, neid teenindav nähtus.

Kõnepuuet (alakõnet) intellektuaalse alaarenguga isikul tuleb vaadelda kui teisest puuet, mille korral intellekt ei suuda (ja/või ei vaja) normatiivset keelesüsteemi täielikult omandada. Raskused algavad lapsel teise isiku kõne tajumisest, sest tal pole teadmiskujutlusi, mida aktualiseerida, ta ei erista tajuväljas objekte, mida nimetatakse. Tõrked saavad alguse semantika tasandilt: keeleeüksusi ei suudeta kokku viia tegelikkusega. Foneemikuulmispuuded,

millele sageli kirjanduses viidatakse, on teisejärgulise tähtsusega. Kõnet võib sel juhul vaadelda kui intellekti proteesi. Igal juhul avaldab kõne arendamine intellektile positiivset mõju: suunab taju, süstematiseerib kujutlusi, soodustab abstraherimist ja üldistamist (võrdle maa harimist kõplaga või tänapäevaste põllutööriistadega, matkamist jalgsi või reisimist transpordivahenditega). Primaarse alakõne (alaalia) puhul on olukord mõneti teistsugune. Esialgu arenevad neil lastel intellektuaalsed protsessid võrdväärselt eakaaslastega. Kuna laps ei omanda keelevahendeid, otsib ta teisi suhtlemisvahendeid (žestid, osutamine jne.). Just suhtlemisaktiivsuse, sh. alternatiivsete vahendite otsimise poolest erinevad kirjeldatud lapsed vaimse alaarenguga eakaaslastest (viimaseid rahuldab nende kõne seisund). Neist vahenditest varsti aga enam ei piisa. Väga ohtlik lapse arengule on seejuures olukord, et intellekti kasutuses ei ole keelesüsteemi. Seega pidurdub üsna varsti ka intellektuaalsete protsesside areng. Väljapääsuks on jällegi kõne arendamine või (mõnel juhul) alternatiivsete suhtlemisvahendite rakendamine.

Kui aga lapse arengut mitte korrigeerida, kujuneb nii intellekti- puude kui ka primaarse alakõne puhul mõneti sarnane olukord: alakõne ja intellektuaalsete protsesside arenematus pidurdavad teineteist vastastikku. Sõltuvalt puuete sügavusest ja vormidest kujunevad seejuures küllaltki erinevad kombinatsioonid. Kuid alati kannatavad enam nimetatud protsesside kõrgemad vormid. Näiteks keskmise vaimupuudega lapsel piirdub sõnavara nn. baassõnadega, kannatab teksti mõistmine ja tekstiloomine. Alakõnega lapsel (I–II tasandi alaalik, nürmik jne.), kellel intellekt on potentsiaalselt säilinud, ei saa (normaalselt) areneda verbaalne mälu ja mõtlemine.

7.2. Kõne ja intellektuaalsete protsesside seosed lapse arengus

Ülevaate andmine lapse tunnetusprotsesside arengust on arengupsühholoogia ülesanne. Käesolevas paragrahvis piirdume nimetatud arengu ühe aspektiga — kõne ja kolme intellektuaalse

protsessi (taju, mälu, mõtlemine) seostega arengu käigus. Üldised seisukohad nimetatud küsimuse käsitlemisel on järgmised:

- Iga psüühiline protsess areneb ka eraldi võetuna, kuid veelgi olulisem on nende järjest suurem **põimumine**, mis lõpptulemusena kujundab uue(d) kvaliteedi(d).
- Kõik protsessid (operatsioonid, vormid), mis lapsel on kord kujunenud, säilivad ka hiljem. Kuid lihtsamate vormide ja operatsioonide pinnal kujunevad järjest kõrgemad, mis omakorda mõjutavad lihtsamaid. Näiteks kaemuslik–praktiline mõtlemine funktsioneerib ka õpilasel ja täiskasvanul, kuid kindlasti muudab selle kvaliteeti kaemuslik–kujundiline ja verbaalne mõtlemine.
- Lapse arenedes muutub psüühiliste protsesside omavaheline suhe. Nii on vastavalt arenguetapile juhtivaks protsessiks, s.t. protsessiks, mis osaleb lapse tegevuses kõige enam, taju (4–5 aastani), mälu (kuni 12–14 aasta vanuseni) ja lõpuks mõtlemine. Igal etapil areneb aga kõige kiiremini see protsess, mis järgnevalt muutub juhtivaks.
- Igal arenguetapil sõltub kõne sisu (ja vastavalt keeleüksuste tähendus) ning kõne mõistmine kõige enam juhtivast protsessist. Samal ajal avaldab kõne omakorda mõju intellektuaalsete operatsioonide sooritamisele, seega psüühilistele protsessidele tervikuna.

Kuni 5 aasta vanuseni on lapse psüühilises tegevuses esikohal **tajuprotsess** — laps uurib keskkonda ja tutvub sellega. Tajude põhjal tekivad konkreetsed, seejärel üldistatud mälukujutlused. Mälu peamine funktsioon sel etapil on tuttavate objektide äratundmine. Kuid taju valitseb vähemalt esialgu mälu üle täielikult. Tassub mingi huvitav mänguasi nägemisväljalt kõrvaldada (katta millegagi) või esitada veelgi eredam objekt, kui laps eelmise unustab.

Mõtteülesande täitmine sõltub tajumisest. Seega on võimalik kaemuslik–praktiliste ülesannete täitmine (kepi otsimine, et pall kapi alt välja veeretada; tuua pink või tool, et midagi riulilt kätte saada).

Algul räägib laps ainult sellest, mida tajub — kõne on situatiivne ja sõltub lapse tegevusest (tegevuslik–situatiivne suhtlemisvorm). Kasutatavad sõnad kuuluvad baassõnavarasse (alus —

tajukujutlused). Ka kõne mõistmine sõltub tajutavast situatsioonist. J. Piaget näite põhjal reageerib poolteiseaastane laps korraldustele “Söö õuna!” ja “Viska õuna!” ühte moodi mängumaneeris (viskab) ja teisiti laua taga (hakkab sööma). Seega laps diferentseerib esialgu situatioone, mitte ütlusi. Alles etapi lõpul hakkab laps järjest enam orienteeruma ütluse grammatilisele struktuurile. Kuid teise isiku kõne siiski suunab taju ning soodustab keelekeskkonnas omaks võetud rühmituste kujunemist.

Verbi minevikuvormide kasutamine annab märku sellest, et lapse kõne hakkab toetuma ka mälule. See on ühtlasi eelduseks kontekstikõne (situatsioonivälise suhtlemise) kujunemiseks.

Ligikaudu 5 aasta vanuses on mälu kiire areng muutnud selle juhtivaks tunnetusprotsessiks. Iseloomulik on taju põimumine mälu-kujutlustega. Mär gates tuttavat eset (näiteks isa autot), tulevad lapsele meelde ka need tunnused ja detailid, mis momendil otseselt tajutavad ei ole (näiteks auto sisemus, varasemad sõidud selle autoga jne.). Kaemuslik-praktilisele mõtlemisele lisandub kaemuslik-kujundiline. Viimase aluseks on ühelt poolt kujutlused ülesannete praktilisest lahendamisest ja teiselt poolt tajukujutlused, millega opereeritakse mälus. Ühtlasi kujuneb võimalus kasutada pilte ülesannete täitmiseks. Paralleelselt areneb samuti verbaalne mõtlemine. Ka kujundiline mõtlemine toetub suurel määral kõnele (v.a. muidugi I–II astme alakõne juhud).

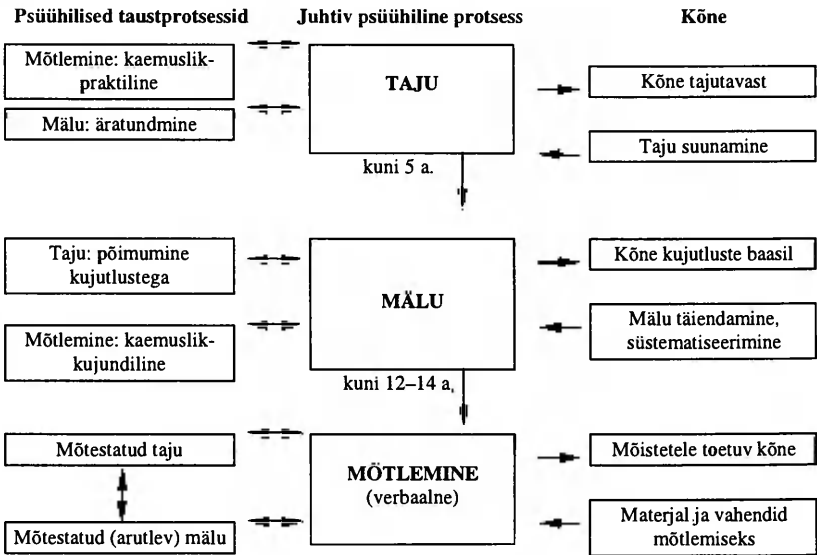
Kõnele taju alusel lisandub kõne kujutluste põhjal, samal ajal teiste isikute kõne võimaldab täiendada ja süstematiseerida mälu-kujutlusi. Seega areneb situatsiooniväline kõne (selle tegevuslikud ja hiljem isikulised vormid). Egotsentrilise kõne baasil hakkab arenema sisekõne, mis võimaldab opereerida mälukujutlustega ja hakata reguleerima oma tegevust. Kõik nimetatu soodustab sidustekstide mõistmist ning võimaldab õppida jutustama.

Mõtlemise, sh. verbaalse mõtlemise areng saavutab 12–14 aasta vanuses taseme, mis võimaldab eakohase arenguga õpilastel jõuda järgmisele etapile, kus juhtivaks psüühiliseks protsessiks on mõtlemine. Iseloomulik on taju, mälu ja mõtlemise tihe põimumine (taju ja mälu mõtestatus). Ühelt poolt annavad taju ja mälu materjali mõtlemisele, teiselt poolt inimene tajub, jätab meelde ja

meenutab mõteldes (arutledes). Nimetatud protsessid pole üks-teisest praktiliselt eraldatud. Kognitiivse arengu sellist taset peetakse eelduseks mõistete kujunemisele. Peamise mõtlemise liik on verbaalne (verbaal–loogiline ja arutlev), kus üksustena rakendatakse valdavalt üldistatud kujutlusi ja mõisteid.

Kõne annab ühelt poolt vahendid ja materjali verbaalseks mõtlemiseks, isiku oma kõne aga toetub vähemalt osaliselt mõistetele. Olmesuhtlemise aluseks on siiski kujutlused. Kõne mõistmine ei sõltu enam situatsioonist. Suhtlemisel kasutatakse kõiki vorme, kõnet kõikides funktsioonides.

Hälviklapsel kirjeldatud etapid hilinevad, viimasele etapile näiteks abiõpet vajav õpilane tavaliselt ei jõuagi. Seejuures peituvad põhjused eelmiste etappide ebatäiuslikus arengus: tajude pealiskaudsus, kujutluste vähesus ja süsteemitus, oskamatus lahendada kujuteldavaid mõtteülesandeid. Kõne ja psüühiliste protsesside areng mõjutavad üksteist vastastikku pidevalt.



Joonis 21. Psüühiliste protsesside ja kõne arengudünaamika.

7.3. Kõne ja tajuprotsessid

Kõne ja tajude vahetõrka käsitledes on otstarbekas vaadelda kolme seost:

- Kõne tajumine.
- Kõne sõltuvus tegelikkuse tajumisest.
- Tajude sõltuvus kõnest.

Esimest küsimust on juba põhjalikumalt käsitletud varem (vt. 5. ptk.). Kõne tajumise ja mõistmise edukus sõltub keelevahendite valdamisest ja teadmistest, mida tajutav ütlus peaks aktiviseerima.

Keskkonna tajumisest sõltub iga situatiivse ütluse sisu, kaudselt aga ka situatsiooniväliste ütluste sisu, kui need toetuvad episoodimälule. Ülevaade olukorrast (olukorra tajumine) moodustab alati ühe komponendi aferentsest sünteesist kõne funktsionaalsüsteemi tegevuse käivitumisel. Viimast kinnitab väga lihtne katse: küsimuse peale "*Mis värvi on auditooriumi tagumine sein?*" pöörduvad peaaegu kõik loengu kuulajad seda vaatama. Tajudest ja tajukujutlustest sõltub väga suurel määral ka ütluse mõistmine. J. Piaget ja M. Leiwo (1993) andmetel avaldab situatsioon ütluse mõistmisele otsest mõju kuni 10–11 aasta vanuseni: laps eelistab situatsioonilooget ütluse grammatilisele tähendusele. Korralduse "*Pane lill vaasi peale!*" täitmisel eelistatakse lille panemist vaasi, mitte vaasi peale.

Seega avaldavad kõnele ja kõnemõistmisele mõju tajuprotsesside kõik tunnused. Tajutõpsusest sõltub kõnes väljendatavate tunnuste hulk, mahust ja kiirusest kujutluste hulk ja seega ka omandatud sõnavara eakaaslastega võrreldes; taju analüütilisus kajastub ütluse hargnevuses; mõtestatusest sõltub loogilis–grammatiliste suhete väljendamine kõnes. Vähemalt laste puhul kehtib seaduspärasus: mida pole tajutud, sellest pole võimalik ka kõnelda (hiljem võivad ütluse aluseks olla mõttekonstruktsioonid). Seega pedagoogiliseks eesmärgiks on õpetada–harjutada last vaatlema, analüüsima, võrdlema esialgu tegelikkust, hiljem ka kujutisi (esmajoones pilte). Vastasel juhul võib avalduda olukord, kus hälviklaps vaatab, aga ei näe (ei märka), kuulab, aga ei kuule.

Samal ajal pole võimalik **kõne mõju tajude arengule** samuti üle hinnata. Kõigepealt on kõnel lapse taju suhtes **suunav-osutav funktsioon** — sõna asendab osutavat žesti (“*Vaata, seal on kutsu!*”). Eriti oluliseks tuleb pidada kõne **rühmitavat** funktsiooni, mis koos eelnevaga suunab last omandama sensoorseid etalone: sõna annab raamid ühte liiki objektide või tunnuste rühmitamiseks, aitab viia vastavusse lapse kujutlused keelesüsteemis fikseerituga. Edasi, kõne soodustab **analüütilist** tajumist, pöörab lapse tähelepanu terviku osadele ja tunnustele. Samuti kergendab kõne tajutava **mõtestamist** — suunab tähele panema objektide suhteid ja funktsioone (*laua kohal, samal ajal, masin töötab*).

7.4. Kõne ja mälu protsessid

Seoses mälega ja kõne protsessidega tulevad vaatluse alla järgmised küsimused:

- Keelemälu.
- Operatiivmälu ütlust genereerides või tajudes.
- Kõne sõltuvus keskkonna kajastamisest mälus.
- Kõne mõju mälu protsessidele.

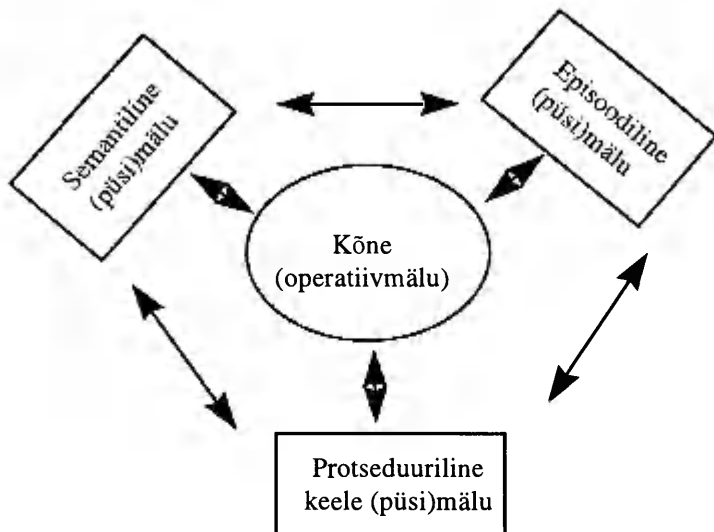
Keelemälu kuulub ühe liigituse (Tulving, 1994) järgi **protseduuri**lise mälu (kuidas kõnelda, s.t. keelt kasutada) ja teise järgi **pikaajalise** mälu (püsimälu) valdkonda. Keelemälus säilitab inimene keeleüksused ja ka oskuse nendega opereerida, sellest ammutatakse keelematerjal kõnelemiseks. On avaldatud arvamust, et püsimälus peab keeleüksustest olema keele foneemide ja morfeemide võrk ja protseduurid (“reeglid”) nendest ütluste moodustamiseks ning äratundmiseks, s.t. reeglid muuteoperatsioonide sooritamiseks, keeleüksuste valikuks ja sobitamiseks, suktessiivseks ja simultaanseks analüüsiks (Žinkin, 1958). Püsimälus võivad valmis kujul olla ka sõnavormid või koguni süntaktilised konstruktsioonid (kui neid sageli kasutatakse). Kujuneb protseduuriline mälu pikaajalise harjutamise (kõnelemise ja kõne tajumise) tulemusel. See ei ole ilma

spetsiaalse õppimiseta teadlik, on aga osaliselt teadlikustatav keelt õppides.

Nagu varem mainitud, on keeleüksused mälus omavahel seostatud. Olulisemad on semantilised seosed. Viimased seovad ühtlasi **protseduurilist keelemälu semantilise** (teadmised maailmast) ja **episoodilise** (teadmised oma minevikust) mälega. Kuid ainult seovad, sest sõnaotsing ja äratundmine on harilikult ebateadlikud operatsioonid nagu liigutused kõndimisel, joonistamisel, kirjutamisel ja lugemisel jne. Semantiline mälu ja episoodiline mälu on aga teadvustatud (Tulving, 1994, lk. 17–18). Kuid seos on vajalik, sest ütlusele eelneva mõtte (kavatsuse) komponentideks on semantilisse ja episoodilisse mällu kuuluvad kujutlused–mõisted, mille väljendamiseks on vaja valida–seostada sõnu nende tähenduse järgi. Mõistetud ütlus aktiveerib samuti midagi semantilises ja/või episoodilises mälus. On loogiline oletada, et kõnelema õppiv väike laps toetub episoodimälule ja semantiline mälu lisandub järk-järgult keelt omandades. E. Tulving (1994, lk. 140–141) toetab siiski hüpoteesi, et episoodimälu areneb välja semantilisest mälust. Uus informatsioon satub semantilisse mällu läbi taju, mitte läbi episoodilise mälu. Lapse kõne toetub tajule ja teadmistele. Ütlust tajudes ei jäeta sõnu harilikult meelde. Mõne minuti pärast mäletatakse ütluse sisu (säilitatakse semantilises mälus), kuid mitte kuuldud keelevahendeid. Kui aga inimene tajus ja mõistis mingit uut sõna või konstruktsiooni, siis salvestatakse see (kuigi mitte alati) keelemälus.

Iga ütluse loomes ja tajumisel osaleb **operatiivmälu**. Kõne mõistmiseks tuleb tajutav keelend hoida mälus selle mõistmiseni, s.t. kodeerimiseni kujutluste–mõistete (teadmiste) süsteemi. Kõne-loome protsessis hoitakse aga mälus mõte ja ütluse plaan kuni selle realiseerimiseni. Nagu esimestes peatükkides märgitud, on operatiivmälu mahuks 7 ± 2 mingit üksust. Häälusprogrammis on selleks silbid, lause grammatilisel struktureerimisel sõnad või semantiliselt seotud sõnarühmad, teksti puhul arvatavasti suurema või väiksema mahuga kujutlused episoodidest. Üksuse mahtu kajastab üsnagi hästi lausete järelkordamine. Kui üksuseks on sõna, ilmnevad kõrvalkalded originaalist juba 6–7-sõnalise lause reprodutseerimisel. Kuid arenenud kõne puhul korratakse edukalt ütlusi, mis koosne-

vad koguni 12–15–18 sõnast, sest üksusteks on semantiliselt seotud sõnarühmad. Õpiraskustega õpilastel on eduka kordamise piiriks harilikult 5–6-sõnaline lause. Samas on katsed näidanud, et operatiivmälu üksuste maht on arendatav näiteks töös sõnaühenditega.



Joonis 22. Kõne ja mälu protsesside seosed.

Laste operatiivmälu tunnuseid on vaja arvestada pedagoogidel oma kõneloomes ja lugemistekstide valikul või kohandamisel. Algajale lugejale tekitavad pikad laused raskusi veel seetõttu, et õppija operatiivmälu on koormatud sõnade kokku lugemisega, s.t. lugemistehniliste operatsioonidega ja vastavate üksustega (tähtede–häälikutega).

Kõnelda sellest, mis **pole kõne ajal tajutav**, võimaldab **episoodiline** ja **semantiline püsimälu**, s.t. kõneleja varasemad kogemused ja teadmised maailmast. Mida noorem laps või mida madalam intellekt, seda suurem osakaal on episoodilisel mälu. Püsimälu osaleb samuti kõne mõistmisel: tajutav ütlus aitab ammutada mä-

lust vastavad teadmised ja/või aktiveerib kujutlused. Ka fantaseerimine või valetamine eeldab mälu ja pealegi annab tunnistust sellest, et laps on suuteline vabanema tajuvälja mõjust. Seega lapse esimene vale on ühtlasi tema arengu näitaja.

Mälule toetuva ütluse (teksti) loome sõltub järgmistest mälu omadustest: **süsteemsus, täpsus, valikulisus, maht, mõtestatus, täiuslikkus**. Iga nimetatud tunnuse puudulikkus kajastub kindlasti ka genereeritava teksti sisus või struktuuris. Puuduliku süsteemsuse korral kannatab mõtete järjestus, vähene täpsus ei võimalda kirjeldada detaile, kõrvalised assotsiatsioonid on seotud vähese valikulisusega, mälulünkadest tulenevad mõttelüngad tekstis jne. Seega nii suulise kui ka kirjaliku teksti genereerimisele peaks eelnema mitte ainult keeleline ettevalmistus, vaid kindlasti ka sisuline eeltöö, mille puhul arvestatakse mälu eelnevalt nimetatud tunnuseid.

Väga suurt **mõju mälule** avaldab omakorda **kõne**. Semantiline mälu sõltub seejuures kõnest enam, episoodiline vähem (mälukujutlused võivad olla verbaliseerimata). Seejuures verbaalne mälu pole kõneta võimalik. Arenenud verbaalse mälu mehhanismiks on sisekõne. Kõne mõju mälule on vähemalt järgmine: kõne võimaldab mälu **täiendada** ja **täpsustada**, meelde jätta **abstraktseid** objekte ning nendega opereerida (reeglid, mõisted, teooriad jne.), materjali **rühmitada** ja mitmel viisil ühendada, paremini kujutlusi ja teadmisi **mõtestada**, luua **fantaasiakujutlusi** (tekste).

7.5. Kõne ja mõtlemine

Kõne ja mõtlemise seost peetakse mõnikord absoluutseks või protsesse koguni kattuvateks, kuid juba geneetiliselt on nende juured erinevad. Kõne areneb lapse mitteverbaalsest suhtlemisest, mõtlemine aga praktilisest tegevusest. Alles teisel eluaastal nad põimuvad (L. Vögotski). Põimumisest saab rääkida siis, kui lapse sõnad ei ole enam pärisnime rollis, vaid nimetavad mingit objektide või tunnuste rühma, s.t. kui sõna tähistab mingit üldistatud kujutlust. Sellisel juhul sõnakasutus vastab tõepoolest mõtlemise

kui kõrgeima tunnetusprotsessi kahele olulisele tingimusele — on **üldistus** ja tegelikkuse **vahendatud** peegeldus. Küll on aga kõnest lahutamatu verbaalne mõtlemine, s.t. geneetiliselt kolmas mõtlemise liik. Kuid lapsel, kelle verbaalne mõtlemine alles hakkab kujunema ja on mitme aasta vältel tema tegevuses mitte veel juhtiv, ennetab kõne areng vähemalt osaliselt verbaalse mõtlemise arengut. Laps võib kõnes küll kasutada põhjusseost väljendavaid konstruktsioone (näiteks: *sellepärast, et*), kuid mitte mõista veel seost ennast (J. Piaget, L. Vögotski). J. Piaget näite kohaselt võib laps vastata nii küsimusele “*Kus mõmmi istub?*” kui ka küsimusele “*Miks mõmmi istub?*” ühe ja sama sõnaga “*Toolil*” (katsed korraldati kuni 4-aastaste lastega). Seega kõnel on mõtlemise arengus samalalaadne roll mis taju arenguski: kõne suunab seoste leidmist, annab lapse käsutusse vastavate kategooriate (seoste) raamid (struktuurid).

Psühholoogias käsitletakse mõtlemist ka kitsamas plaanis: kui loominguliste ülesannete lahendamist. Sellest seisukohast vaadelduna avaldub mõtlemine ainult siis, kui ülesande lahendamise käik ja vahendid pole teada või kui mõtlemise resultaadiks on ülesande püstitamine.

Kerkib küsimus, kas iga suhtlusakti pidada loominguliseks ülesandeks. Mingil määral on see nii, kuid kõne on ühtlasi protsess, kus inimene kasutab varasemate mõtlemistoimingute produkte, s.t. juba varem tehtud üldistusi ja sõnu ning süntaktilisi konstruktsioone kui üldistuste (kujutluste, mõistete) vahendajaid. Seejuures ei saa unustada, et lapse üldistused on esimestel eluaastatel valdavalt kaemuslikud, s.t. tajude ja praktiliste toimingute üldistused. Kõne pole esialgu situatsiooniväliselt lapsele jõukohane. Üldistuse aluseks olevad objektid ja tegevused peavad olema tajuväljas.

Geneetiliselt ilmneb mõtlemise arengus (üldistuste ja mõtlemisülesannete lahendamise arengus) kolm etappi. Esimeseks mõtlemise liigiks on kaemuslik–praktiline, seejärel lisandub kaemuslik–kujundiline ja lõpuks ka kolmas liik — verbaalne mõtlemine. Arengus muutub kõne ja mõtlemise vahekord põhimõtteliselt. Esimese liigi puhul kasutab kõne mõtlemise tulemusi, kolmanda liigi puhul aga on kõne mõtlemise mehhanismiks nii ülesannete

lahendamisel kui ka uute üldistuste tegemisel. Kõne hakkab osalema ka kaemusliku mõtlemise protsessis. Kuid põhimõtteliselt on kaemuslik mõtlemine võimalik ka kõnele toetumata. Oma tunnetustegevuses kasutab inimene siiski kõiki kolme mõtlemise liiki ja ühe või teise liigi osakaal inimtegevuses sõltub tegevuse laadist (praktiline, vaimne) ja inimese intellektuaalsest arengust. Arengut kajastab järgmine joonis.



Joonis 23. Mõtlemisliikide kujunemine.

Kõne ja mõtlemise vahekorda käsitledes on otstarbekas vaadelda järgmisi küsimusi.

- Keskkonna mõtestamine ja kõne.
- Kõne osalemine mõtlemises.
- Keelesüsteemi ja kõne teadvustamine, metakeeleliste vahendite omandamine.

Mõtlemise rolli kõnetegevuses iseloomustavad järgmised aspektid. Kõigepealt on omandatud keeleüksuste semantika mõtlemise, esmajoones rühmitamise resultaat. Et keeleüksuste tähendus areneb, on mainitud juba varem. Selle arengu piirid sõltuvad kõigepealt mõtlemise (üldistamise) arengust üldse ja avalduvad küllaltki hästi rühmitamisülesannetes. Iga konkreetse keeleüksuse tähendus sõltub aga juba tegutsemisest vastava objekti või nähtusega. See tegevus võib olla nii praktiline kui ka vaimne.

Mõtlemine võimaldab omandada ja kasutada **abstraktse tähendusega** keeleüksusi (nii sõnu kui grammatilisi kategooriaid), mille aluseks ei ole ega saagi olla tajukujutlused. Seetõttu saab kõnes väljendada mitmesuguseid suhteid ja seoseid (eesmärk, põhjus, kuuluvus jm.) ning teha järeldusi.

Konkreetses kõneaktis on mõtlemisel kõneleja seisukohalt täita kaks ülesannet: ütluse aluseks oleva **mõtte (kavatsuse) genereerimine**, kõneloome protsessis aga võimalikult sobivate, s.t. mõttele vastavate **keelevahendite leidmine**. Väljendite tabavus, võrdluste ja metafooride kasutamine ei ole omane madala intellektiga inimesele. Väljendatud ütlus võib jääda primitiivseks või koguni puudulikuks mõlemas lülis: 1) mõte on primitiivne või ebaloogiline; 2) mõtte formuleerimiseks ei leita sobivaid keelevahendeid.

Mõtlemine osaleb samuti **kõne mõistmisel**: võimaldab mõtteid seostada, mõttelünki tuletada, järeldada. Tekstis formuleerimata peamõtte (allteksti) mõistmine on samuti järeldamine. Täielik mõistmine tähendab arusaamist mitte ainult teksti sisust, vaid ka kõneleja (autori) kavatsusest ja motiividest. Selliste järelduste tegemiseks on aga vaja arutlemist.

Kõne osalus mõtlemises lapse arenedes järjest suureneb. Küsimuse olemust tervikuna kajastab hästi L. Vögotski seisukoht, et kõne on mõtte formeerimine ja formuleerimine. Esialgu toimub see ainult väliskõnes, hiljem aga omandab suurema osakaalu sisekõne. Keeleüksused võimaldavad kujunenud üldistusi mälus **säilitada, opereerida** nende tunnuste ja seostega. Kõne (ja keel) võimaldavad lapsel ennast lahti rebida konkreetsetest kujutlustest, luua **abstraktsed kujutlused ja mõisted**, mis kõne osaluseta oleks võimatu. Ühtlasi annab keel mõtlemise käsutusse valmis **struktuurid** suhete fikseerimiseks (*sest, selleks et* jne.) ja soodustab mõtte **hargnemist**. Seega keeleüksused on **üheaegselt verbaalse mõtlemise ja kõnelise suhtlemise vahendiks**. Missuguseid ülesandeid kõne verbaalses mõtlemises konkreetselt täidab, sõltub ühe või teise ühiskonna ajaloolis-kultuurilisest arengust (Tulviste, 1988). Inimeste tegevuse erinevus püstitab erinevaid mõtlemisülesandeid, nende sooritamiseks valitakse ja kasutatakse sobivaid keeleüksusi ja kõneoperatsioone.

Kolmandaks aspektiks kõne ja mõtlemise seostes on **kõne- ja keeleüksuste** teadvustamine ja ühtlasi metakeele vahendite (keeleüksuste ja kõnesegmentide ning nendega sooritatavate operatsioonide nimetused) omandamine. Neid vahendeid kajastavad lingvistilised tekstid, sh. keeleõpikud. Nimetatud küsimusega tegeleb mitu teadust (vt. 1. ptk.), sh. keeledidaktikad. Õpingute eesmärk on teadvustada ebateadlikult kontrollitavad operatsioonid, muuta keelekasutus teadlikuks ja tahtlikuks (vt. 6. ptk.). Nimetatud eesmärgi täitmiseks tuleb aga omandada metakeelelised operatsioonid: häälimine, häälikupikkuse muutmine, küsimuste esitamine sõnadele, käänamine ja pööramine jne. Seejuures rakendatakse mõtlemisoperatsioone: analüüs, süntees, võrdlemine, üldistamine jne. Seega kõne kui mõtlemise mehhanism rakendatakse ühtlasi kõnes kasutatavate keelevahendite uurimiseks.

7.6. Sisekõne

Sisekõne on üks kõnetegevuse vormidest. Tema funktsioonideks on teenindada verbaalset tunnetustegevust (verbaalset mälu ja verbaalset mõtlemist) ning planeerida–reguleerida oma tegevust. Kuid ka tegevuse planeerimine ja reguleerimine on intellektuaalsed toimingud või operatsioonid. Seega tuleb sisekõnet tervikuna pidada intellektuaalse tegevuse verbaalseks mehhanismiks, ta on mõtestatud suhtlemine iseendaga. Et aga teda saab jälgida ja uurida ainult kaudselt, on see arvatavasti peamiseks põhjuseks, miks pedagoogid lapse sisekõne arengut ei oska arvestada.

Sisekõne eelduseks ehk eeletapiks on lapse **egotsentriline** kõne, s.t. näiline väliskõne, mis saadab lapse tegevust. Põhjalikult on küsimust käesoleval sajandil uurinud J. Piaget (1994) ja L. Võgotski (1982). J. Piaget üheks suuremaks saavutuseks peetaksegi lapse egotsentrilisuse (enesekesksuse), sh. egotsentrilise kõne analüüsi. Enesekesksuse tunnuseks on võimetus eristada välist keskkonda ja oma sisemaailma. Hinnangud ja järeldused teeb laps oma tajude

seisukohalt. Ta ei arvesta asjade–nähtuste suhtelisust ja varjatud seoseid, hinnangud on absoluutsed.

Probleemi uurides kogus J. Piaget ühtlasi väga mahuka materjali egotsentrilisest kõnest. Uurija oli aga esialgu arvamusel, et kõne iseendale lihtsalt kaob (hääbub) koos enesekesksuse ületamisega. Erinevale seisukohale jõudis L. Võgotski, kes tõestas egotsentrilise kõne muutumise sisekõneks (hiljem võttis sama seisukoha omaks ka J. Piaget).

Lapse egotsentriline kõne kujuneb tema sotsiaalsest kõnest ligikaudu 3 aasta vanuses. Reguleeriv funktsioon, mida täitis täiskasvanu kõne, läheb osaliselt üle lapsele. On iseloomulik, et kõne iseendale on esilagu niisama hargnenud kui lapse kõne üldse. Kuid hargnevus järjest väheneb ja seetõttu on 6–7-aastase lapse egotsentriline kõne kuulajale vähem mõistetav kui 3-aastase lapse oma.

Sisekõne kujunemisel on egotsentrilise kõne roll järgmine:

- Ta täidab intellektuaalseid ülesandeid nagu hiljem sisekõne. Seega funktsioonid on põhimõtteliselt samad, erinevus tuleneb lapse arengust (tegevusest).
- Struktuurilt läheneb egotsentriline kõne sisekõnele: väheneb süntaktiline hargnevus, sõnad redutseeruvad, sõnu kasutatakse mõneti suvalises tähenduses (individuaalne tähendus on esikohal). Seega egotsentriline kõne kinnitab seisukohta, et igal kõne vormil on oma süntaks ja sõnavara. Funktsiooni muutus kutsub esile ka struktuuri muutuse. Süntaktilise hargnevuse järgi saabki moodustada järgmise rea: kirjalik monoloog, suuline monoloog, dialoog, egotsentriline kõne, sisekõne. Iseendale pole vaja öelda, millest on jutt (ütluse teema on teada), piisab uue info fikseerimisest. Kuid selleks piisab asesõnast või ühest täistähendusega sõnast (*See. Paigal!*). Seega egotsentrilise kõne puhul jõuab pindstruktuuri mõttesüntaks.
- Egotsentriline kõne hääbub seoses üleminekuga sisekõnele ja kaob peaaegu täielikult ajaks, kui lapsel muutub juhtivaks verbaalne mõtlemine. Nimetatud üleminek algab ligikaudu 5 aasta vanuses ja lõpeb algklassides.

Egotsentrilise kõne aktiivsuse muutumine lapse tegevuses tuleneb tema funktsioonist ja väliskõnelisest vormist. Enesekeskne kõne aktiveerub, kui lapsel tekivad mingid raskused tegevuses (murdub pliatsi süsi, mänguasi veereb kapi alla), ja pidurdub, kui kaob näiline suhtlemisvõimalus (pole kõrval teisi lapsi, kaaslased on kurdid, muukeelsed). L. Võgotski andmetel vähenes lapse egotsentriliste repliikide arv kurtide laste hulgas kuni kaheksa korda. Pidurdavalt mõjub ka müra. Aktiveerivaks taustaks on mõnikord aga töötav raadio või televiisor. Egotsentrilised väljendid on alati situatiivsed ja emotsionaalsed. Katkendlikud ja fragmentaarsed ütlused pole situatsiooniväliselt mõistetavad. Repliikide ja osatoimingute vastavus on ligikaudu järgmine: osatoimingu kommenteerimine (*Sõidab. Uu-uu!*), osatoimingu tulemuse fikseerimine (*Paigal*), järgneva osatoimingu nimetamine–planeerimine (*Panen peale*). Selliseid repliike kasutab laps näiteks mänguautoga mängides. Seega ilmneb järgmine tendents: toimingu **kommenteerimine** selle sooritamise ajal, **kokkuvõte** toimingust pärast selle sooritamist, toimingu **eelnev nimetamine**. Nimetatud järgnevust on lapse tegevuse verbaliseerimisel soovitatav arvestada ka pedagoogil (*Mida teed? Mida tegid? Mida hakkad tegema?*).

J. Piaget (1994) püüdis välja selgitada ka egotsentriliste repliikide koefitsendi laste spontaansete ütluste hulgas. Arvestamata jäeti seejuures otsesed vastused partneri küsimustele (alla 10%). Koefitsent arvutati järgmiselt:

$$K = \frac{\text{egotsentrilised repliigid}}{\text{spontaanseid repliigid kokku}}$$

Tulemused olid järgmised:

3–5 a. — $\approx 0,55$ – $0,60$

5–7 a. — $\approx 0,45$

7–8 a. — $\approx 0,30$

Enesekesksete repliikide vähenemine alates kuuendast eluaastast tuleneb kahest asjaolust: hakkab kujunema sisekõne, laste koos-tegevuses areneb arutlev dialoog.

Nagu varem märgitud, asendub egotsentriline kõne hääbudes sisekõnega, mis täidab põhimõtteliselt samu funktsioone (tulenevalt tegevusest), kuid on veelgi vähem hargnenud ja enam redutseeritud (L. Võgotski). Arvatavasti ei ole viimane seisukoht siiski absoluutne ja sõltub vaimse tegevuse keerukusest. Näiteks kirjalikku teksti koostades on inimese sisekõne küllaltki hargnenud ja läheneb väliskõne süntaksile.

Katsed uurida artikulatsiooniparaadi varjatud aktiivsust sisekõne protsessis on näidanud, et sisekõne osaleb vaimses tegevuses erinevalt (Sokolov, 1967). Keele ja huulte võimalike liigutuste mehaaniline takistamine mõjutab vaimsete ülesannete täitmist täiskasvanutel negatiivselt ainult vähesel määral, algklassiõpilastel siiski rohkem. Artikulatsioonilihaste või kõnekuulmise koormamine mingi kõrvalise keelelise materjaliga (midagi loendatakse või korratakse silpe, kuulatakse midagi jne.) vaimseid ülesandeid täites mõjub tegevuse tulemustele juba rohkem (langeb tempo, täpsus). Kuid mõningase harjutamise järel kõrvalise keelematerjali mõju stereotüüpsete ülesannete puhul kaob. Autor järeldas, et vaimses tegevuses osaleb sisekõne võib funktsioneerida artikulatsiooni osavõtul või ainult kõnekujutluste tasandil, sõltudes ülesannete keerukusest, isiku vanusest ja vaimse toimingu valdamise astmest.

Nimetatud tulemused leidsid kinnitust ka kõneaparaadi lihaste elektrilise aktiivsuse uurimisel (Sokolov, 1967). Mikroliigutused fikseeriti mitte alati, kuid nad ilmnesid keeruliste lausete ja teksti lugemisel ning kuulamisel, matemaatilisi tehete sooritamise ajal, aga mõnikord ka mitteverbaalsete testiülesannete täitmisel ja pildiseeriat tajudes. Seega arenenud kõne puhul osaleb sisekõne ka toimingutes, mida põhimõtteliselt saab sooritada mitteverbaalselt. Lihaste aktiivsus sõltus ülesande raskusest ja katseisikute vanusest: algklassiõpilastel oli lihaste elektriline aktiivsus oluliselt kõrgem.

Artikulatsiooniparaadi erinev aktiivsus sõltuvalt vaimsete toimingute omandamise astemest on leidnud kinnitust samuti pedagoogilis-psühhoogilistes eksperimentides. Näiteks A. Luria (1969, lk. 183) juhendamisel sooritatud katsetest (L. Nazarova) selgus, et artikulatsiooniliigutuste takistamisel (lapsel oli midagi suus või oli suu lahti) kasvas I–II klassis õigekirjavigade hulk etteütlustes kuni

5–6 korda. III–IV klassis kirjeldatud nähtus enam ei avaldunud. Õpetajate igapäevased koolikogemused kinnitavad samuti, et mingit uut õpioskust omandades lapsed kas kommenteerivad oma tegevust sosinal või vähemalt on märgata huulte liigutusi.

Kõik kirjeldatu on aluseks vaimsete toimingute kujundamisel etapiti: toimingu sooritamine väliste abivahenditega koos kommenteerimisega, sooritamine väliskõnele toetudes, sooritamine sosinkõnele toetudes, sooritamine peast (vt. ka 2. ptk.).

Hälviklaste puhul on otstarbekas, et verbaliseerimisel osaleks pedagoog.

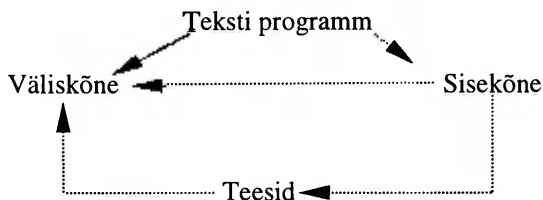
Reguleerimine–planeerimine jaotub sel juhul kahe isiku vahel. Nimetatud etappe rakendades arvestatakse, et väliskõne ja sisekõne vahel ei ole ranget piiri, vaid ilmneb üleminekuetapp sosinkõne ja hääletu väliskõne (märgatavad artikulatsiooniliigutused) näol. Hääletu väliskõne või sosinkõne on kasutusel ka tajuraskuste puhul (raske tekst, võõrkeelne tekst), kui tajuja kordab ütlust iseendale.

Eelnevalt esitatu võimaldab sisekõne kasutusvorme jaotada hargnevuse alusel järgnevalt: hääletu väliskõne, suhteliselt hargnenud sisekõne, redutseeritud sisekõne, opereerimine kõnekujutlustega. Need etapid kajastavad inimese vaimse tegevuse arenguastet üldse, aga samuti iga toimingu automatiseerituse astet.

Seni lahendamata on küsimus sisekõne ja kõneloome programmi vahekorras. Osa autoreid samastab nimetatud protsesse (L. Võgotski, A. Luria), osa eristab (A. Leontjev). Mõnel juhul on autori seisukoha üle raske otsustada. Loogiline tundub siiski olevat kõne programmeerimise ja sisekõne eristamine: protsessid on eesmärgilt erinevad, ka ütlus sisekõnes (eriti selle hargnenud variant) vajab programmeerimist. Küll aga võib sisekõne vahendada teksti programmi ja tekstiloomet, kui inimene mõtleb oma ettekande varem läbi või koostab koguni teesid. Selline ettevalmistus toimub tööpoolest sisekõnes. Sellisel juhul avaldub järgmine tsükli ahel: teksti plaan (programm) → sisekõne → teesid (programmi säilitamine mälus) → väliskõne realiseerimine. Kirjaliku monoloogi loomes osaleb sisekõne igal juhul. Kui lapse kirjalik tekst ei

vasta veel sisuliselt kirjaliku monoloogi süntaksi nõuetele ja hargneb spontaanselt, võib sisekõne osalus piirduda õigekirja ja kirjutamise tehnika teenindamisega. Kirjalik ja suuline tekst langevad sel juhul praktiliselt kokku. Nõuetele vastava kirjaliku teksti loomes osaleb aga sisekõne ka sisuliste operatsioonide sooritamisel.

Võimalikke variante või nende põimumist kajastab järgmine skeem.



Joonis 24. Sisekõne osalemine tekstiloomes.

Alakõne puhul, kui normile ei vasta kõik (või peaaegu kõik) kõne komponendid ja funktsioonid, ei vasta vanusnormile ka sisekõne. Ü. Toome (1988) andmetel on näiteks vaimselt alaarenenud laste egotsentriline kõne (uuriti 3–8 aasta vanuste laste joonistamisele kaasnevat kõnet rühmas ja üksinda — 37 katsealust, aega ei piiratud) joonistades küllaltki vähene: individuaalsel joonistamisel fikseeriti keskmiselt 2 egotsentrilist ütlust lapse kohta kogu tegevuse jooksul, rühmas 5. Valdavalt kommenteeritakse, vähem esineb tulemuste fikseerimist. Planeerivaid ütlosti kasutati üldse ainult 34 korral, sellest 25 juhul 7–8-aastastel lastel. Mõned 3–4-aastased lapsed vaikisid kogu tegevuse jooksul. Verbaalne aktiivsus ja sealhulgas ka egotsentriliste väljendite hulk kasvas märgatavalt 7–8-aastaste laste rühmas ($K=0,46$). Toodud koefitsient vastab ligikaudu 5–6-aastaste tavalaste koefitsiendile J. Piaget järgi. Kuid viimastel enesekeskse kõne osakaal juba väheneb, mitte aga ei kasva nagu hälviklastel 7–8-aastaste vanuserühmas. Järelikult vaimselt alaarenenud lapsel kooliealiseks saamisel alles areneb enesekeskne kõne, üleminek sisekõnele saab toimuda koolieas (vt. ka andmed

kõne reguleeriva–planeeriva funktsiooni arengust, 6. ptk.). Samaaardset hilinemist ja verbaalse aktiivsuse vähesust on täheldatud samuti hälviklaste teistel rühmadel, kuigi kõrvalekalded ei ole nii märgatavad.

Tähelepanu väärib eriti planeerivate repliikide vähesus, mis annab tunnistust sellest, et laps ei ole valmis iseseisvaks tööks uue õppe-materjaliga.

Hälviklapse enesekeskse kõne ja hiljem sisekõne puuduliku arengu põhjused on kompleksed. Kõigepealt mõjub negatiivselt sotsiaalse väliskõne keeleline puudulikkus, sest egotsentrilised ütlused ei saa olla väliskõne ütlustest arenenumad. Teiseks põhjuseks on väliskõne funktsionaalne arenematus — egotsentriliste ütluste kasutamine kajastab tegelikult teise isiku kõne reguleeriva rolli üleminekut lapsele. Kirjeldatud seisundi tulemuseks on vähene iseseisvus ja vaimse tegevuse arenematus: vajadus väliste algoritmide ja materialiseerimisvahendite järele. Kui aga ei suudeta veel tegetueda verbaalsete instruksioonide järgi, pole võimalik ka ennast stimuleerida–reguleerida. Kolmandaks põhjuseks on lapse tegevuse arenematus, sest egotsentrilised repliigid ei kajasta midagi muud kui oma tegevuse osatoiminguid ja operatsioone.

Lapse kõne ja tegevuse korrigeerimisel tuleb seega nimetatud puudurjääkide mõju vähendada, taotleda praktiliste toimingute kommenteerimist, tulemuste fikseerimist, osatoimingu verbaalset stimuleerimist.

8. LASTE KÕNE ARENG

8.1. Kõnearengu teooriad

Käesolevas töös on kõnetegevust käsitletud keeleteaduse, psühholoogia ja psühholingvistika seisukohalt. Samadest aspektidest on otstarbekas analüüsida ka laste kõne arengut. Loomulikult ei ole piirid kolme teaduse vahel ka nimetatud küsimuses ranged. Siiski saab valdkondi põhimõtteliselt eristada.

Psühholoogilises plaanis iseloomustavad laste kõne arengut järgmised tunnused: psüühiliste protsesside ja kõne vahetõrge arengus, lapse tegevus ja kõne, kõnetegevuse motiivid ja kõne funktsioonide areng. Keeleteaduse ülesandeks on fikseerida keelevahendite omandamise seaduspärasused ja järgnevus. Psühholingvistiliseks probleemiks (kitsamas plaanis) on kõneloome ja kõnetaju operatsioonide omandamise seaduspärasused. Mitut nimetatud küsimust on juba vaadeldud seoses eelnevate teemadega. Selle peatüki eesmärgiks on andmeid süstematiseerida ning vajalikud faktid ja seisukohad lisada. Kahjuks peab tunnistama, et andmeid eesti laste kõnearengu kohta on publitseeritud väga napilt.

Käesoleval ajal on kirjandusest leida lapse kõne arengu kolme peamist teooriat. Need on: biheivioristlikud, nativistlikud (bioloogilised) ja kognitiivsed. Nagu 1. peatükist teada, vastavad nimetatud teooriad ühtlasi psühholingvistika arengu kolmele etapile.

Biheivioristlike teooriate tuntud esindajateks on Ch. Osgood ja B. Skinner. Teooria põhiseisukohad on järgmised: kõnelema õpitakse imiteerimise teel; keelenormile vastavad sõnad ja grammatilised vormid leiavad täiskasvanutelt positiivse või negatiivse kinnituse, mis määrabki nende omandamise; omandatavad operatsioonid on **assotsiatiivset** laadi (seosed: sõna–objekt, sõna–sõna); peamised omandamist vajavad keeleüksused on **sõnad**. Biheivioristid on

enam huvi tundnud kõneloome vastu, kõne mõistmist on uuritud vähem. Rõhutatakse selliste operatsioonide nagu vaatlus, modelleerimine ja jäljendamine osatähtsust keele omandamisel.

Kirjeldatud teooria kriitika seisneb peamiselt järgnevas: laps ei korda täpselt täiskasvanu ütlusi, vaid konstrueerib oma grammatika, seega koostatakse oma mallid; lapsel pole võimalik kuulda kõiki neid konstruktsioone, mida ta ise kasutab, selleks ei jätku tal lihtsalt aega ega ole ka tingimusi; täiskasvanud ei ole eriti aktiivsed parandama lapse agrammatilisi ütlusi või kinnistama positiivselt õigeid; lapse kõnes avaldub loomingulisus, üks selle tüüpilisi näiteid on uudissõnade moodustamine, aga ka täiskasvanule ootamatud sõnaseosed ja sõnavormid; sõna on küll keeleüksuste hulgas baasüksus, kuid suhtlemisel kasutatakse ütlust, mille miinimumvariandiks on lause.

Kriitika ei tähenda seda, et täiskasvanute kõne jälgimist ja matkimist lapsel ei esine või ei ole see vajalik. Iga uue keelekategoria omandamine algab tegelikult sellest, et laps kogub matkides mingi hulga näidiseid, mille põhjal teeb hiljem oma üldistuse. Ka edaspidi toimub oma ja teiste kõne võrdlemine, et kohendada oma kõne normile; keelekasutuses avalduvad ka assotsiatiivsed operatsioonid. Semantiliste seoste uurimiseks ongi kõige sagedamini kasutusel assotsiatiivsed eksperimendid. Kriitika olemus seisneb tegelikult selles, et biheavioristlik selgitus on ebatäielik, võib öelda, et isegi liialt napp. Tähelepanuta on jäänud lapse kognitiivne areng. Ei arvestata ka kõnetegevuse kui spetsiifilise tegevuse iseärasusi ja võrdsustatakse see iga teise käitumisaktiga.

Nativistliku teooria esindajateks on mitmed muutegrammatika pooldajad, sh. N. Chomsky ja E. Lenneberg. Küllaltki mahuka bioloogilise põhjenduse teooriale ongi andnud E. Lenneberg (1967). Vastavalt teooriale on kõne baas bioloogilist päritolu ja ei ole lapse kogemustest sõltuv. Põhjenduseks tuuakse lapse esimeste kõnehäälkute sarnasus, sõltumata keelest, lalina ühetaolisus kõigil lastel, ühesõnalause ja esimeste kahesõnaliste struktuuride kasutusele võtmine ligikaudu ühes ja samas vanuses jne. Seega selgituse rõhuasetus on kõikide laste kõnearengu sarnasusel (vt. ka Slo-

bin, 1984). Erinevalt biheivioristidest pööratakse enam tähelepanu sellele, kuidas laps mõistab kõnet.

Nativistliku teooria järgi on lapsel siiski vaja ka õppida — omandada emakeele muutereeglid, et moodustada pindstruktuuri lauseid. Kuid ka see seostatakse aju küpsemisega. Kui saabub õige aeg, teeb laps vajalikud üldistused ja omandab lausete koostamise oskused. Semantikat aga põhimõtteliselt õppida pole vaja, sest semantiline baas on bioloogiliselt juba olemas. Viimast seisukohta kritiseeritaksegi kõige enam (J. Piaget, A. Luria jt.), sest semantilise baasi geneetiline päritolu välistaks kõne seose lapse tegevuse ja kognitiivse arenguga. Puuduseks tuleb pidada ka lauseloome liigset reglementeeritust (teooria järgi sooritatakse alati ühed ja samad muuteoperatsioonid, nagu teeb arvuti) ning ütluse käsitlemist ainult lause tasandil. Kontekstisidusate lausete moodustamine jääb sel juhul selgitamata. Teoorias puudub ka praktiliselt koht lauseloome kõne-eelsele etapile (intentsile).

Nativistliku teooria positiivseteks külgedeks on alust lugeda seda, et keskse üksusena vaadeldakse lauset ning muuteoperatsioonide omandamist käsitletakse lapse aktiivse ning konstruktiivse tegevusena, mitte lihtsalt matkimisena. Vajadust omandada muuteoperatsioonid tunnustab enamik laste kõne uurijaid.

Kognitiivsete teooriate esindajatest on tuntumad J. Piaget, L. Vögotski, J. Bruner, D. Slobin jt. Nimetatud teooria toetajad väidavad, et keele omandamine sõltub lapse kognitiivsest arengust ja et intellektuaalsete protsesside areng ennetab väikelapse kõne arengut. J. Piaget järgi on kõne arengu ja keele omandamise eelduseks lapse oskus **kasutada sümboleid** (teesklemine, varem tajutu jäljendamine, fantaasiakujutlused) ning **kognitiivsete struktuuride** kujunemine, mis hiljem leiavad väljundi keelevahendite abil. Need struktuurid kajastavad seoseid ruumis ja ajas ning sõltuvad kombineerimis- ja üldistamisoskusest. Autor rõhutab väikelapse sensomotoorse arengu osatähtsust. Seega kõne areng sõltub lapse tegevusest, tegevusstruktuuride (kujutluste) omandamisest. Keel on intellekti produkt, mitte vastupidi, väidab J. Piaget. Kujuneb seos praktilised toimingud – nende kujutlused – kujutluste väljendamine teiste jaoks mingite vahenditega, sh. keelevahenditega. Reaalset

toimingut ja kujutlust ühendavaks lüliks peab J. Piaget imiteerimist.

Samal seisukohal on L. Võgotski koolkond. Kuid lisaks rõhutatatakse lapse suhtlemise (koostegevuse) osatähtsust. L. Võgotski on väitnud, et iga omandatav funktsioon jaotub esialgu kahe inimese (lapse ja täiskasvanu) vahel. Tegevuses on vaja kõigepealt mõista partnerit, lapsel seega mõista täiskasvanut, kes osaleb tegevuses. Aga ka täiskasvanul on vaja mõista last, sh. lapse keelelisi väljendeid.

J. Piaget järgi iseloomustab tunnetustegevuse ja keele vahetõkka geneetiline ring: üks kahest toetub teisele ja nad on pidevas vastastikusel seoses. Kui lapse esimesed keeleüksused vajavad kujutlust, millele toetuda, siis hiljem üldistatud kujutlused ja nende sõltumatus situatsioonist vajavad omakorda keelt (Piaget, 1984). R. Titone (1984) järgi sisaldab lapse kõne areng vähemalt kolme etappi (grammatika omandamise seisukohalt).

1. Elementaarsete lingvistiliste ühikute assotsiatiivsus (peamiste süntaktiliste ahelate valdamine): vahendite kogumine või assimileerimine keskkonnast.

2. Induktsioon ja integreerimine: keeleskeemide analoogia leidmine, grammatikareeglite abstraheerimine ja üldistamine. Lingvistilise tegevuse aluseks on keskkonna kognitiivsed struktuurid, s.t. objektide seosed ruumis ja ajas. Üldistused kujunevad sarnaste situatsioonide põhjal. Selle alusel omandatakse baaslausete mudelid ja muutereeglid.

3. Deduktsioon ja aplikatsioon: muutereeglite rakendamine suhtlemisaktides. Etappi iseloomustab omandatud reeglite õige rakendamine erinevates suhtlemissituatsioonides.

Seega algab grammatika omandamine keelematerjali kogumisest, teisel etapil kujunevad analoogiaüldistused ning lõpuks oskus järjest edukamalt valida suhtlemiseks vajalikke üksusi. Autor (Titone, 1984) pöörab tähelepanu sellele, et teisel ja kolmandal etapil on omandatavad operatsioonid vastupidise suunitlusega: teisel etapil luuakse lingvistilised paradigmad, omandatakse vahendid ja operatsioonid; kolmandal etapil toimub järjest mitmekesisem vahendite rakendamine, üks ja sama keeleline üldistus (skeem) leiab

järjest laiema kasutuse keskkonnas. Keeleline üldistus ja lõpuks konkreetne rakendus on aga alati keerulistes vastavussuhetes keskkonna kognitiivsete struktuuridega (kujutlustega, mõistetega, nende suhetega). Pedagoogi huvitab alati, missugune süsteem ühel või teisel juhul “tõmbab teist kaasa” ja tõstab ta kõrgemale tasandile: kas kõneväliline tegevus lapse keelesüsteemi või vastupidi. Intellektipuudega lapsel on vähe, millest rääkida, alakõnega lapsel (esmaselt on intellekt säilinud) ei jätku aga keelevahendeid. Kõne arengu juured on kõnevälises tegevuses ja mitteverbaalses suhtlemises. Hiljem muudab aga kõne oluliselt nii lapse tegevust kui ka suhtlemist.

8.2. Lapse kõne arengu psühholoogilised seaduspärasused

Varem on juba märgitud, et psüüholoogia tegeleb kõne ja lapse tegevuse ning psühholoogiliste protsesside vahekorra uurimisega. Kõne arengut käsitletakse seoses lapse isiksuse arenguga: suhtlemise motiivid, vormid, kõne funktsioonid jne. Psühholoogia lähtub lapse kõne arengu periodiseerimisel lapse arenguperioodidest üldse. Seejuures on aga võimalik erinev lähenemine.

J. Piaget teorias on perioodide määratlemise aluseks lapse intellekti areng, mida iseloomustab toimingute sooritamise tasand (väline, vaimne) ja hargnevus, võime teadvustada põhjus–tagajärg seoseid, kujutada ette mingi toimingu sooritamise käike. Vastavalt eristab J. Piaget lapse arengu kolme perioodi: sensomotoorse intellekti periood (2 esimest eluaastat), konkreetsete operatsioonide periood (2–3 kuni 11–12 aastat), formaalsete operatsioonide periood (alates 11.–12. eluaastast). Nimetatud perioodid jaotuvad omakorda staadiumideks. Näiteks konkreetsete operatsioonide perioodil eristab J. Piaget viit staadiumi: 1) sümbolse funktsiooni ilmumine, tegevusskeemide sisemiseks muutumise algus (kujutlused korduvalt sooritatud sarnastest toimingutest); 2) tajule toetuv intuiitiivne mõtlemine; 3) hargnenud kujutlustele toetuv intuiitiivne

mõtlemine; 4) lihtsate operatsioonide sooritamise (rühmitamine, seeriade moodustamine); 5) operatsioonide süsteemi rakendamine. Konkreetseid operatsioone suudab laps sooritada küll peast, kuid selleks peab ta toetuma praktilistele kujutlustele.

J. Piaget järgi valitseb sooritatavate loogiliste operatsioonide ja verbaalse arengu vahel tihe seos. Veel algklassideski ei mõisteta sageli sõnade *vend* ja *õde*, *ema* ja *laps* seoseid. J. Piaget (1994) järgi ei aktualiseeri sõnad lauses kuni formaalsete operatsioonide omandamiseni ütlust tajudes alistumisseoseid, vaid kutsuvad lapsel lihtsalt esile kujutluse kõrvuti asetsevatest objektidest. Lapsel on kaua aega raske mõista, kuidas tema ema on samal ajal vanaisa ja vanaema laps. Lauset mõistetakse vastavalt sellele, missugune on lapse praktiline kogemus. J. Piaget arvates kajastab lapse kõne ja intellektuaalsete operatsioonide suhet eriti hästi kõne mõistmise strateegia. M. Leiwo (1993, lk. 104–106) esitab näiteks R. Chapmani seisukohad lapse kõnemõistmise strateegiate ja arengustaadiumide kokkuviimiseks:

- Praktilise intellekti algus (8–12 kuud) — laps reageerib kõnele situatsioonis, mitte veel keeleüksuste tähendusele. Toon on tähtsam kui sõna. Näiteks kurja tooniga öeldud “*jaa*” omandab lapse jaoks tähenduse “*ei*” Tegelikult laps tunneb ära siiski mõned sõnad kui pärisnimed. Neil ei ole veel üldistatud tähendust.
- Tegevusskeemide eristamine (12–18 kuud) — laps kasutab vihjetena sõnu, grammatikal pole tähtsust, reaktsioon sõltub situatsioonist. Näiteks mänguaias hakkab laps õunaga mängima, kuigi talle öeldakse “*Söö õuna!*” M. Leiwo järgi kehtib strateegia *tee seda, mida vastavas olukorras harilikult teed*. Mänguaias aga laps harilikult mängib.
- Sümbolse funktsiooni avaldumine, tegevusskeemide interioreerimine (2–4 a.) — laps mõistab tuttavaid sõnu, lausete mõistmist mõjutavad situatsioon, kogemused, kontekst. M. Leiwo järgi kehtib strateegia “*Käitu nagu tavaliselt!*” Näiteks korraldus “*Pane lill vaasi peale!*” täidetakse harjumuslikult — laps paneb lille vaasi. Ka vastatakse erinevatele küsimustele (“*Kus seisab...?*” “*Miks seisab...?*”) nii mõnigi kord ühtemoodi: vastus kajastab suhet, mida laps mõistab (*ukse taga*). Märkatav areng toimub ligikaudu kolme

aasta vanuses. Seega laps reageerib nimetatud vanuses (täidab korralduse, vastab) nende tegevusskeemide järgi, mis tal on juba mälus üldistatult olemas.

- Konkreetsete operatsioonide perioodi 2.–5. staadium (4–10 a.) — laps hakkab järjest enam arvestama loogilis–grammatilisi suhteid, situatsiooni mõju väheneb. Ilmnevad siiski järgmised mõistmisraskused:

1. Keeruliste väljendite mõistmist mõjutavad endiselt kogemused.

2. Orienteerutakse enam sõnajärjele, vähem sõnade grammatilistele vormidele. Näiteks lause juurde *Poissi veab tüdruk* valitakse pilt, kus tüdruk istub kelgul ja teda veab poiss. Aluseks on harjumuslik sõnajärg *Poiss ...*, millele vastab üldistatud tegevussituatsioon. Selline pildivalik on tüüpiline õpiraskustega lastele I–II klassis.

3. Ei eristata lähedasi suhteid, mida kajastavad sõnavormid (*joonistas raketi, joonistas raketti*).

4. Ei tunta grammatiliste vormide neid tähendusi, mis väljendavad abstraktseid suhteid (*Poiss kasvas isasse*). J. Piaget (1994) andmetel ei mõista lapsed kuni 9–10 aasta vanuseni erinevust lausete *Meid on 3 venda* ja *Mul on 3 venda* vahel. Nii mõnegi ülesande suudab laps lahendada praktiliselt, kuid mitte veel verbaalses plaanis. Viimane on teada näiteks kõigile pedagoogidele, kes õpetavad algklassides matemaatikat.

Mõistmisraskused kajastuvad põhimõtteliselt ka lapse oma kõnes.

J. Piaget teooria kritiseerijad väidavad, et autori järeldused on õiged küll kirjeldatud situatsioonides, kuid uurimistingimuste muutmine annab hoopiski teisi tulemusi. Näiteks ülesande täitmine sõltub küllaltki suurel määral küsimuse või instruksiooni sõnastusest, sh. instruksiooni vastavusest lapse operatiivmälu mahule. Tähelepanu on pööratud ka sellele, et J. Piaget ei arvesta õpetamise mõju kõne arengule. Üks vene psühholoogide kriitilistest märkustest ongi see, et J. Piaget püüab lapse kogu arengut selgitada ainult spontaanse intellektuaalse arengu kaudu ega arvesta mitmeid teisi arengut mõjutavaid aspekte, näiteks kultuuride erinevusi.

P. Tulviste (1984, lk. 105–112) kirjeldab M. Meadi andmete järgi näiteks Uus-Gineas elavaid manusid, kus lapsi ei tutvustata folklooriga ja keelepruugis peaaegu ei esine metafoore. Seetõttu puuduvad laste kõnes ka animalistlikud väljendid, s.t. ei ilmne meie kultuurile omast kalduvust omistada esemetele elusolendite omadusi. Kahjuks ei ole andmed selle kohta, mis ulatuses ikkagi nimetatud kultuuris kasutatakse sõnu ülekantud tähenduses.

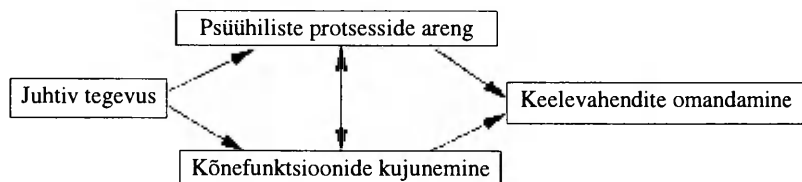
Tähelepanu väärivad ka lapse emotsioonid. Kui esimestel elukuudel on suhtlemise (kisa, koogamine) aluseks bioloogilised vajadused, siis esimese eluaasta teisel poolel kujuneb oluliseks emotsionaalne kontakt. Selles vanuses ei ole suhtlemismotiiv lahutatav emotsioonidest. Tundevalla roll ei kao ka siis, kui juhtivateks muutuvad kognitiivsed motiivid. On avaldatud arvamust, et autistlike laste suhtlemise arengus langeb kirjeldatud teine etapp (emotsionaalne kontakt) välja.

Mõneti teistel põhimõtetel periodiseeritakse lapse arengut L. Vögotski koolkonnas (D. Elkonin, A. Markova jt.). A. Markova (1974) järgi on kõne arengu analüüsi aluseks järgmised seisukohad:

- Iga arenguperioodi iseloomustab mingi juhtiv tegevus, mis kõige enam mõjutab lapse arengut. Seejuures on juhtivad tegevused kahte tüüpi: laps ja teised inimesed, laps ja esemed. Perioodide kaupa on tähtsuselt esikohal kord üht, kord teist tüüpi tegevused.
- Kõne arengut iseloomustab funktsioonide diferentseerimine. Iga uus kõnefunktsioon vajab aga vastavaid vahendeid. Seega mingi funktsiooni kujunemine on tingimus uute keelevahendite omandamiseks.
- Ühe või teise kõnefunktsiooni kutsub omakorda ellu lapse juhtiv tegevus vastaval arenguperioodil. Juhtivast tegevusest sõltub kõige enam nii psüühiliste protsesside kui ka kõne areng. Nimetatud seost võib kujutada joonisel 25 toodud skeemina:

A. Markova (1974) eristab järgmisi kõne arengu perioode.

- **Imikuiga** (0–1.0.). Perioodi juhtivaks tegevuseks peetakse emotsionaalset suhtlemist täiskasvanuga. Vokaliseerimise peamiseks funktsiooniks on kontakti loomine. Ühendatud on teabevahetuse ja tegevuse reguleerimise eeldused (edaspidi objekti ja sõna vastavus), asendav–märgistav (tajukujutuse väljendamine sõnaga) ja osutav funktsioon. Seega ilmnevad elementaarsel kujul kõigi kolme funktsioonirühma (vt. ptk. 6.2) alged. Nimetamises avaldub informatiivne funktsioon, osutamist saab vaadelda kui katset reguleerida täiskasvanu käitumist, asendav–märgistav funktsioon on aga kindlasti tunnetuslik. Nimetatud jaotus on sel perioodil siiski ainult aimatav, funktsioonid ei ole veel küllaldaselt diferentseeritud.



Joonis 25. Juhtiv tegevus ja kõne areng.

Kuigi juhtiv tegevus on sel ajal suhtlemine, on viimane väga vähe-
sel määral verbaalne. Kõnefunktsioonide algete realiseerimiseks on
kasutusel ainult üksikud sõnad.

- **Väikelapse iga** (1.0.–3.0.). Juhtivaks tegevuseks sel perioodil on tegutsemine esemetega, mille käigus laps omandab nende kasutamisviisid. Kujuneb ja areneb tegevuslik–situatiivse suhtlemise vorm (vt. ptk. 6.3). Tunnetusfunktsiooni raamides kujuneb üldistamine ja seoses viimasega areneb aktiivselt sõnavara, kõne hakkab muutuma mõtestatuks ja mõtlemine verbaliseeruma. Nagu varem märgitud, muutub verbaalne mõtlemine juhtivaks siiski alles mitme aasta pärast. Reguleerivat funktsiooni kasutab laps koostöö võimaluste loomiseks täiskasvanutega (osutav funktsioon, abi otsimine). Sõnavara kiire omandamine nõuab häälendamise täpsustamist, koos-

töö aga dialoogi. Dialoogi repliid vajavad omakorda ütluse grammatilist vormistamist. Seega esemeline tegevus ja sellega seotud tegevuslik–situatiivne suhtlemine on need tingimused, mis põhjustavad 1–3-aastase lapse kõne nii semantilise kui ka formaalse (hääldamine, sõnavara, grammatika) külje äärmiselt aktiivse arengu. Sellele vaatamata on kõne nimetatud perioodil situatiivne. Etapi lõpuks on tavaarenguga lapsel omandatud keele baasüksused (baassõnavara, baaslausete mallid, sõnade rõhulis–rütmiline struktuur ja valdav osa kõnehäälikutest).

- **Eelkooliiga** (3.0.–7.0.). Juhtivaks tegevuseks nimetatud perioodil on mäng, täpsemalt selle erinevad vormid: esemeline mäng, reeglimäng, rollimäng. Vastavalt tõusevad ka nõuded kõnele. Peamised uued suhtlemisvormid täiskasvanuga suheldes on situatsiooniväline–tunnetuslik ning situatsiooniväline–isikuline. Teiste lastega suhtlemisel on ülekaalus praktilis–emotsionaalne ja tegevuslik–situatiivne suhtlemine, vähemal määral etapi lõpul ka situatsiooniväline–tegevuslik (vt. ptk. 6.3). Keskseks peetakse kõne reguleeriva–planeeriva funktsiooni arengut. Seda kajastab esmajoones egotsentriline kõne, mis on eriti märgatav 4–5 aasta vanuses. See on algul konstateeriv (algul kõneleb laps tegevuse käigus, hiljem pärast tegevust ka kokkuvõttena), seejärel planeeriv (algul laps nimetab järgmise toimingu täiskasvanule, mõne aja pärast juba iseendale). Etapi lõpul algab sisekõne kujunemine, mis võtab üle planeeriva funktsiooni. Planeeriva funktsiooni arengut nõuab eriti rollimäng: rolli selgitamine teistele, reeglite järgi käitumine. Seoses mänguga areneb samuti kõne informatiivne funktsioon: situatsiooniväliselt kõneldakse oma saavutustest–tegevustest, eriti meeldivatest üleelamistest. See on aga juba sidus tekst, sest ühe repliigiga pole võimalik kogu teavet edasi anda. Sidusa teksti loomet toetavad mälu areng ja kujunev sisekõne. Sidusa kontekstikõne kujunemine ongi sel etapil keelelise arengu peamine näitaja. Lapse kõne ei sõltu enam otseselt tajuväljast, on võimalus fantaseerida ja ka valetada. Samuti hakkab laps valima keelevahendeid: väljendid, mis kõlbavad kasutada lastekollektiivis, võivad mitte kõlvata täiskasvanutega suheldes. Praktilisi ebateadlikke stiiliharjutusi soosib

rollimäng. Tunnetusfunktsioon realiseerub peamiselt tunnetusliku aktiivsuse näol, s.t. teadmisi omandades (*Mis see on? Miks ...?* jne.).

Avaldub ka esmane metakeeleline huvi sõnade, häälikute ja tähtede vastu. Vanust 5–6 a. peetaksegi sobivaks eaks häälik- ja foneemanalüüsi ning lugemise õppimiseks. See huvi puudub aga samaealistel arenguhälvetega lastel, kes hiljem moodustavad koolis nn. riskirühma.

Enamasti omandatakse sel perioodil täielikult hääldamine (ligikaudu 5-aastaselt), valdav osa süntaksist ja morfoloogiast, aktiivselt areneb sõnamoodustus. Grammatika areng koolieas algklassides siiski jätkub.

• **Kooliiga** (7.0–18.0.). Algklassides on juhtivaks õpitegevus, keskastmes suhtlemine eakaaslastega (ja täiskasvanutega), vanemates klassides (ja osaliselt ka edaspidi) õpitegevus elukutse omandamiseks. Õpitegevuses on suhtlemine kõige enam organiseeritud–reglementeeritud. Areneb tunnetusfunktsioon, toimub teadmiste omandamine, üldistamine ja süstematiseerimine. Sõnatähendused kajastavad üldistatud kujutlusi ja mõisteid. Keskastmes, eriti aga hiljem, muutub kõne teadmiste omandamise viisist lisaks nende ümbertöötamise ja ka uute teadmiste loomise viisiks. Selleks peab kõne muutuma teadlikuks ja tahtlikuks, keelevahendite kasutamine võimalikult täpseks: areneb kõne metakeeleline funktsioon, kõnevormidest eriti aktiivselt kirjalik kõne. Keskastmes ilmneb juba märgatav erinevus suulise ja kirjaliku monoloogi struktuuris ning keelevahendite kasutamises. Tunnetustegevust teenindavad nii välis- (nii suuline kui ka kirjalik vorm) kui ka sisekõne. Arenevad edasi nii suhtlemise tegevuslik kui ka isikuline vorm, viimane on eriti oluline noorukite omavahelistes kontaktides. Isikuline suhtlemine kutsus ühtlasi esile isiksuse omadusi ja moraalinõudeid väljendava sõnavara arengu. Omandatakse suhtlemise strateegia ja taktika, millega kaasneb keelevahendite valikuline kasutamine. Viimane on küll põhiliselt ebateadlik, teadlikkus sõltub suhtlemisõpetusest koolis.

Väga olulise arengu läbib koolieas kõne reguleeriv–planeeriv funktsioon. Ühistegevuses kujuneb oskus kaaslaste tegevust suunata, hinnata ja ise instruksioonidele alluda (sh. kirjalikele). Oma tegevuse planeerimine muutub järjest pikaajalisemaks (perspektiivseks). Noorukite omavaheline suhtlemine nõuab isikliku arvamuse väljendamist, isiklike ja rühmahuvide sobitamist. Vastavalt kujuneb argumenteeriv kõne ja individuaalne stiil.

- **Täiskasvanu** kõne areneb sõltuvalt inimese elukeskkonnast, sh. elukutsest (töölalast). Kindlasti omandatakse uusi sõnu, täiustuvad suhtlemisoskused. Sõltuvalt tegevusest võib oluliselt areneda tekstiloomed ((aja)kirjanikud, pedagoogid, teadlased).

Toodud seaduspärasused iseloomustavad kõne arengut juhu, kui “normile” vastavad nii sotsiaalsed kui ka bioloogilised tingimused. Tingimuste muutumine kas soodustab kõne arengut või vastupidi — pidurdab seda.

Bioloogilised puudujäägid on vähemalt osaliselt kompenseeritavad pedagoogilise korrigeerimise käigus. Seejuures kehtib sama seaduspärasus, mis tavaarengu korral: tegevusest tuleneb vajadus kasutada kõnet mingis funktsioonis, funktsioonist tuleneb kõne sisu, sisu vajab aga vastavaid väljendusvahendeid.

Psühholoogilises plaanis väärrib lisaks lapse kognitiivsele arengule tähelepanu ka tema tundevalle kujunemine. J. Vinarskaja (1987) pöörab tähelepanu sellele, et koogamine, lalin ja hiljem uued keelevahendid avalduvad esialgu lapse **emotsionaalse pinge seisundis** — on esmaselt emotsioonide väljendus. Kui vastav mehhanism on kujunenud (hiljem ka keelevahend omandatud), alles siis realiseeritakse oskus emotsionaalselt neutraalses situatsioonis.

8.3. Kõne arengu lingvistilised seaduspärasused

Laste kõne arengut on püütud periodiseerida ka keeleteaduses. Aluseks on, nagu filoloogilises analüüsis alati, kasutusel olevad keelevahendid (ilmumine laste kõnesse). On selgunud, et üldises

plaanis arenguperioodid konkreetsest keelest ei sõltu. Mõningal määral sõltub aga keelest ühe või teise keelekategoria omandamise aeg ning tüüpilised vead. Lapse kõne areng jaotatakse keelevahendite omandamise järgi kolme perioodi:

1. Kõne-eelne periood (0.2.–0.11.).
2. Grammatikaeelne periood (0.11. kuni teise eluaasta lõpuni).
3. Grammatika omandamise periood (alates teise eluaasta lõpust kuni 9–10 aasta vanuseni).

8.3.1. Kõne-eelne periood. Nimetatud perioodil esineb lapsel kisa, 0.2.–0.5. vanuses koogamine ning 0.5.–0.11.–0.12. lalin. Viimane avaldub ka edaspidi, kuid siis juba koos lapse keeleliste väljenditega.

Koogamise puhul on tegemist vokaliseerimisega, häälikuid moodustatakse juhuslikult. Neil puudub vastavus emakeele häälikutele, nad ei ole ka üksteisele vastandatud (puudub kontrastsus ja opositsioon). Erineva kõlaga vokaliseeringud produtseeritakse seetõttu, et lapse selili asendis tema nõrk keel lihtsalt vajub õhule ette ja moodustab juhuslikke ahtusi.

Otsest seost hilisema kõne arenguga koogamisel ei ole. Võib aga arvata, et laps harjub kuulama oma häälistsusi ning tunnetama keele asendit. Ühtlasi arendab see nagu kisagi lapse häälusorganeid. Funktsionaalselt kasutab laps koogamist kontakti saavutamiseks täiskasvanuga (koos žestidega ja pilgu fikseerimisega). Ühtlasi väljendab koogamine lapse emotsionaalset seisundit (healu).

Lalina perioodil hakkab laps häälikuid ühendama silpideks. Ülekaalus on lahtised silbid, mis koosnevad ebaselgest kaashäälikust ja täishäälikust. Ka neil häälikutel on ainult mingi kaudne sarnasus emakeele häälikutega. Kuid lalina funktsiooniks ei olegi häälikute omandamine, vaid selleks on **silbimoodustusmehhanismi** kujunemine. Laps õpib produtseerima väiksemaid segmente, millest koosneb suuline kõne. Edaspidi tuleb need segmendid ainult õigete häälikutega täita. Ka lalisemist kasutab laps kontakti loomiseks, seejuures iseloomustab lalinat muutuv intonatsioon:

laps muudab tämbrit, tooni kõrgust. Iseloomulik on keele aktiivne rakendamine silpe produtseerides, seejuures sulud või ahtused moodustatakse erinevates kohtades suuõõnes. Nõrga keele tõttu on häälikud tugevasti palataliseeritud ja ebaselged.

Lalina algus ei sõltu lapse suhtlemisest, sh. kõne kuulamisest. Seega on lalin programmeeritud geneetiliselt. Lalisema hakkavad ka kurdid lapsed. Lalin kas puudub või on väga vaene neil lastel, kellel hiljem diagnoositakse motoorne alaalia. Vaimse alaarenguga lastel lalin hilineb. Küll aga sõltub lalina areng kõnekeskkonnast. Kurtidel lalin ei arene, vaid hääbub. Kõnekeskkonnas aga lalin areneb: muutub rikkamaks intonatsioonilt, kasvab produtseeritavate häälikute hulk, laps hakkab ühendama silpe silbireaks. Silbid reas harilikult korduvad. Kuna silbirida moodustab rütmilise struktuuri, võib tunduda, et 7–8-kuune laps juba kasutab sõnu. Sellised pseudosõnad on valdavalt kahesilbilised. J. Vinarskaja (1987) arvates võimaldavad pseudosõnad omandada keele rõhulis-rütmilisi struktuure. Kui laps koondab pseudosõnad ahelasse, kujuneb pseudosüntagma, mis on ettevalmistus lauseintonatsiooni omandamiseks. Pseudosüntagmad ilmnevad teisel eluaastal, seega samaaegselt verbaalse suhtlemise algusega. Paralleelselt lalisemisega areneb kiiresti lapse taju, sh. kõne tajumine — laps hakkab ära tunda esimesi sõnu. Esialgu sõltub sõna äratundmine situatsioonist. Näiteks laps reageerib sõnale *issi* kindlas kohas ja asendis, paari nädala möödudes ka mujal. Esimesi sõnu tuntakse ära kui signaale, sõnal puudub veel tähendus. Mõnikord reageerib laps rütmilt ja intonatsioonilt sarnastele sõnadele ühtmoodi.

8.3.2. Grammatikaeelne periood. Areneb sõnade äratundmine, mis vabaneb konkreetse situatsiooni (keha asend, lapse asukoht) mõjust. Seega kujuneb seos sõna–objekt sõltumata taustast, s.t. situatsiooni ülejäänud komponentidest. Laps reageerib teise eluaasta esimestel kuudel siiski paremini üksiksõnale kui sama sõna sisaldavale fraasile, väidab E. Shipley järgi M. Leiwo (1993, lk. 105). Vastavalt on otstarbekam kasutada korraldust “*Pall!*”, millele võib kaasneda viibe, kui “*Too pall siia!*” Just tuttav sõna

aktiviseerib tegevuse, mis nimetatud tuttavas situatsioonis on harjumuspärane. Iga uus toiming aga omandatakse matkides, alles seejärel saab selle vallastada sõna.

Perioodi lõpul arvestab laps küll fraasi kuuluva mitme (tuttava) sõna leksikaalset tähendust, kuid mitte veel grammatilist tähendust. Sellest tulenebki olukord, et korraldust “*Tee nii, et kutsu kallistab kiisut!*” täites hakkab laps ise mänguasju kallistama. Sõnad fraasis pööravad lapse tähelepanu situatsiooni mitmele komponendile, seos nende vahel luuakse lapse mälus oleva tegevusskeemi alusel. Ka mõistetakse ainult neid sõnu, millele vastavad objektid ja tunnused on situatsioonis tajutavad.

Perioodi alguses omandab laps uusi sõnu aeglaselt ja kasutab neid **ühesõnaluses**. Sõna kajastab seda, millele laps situatsioonis tähelepanu pöörab. Kui sõnu ei jätku, kasutab (või lisab) laps žeste. Sõnade häälikkoostis on esialgu moonutatud. Ilmneb kaks tendentsi:^{*}

- Sõnad redutseeruvad ühesilbilisteks (*iss* pro *issi* või *isa*).
- Säilib sõna silbistruktuur, kuigi häälikkoostis võib olla oluliselt moonutatud (*titii* pro *biskviit*; *tuta täta* pro *külatädi*).

Perioodi algust (kuni 1.6.)^{**} nimetatakse **süntagmaatilise foneetika** etapiks. Seda iseloomustavad järgmised tunnused:

- Üksikhäälikute täpsusel pole tähtsust, oluline on mingi hääliku järg sõna silbistruktuuri realiseerimiseks.
- Sõna hääldamine tervikuna on meelevaldne, muutlik. Ilmnevad järgmised tendentsid: kaashäälikud produtseeritakse mingis ühes moodustuskohas; häälikuühendites säilib üks häälik, silbid lihtsus-tuvad. Eelistatud on lahtised silbid (*lipapa* pro *lepatriinu*); häälikud on palataliseeritud, sest nõrgad keelelihased ei võimalda liigutusi suulae suunas täpselt reguleerida.

Näidetes on valdavalt kasutatud E. Lepiku publitseeritud ja käsi- kirjalist materjali, aga ka autori (K. K.) oma tähelepanekuid.

^{**} Esimene number märgib aastat, teine kuud, kolmas (kui kasutatakse) päevi kuus. 1.6. — laps vanuses 1 aasta ja 6 kuud.

- Uute sõnade omandamine on äärmiselt aeglane, ebatäpne hääldamine (süntagmaatiline foneetika) ei võimalda sõnu üksteisest eristada. Hääldamine siiski läheneb märgatavalt normile: täpsustub nii sõnade häälikkoostis kui ka häälikute moodustamine. Ülekaalus on nominatiivne sõnavara, kujutlused tegevustest kujunevad hiljem.
- Eesti laps omandab sel perioodil kõnetaktide mudelid. Ühel juhul olen märganud, kus laps mõne päeva jooksul mängib kõnetaktidega, muutes häälikute pikkust (*lala-lalla-lalla*). Kuna eesti keel on vältekeel, on kõnetakt raamiks, mida saab edaspidi täita erinevate häälikutega. On alust arvata, et igal keelel on oma rõhulis-rütmilised struktuurid, mille omandamine ennetab sõna häälikkoostise valdamist.

Teise eluaasta keskel jõuab laps **paradigmaatilise** foneetika etapile (üleminek algab ligikaudu vanuses 1.3.). Etappi iseloomustab sõnade vastandamine üksteisele häälikkoostise poolest ja aktiivne sõnavara omandamine. Seega ei ole oluline enam mingi suhteliselt vaba häälikujärg, vaid vähemalt osaliselt õigete häälikute kasutamine sõnas. Loomulikult on esialgu häälikud moonutatud ja osa neist puudub (kasutatakse asehäälikuid e. substituute), mitmesilbilised sõnad võivad lüheneda, sõnade häälikkoostis ei vasta veel normile. Kuid vähemalt ühe hääliku (foneemi) poolest on sõnad üksteisele vastandatud. On iseloomulik, et vigu teiste isikute hääldamises märkavad lapsed varem, kui ise sama sõna õigesti suudavad artikuleerida. Seega eakohase arengu korral foneemikuulmise areng ennetab artikuleerimise arengut. Etapi lõpus koosneb sõnavara mõnekümnest sõnast kuni paarisaja sõnani.

8.3.3. Grammatika omandamise periood. Grammatika omandamine algab kahesõnalase kasutamisega teise eluaasta lõpul. Kuigi grammatika valdkonda kuulub nii süntaks kui morfoloogia, on juhtivaks lapse kõne süntaktiline areng. Morfoloogilised vormid tulevad kasutusele ainult süntaktilistes konstruktsioonides, mis neid vajavad.

Kahesõnalase kujutab endast esialgu **süntagmaatilist** grammatikat e. **lekseemigrammatikat** (Leontjev, 1965). Kõrvuti kasu-

tatakse kahte sõna, mida veel ei muudeta. Varsti lisatakse ahelasse sõnu juurde, kuid ka need on esialgu samuti väljaspool morfoloogiat. Kahesõnalause kujutab endast kas kahe ühesõnalause ühendamist (“*Kelle laps sa oled?*” — “*Emme ... issi*”) või morfoloogivälist sõnade ühendamist (“*And’us minna ... eua*” tähenduses “*Mina (Andres) tahan õue minna.*”). Viimases näites on kolmas sõna pärast pausi juurde lisatud, seega praktiliselt koosneb ütlus kahesõna- ja ühesõnalause kombinatsioonist. Selline variant võimaldab ülemineku baaslausetele — obligatoorsetest lauseliikmetest koosnevatele lausetele.

Süntagmaatilist grammatikat iseloomustavad järgmised tendentsid:

- Lauses paigutatakse esikohale emotsionaalselt kõige tähtsam sõna. Sageli on selleks lapse oma nimi või hiljem asesõna *ma*.
- Sõna esineb kas ühes vormis või 2–3 vormis. Kui kasutusel on 2–3 vormi, siis rakendatakse neid juhuslikult. Eesti lastel on nimi-sõnade puhul näiteks kasutusel algvorm ja mõnikord omastava käände vorm (*lehm, lehma*). Omastav käändevorm kui sõna tüvi on edaspidi eesti keele morfoloogia omandamiseks olulise tähtsusega. Toimub sõnavormide kogumine (meelde jätmine). Võib arvata, et sõnavormil esialgu grammatiline tähendus puudub.

Paradigmaatilise grammatika etapile jõuavad lapsed ligikaudu kahe aasta vanuses. Selle etapi põhiliseks tunnuseks on sõnavormide kasutusele võtmine. Lõpud lisatakse analoogia alusel. Eelduseks on vastavate suhete mõistmine keskkonnas ning morfeemide ebateadlik eristamine. Esialgu puudub sõnade intuiitivne jaotamine pöörd- ja käändkondadesse. Sõnalõpud ja teised grammatilised morfeemid omandatakse varem kui astmevahelduslik tüvemuuatus (*sigad, nugad*). Põhjuseks peetakse grammatiliste morfeemide suuremat semantilist osakaalu leksikaalsetega võrreldes. Ilmnevad järgmised tendentsid: omandatakse mingi grammatilise kategooria variant, mida seejärel kasutatakse ainukese võimalusena (*mängin* → *mängida, loeda, jooda*); omandatakse paralleelsed variandid, mida aga omavahel segistatakse (*jooda, juua; loen, lugen*). Laps nagu otsiks grammatiliste vormide piire ja katsetaks nende kasu-

tamist. Edasine sõnavormide ja nende variantide täpsustamine võib kesta mitu aastat.

Grammatiliste kategooriate omandamise järjekord sõltub kahest asjaolust. Esmatähtis on vastava suhte mõistmine (objekt, koht, aeg jne.), teiseks suhet väljendava konstruktsiooni keerukus (D. Slobin). D. Slobin (1984) toob näite kakskeelsetest tüdrukutest (kõnelesid ungari ja serbokroaatia keeles), kes väljendasid teise eluaasta lõpul õigesti kohasuhteid ungari keeles, ei suutnud seda teha aga serbokroaatia keeles. Põhjuseks peab autor seda, et nimetatud suhete väljendamine on ungari keeles lihtsam: ungari keeles on iga suhte väljendamiseks üks käändelõpp, serbokraatia keeles aga erinevad lõpud (sõltuvalt soost) kombineeritult eessõnadega. Seega laps võib suhet mõista, mitte osata aga seda väljendada. Arvestada tulebki seda, et mingit grammatilist tähendust väljendatakse sõltuvalt keelest väga erinevate vahenditega. Näiteks lõpetatud ja lõpetamata tegevuse väljendamiseks on eesti keeles täis- ja osasihitise vormid, vene keeles aga tegusõna aspekt. Kindlasti on kahe käändevormi diferentseerimine lihtsam kui tegusõna eesliidete omandamine vene keeles, kuid lapsi segavaks asjaoluks eesti keeles on astmevaheldus.

Grammatilised baasoskused omandab tavaarenguga laps kolmandal eluaastal. Kolmeaastane laps valdab harilikult kõiki käändevorme, tegusõna käskivat kõneviisi ja kindla kõneviisi oleviku- ning minevikuvorme, samuti tegevusnimesid. Kõik see omandatakse süntaksi kaudu: kasutatakse baaslauseid ja laiendatud lihtlauseid (tegusõnal 2–3 laiendit), ilmuvad esimesed koond- ja liitlaused. Samal ajal areneb aktiivselt sõnavara (3 aasta vanuses on täheldatud üldse kõige aktiivsemalt uute sõnade omandamist) ning täpsustub hääldamine. Formaalses plaanis on kõne baas (foneetika, grammatika, sõnavara) kolme aasta vanuses omandatud. J. Piaget järgi on selle aluseks tegevusskeemide muutmine sisemisteks (interioriseerimine).

Järgmisel paaril aastal omandatakse uued liitlausete tüübid ja harvem kasutusel olevad sõnavormid (näiteks kesksõnad), aktiivselt areneb sõnaloo (eesialgu on eelistatud sõnade liitmine), täp-

sustub hääldamine ja astmevahelduslike sõnatüvede kasutamine. Arengu kõige olulisemaks näitajaks on alust pidada kasutatavate lauseste keerukust ja variatiivsust. 5-aastase lapse väliskõne (kui mitte arvestada riskirühma, mis moodustab ligikaudu neljandiku lastest) on niivõrd arenenud, et hakkab kujunema sisekõne ning lapsed on võimelised omandama metakeelelisi oskusi, s.t. õppima lugema ja kirjutama (osa seejuures juba varem).

Järgnevatel aastatel omandatakse oskus kasutada õigesti kontekstisidusaid lauseid, erandeid ja sõnavorme harva esinevates funktsioonides, areneb edasi sõnalooimeoskus ja täpsustub laadivahelduslike sõnade kasutamine.

Grammatika praktiline omandamine lõpeb tavalise kõnearengu korral algklassides.

8.4. Lapse kõne arengu psühholingvistilised seaduspärasused

Käesoleva paragrahvi eesmärgiks on anda üldine ülevaade reaalse kõneloome- ja kõnetajuoperatsioonide omandamisest. Mõned probleemid leiavad täpsustamist järgmistes paragrahvides.

Kõneloome seisukohalt on keskseks küsimuseks süntaksi kolme tasandi (mõttesüntaks, semantiline süntaks, pindstruktuuri süntaks) valdamine ja sellega seotud sõnakasutus ning muuteoperatsioonid. L. Vögotski koolkonna arvates kujutabki lapse kõne areng endast kolme nimetatud süntaksi järjestikulist omandamist (Ahhutina, 1989), mille sisuliseks eelduseks on omakorda tegevuskeemide kujunemine ja teadmiste omandamine praktilises tegevuses (L. Vögotski, J. Piaget). Just lapse tegevus annab ütlustele sisu ja mõtte nii kõneleja kui kuulaja jaoks.

Muutegrammatika esindajate arvates (N. Chomsky, E. Lenneberg jt.) seisneb lapse kõne areng muuteoperatsioonide omandamises. Ütluste semantiline baas nimetatud teadlastele probleemiks ei ole, sest teooria kohaselt on baasüksused inimesele kui bioloo-

gilisele liigile pärilikult omased. Süvastruktuurid, mis koosnevad baasüksustest, omakorda ei sõltu keelest. Seega omandada on vaja ainult konkreetse keele pindstruktuuri üksused ja üleminek (muuteoperatsioonid) süvastruktuurist pindstruktuuri.

Pole kahtlust, et L. Vögotski koolkonna seisukohad on psühholoogiliselt reaalsemad. Seejuures võib üleminekut ühelt süntaksi tasandilt teisele samuti vaadelda kui muuteoperatsioone. Nimetatud terminoloogiat osaliselt kasutataksegi (Luria, 1979). Positiivseks tuleb pidada A. Luria seisukohta, et muuteoperatsioonid sõltuvad põhimõtteliselt sellest, mida endast kujutab ja millest sõltub süvastruktuur. Tõepoolest, ei ole ju ükskõik, missuguse sisu suhtes muuteoperatsioone rakendada. Muutegrammatika ei selgita ka seda, kuidas genereeritav süntaktiline struktuur sõltub kõneleja eesmärkidest, suhtlemissituatsioonist, kõneleja ja kuulaja teadmistest ning sotsiaalsest staatusest jne. (Õim, 1971; Ahhutina, 1989, lk. 32). Paljude uurimistega on aga tõestatud, et suhtlemissituatsiooni nimetatud komponendid mõjutavad kõneloomet ja kõnemõistmist oluliselt. Kui keeledidaktikas teha vahet keele- ja kõneharjutustel, siis muuteoperatsioonide õpetamine kuulub keeleharjutuste valdkonda. Nende ülesandeks on harjutada keelenormile vastavate lausete koostamist väiksematest keeleüksustest, lausete ühendamist, keerulise lause asendamist mitme lihtsamaga, sisult samaste lausete äratundmist jne. Kõneharjutused aga eeldavad lisaks ka teiste komponentide arvestamist (motiiv, kavatsus, partneri oskused jne.).

Lapse kõne arengu käsitlemiseks süntaksitasandite kaupa on otstarbekas meelde tuletada ütluse analüüsi erinevaid võimalusi (vt. ka 4. ptk.). Ütlust on kõigepealt võimalik analüüsida **aktuaalse liigenduse** seisukohalt. Vastavalt jaotub ütlus, sh. ühest lausest koosnev ütlus teada olevat ja uut infot väljendavateks osadeks. Nimetatud jaotust kajastavad terminid teema-reema ehk *topic-comment*. Pikema ütluse puhul avaldub järjestus *topic-comment₁-comment₂ ...* Teemat (*topic*'ut) võib nimetada ka ütluse psühholoogiliseks aluseks, reemat (*comment*'it) psühholoogiliseks öeldiseks. Nagu teada, ei pea need vastama alusele ja öeldisele pindstruktuuris. Näiteks vastus küsimusele "*Kes krabistas?*" võiks

olla “*Krabistas hiir*” või lihtsalt “*Hiir*”, kus sõna *hiir* on psühholoogiline öeldis (reema ehk *comment*, s.t. uus info).

Teine võimalus on ütlust analüüsida väljendatavate **semantiliste suhete** seisukohalt. Vastavalt käändegrammatika teooriale on üt- luses fikseeritav agent (tegija), lokatiiv (koht), daativ (tegevusega mõjutatav elusolend), objekt, tegevus jne. Pindstruktuuris väljenda- takse nimetatud suhteid väga erinevate vahenditega, s.t. puudub üksühene vastavus semantiline suhe — sõnavorm.

Analüüsi kolmas võimalus on kõige traditsioonilisem — fiksee- ritakse **lauseliikmed** ja **sõnavormide järjend ning seosed** pind- struktuuris.

Lapse kõne arengu algetapil jõuab mõttesüntaks vahepealseid etappe (muuteoperatsioone) läbimata pindstruktuurini. Teemaks on tähelepanuväljas olev situatsioon (väiksel lapsel saab selleks olla ainult otseselt tajutav situatsioon), reemaks aga tähelepanu fooku- ses olev situatsioonikomponent.

Kuna teema on lapsele teada, piirdub suhtlemisakt reemaga e. psühholoogilise öeldisega. Põhjuseks on see, et laps ei oska veel arvestada kuulajat. Kui lapsel on sõna olemas, kasutab ta seda (ühesõnalause). Tuleb arvestada, et lapsel on omandatud ainult üksikud sõnad nendest, mida täiskasvanu samalaadsetes situatsioo- nides kasutab. Kui lapsel sõna veele pole, väljendatakse ennast žesti (viipe, osutamise) või tegevuse abil. Kasutatakse ka keele- normi seisukohalt mittesobivaid sõnu. Et ütluse teemaks ehk psüh- holoogiliseks aluseks on tajutav situatsioon, on lapse kõne mõis- tetav ainult selles situatsioonis.

Seejuures lapse sõna ja täiskasvanu sama sõna ei lange tähen- duslikult kokku. Lapse sõna piirdub ühelt poolt nimetatud objekti või tegevuse tajutud tunnuste ja seostega (ja on selles plaanis täiskasvanu sõnast oluliselt piiratum), teiselt poolt on aga tegemist pindstruktuuri jõudnud sisemise sõnaga, mis arenenud kõne puhul võinuks olla hargnenud ütluse lähtepunktiks (seega võib üks sõna sisaldada tegelikult mitme sõna tähenduse nagu pealkiri kajastab teksti sisu). Sisemine sõna sisaldab vastava väliskõne sõna tähen- dust, kujutlust situatsioonist ning (hiljem) ka potentsiaalseid seo- seid teiste sõnadega, väidab T. Ahhutina (1989). Selline lapse sõna

vajab täiskasvanute keelde tõlkimist. Ongi leitud, et ühesõnalausega väljendab laps üsnagi mitmeid semantilisi suhteid, nagu tegija, tegevuse objekt, valdaja, koht jm. Seejuures väliselt üks ja sama sõna väljendab sõltuvalt situatsioonist erinevaid suhteid. Näiteks sõna *maga* võib tähendada järgmist: *see on minu voodi, mina tahan magada, mina olen voodis* jne. On alust väita, et ühesõnalause perioodil lapse sõnad grammatiliselt sõnaliikideks ei jagune, vaid on kõik vastava situatsiooni või selle komponendi nimed. Lapse jaoks on sel perioodil oluline see, **mida** sõnaga tähistada (oma vajadused, asjad, tegevused), mitte pindstruktuuri grammatika.

T. Ahhutina (1989) järgi on lapse tähelepanu sõltuv järgmistest asjaoludest:

- Objekti või tunnuse pertseptiivne esiletungivus situatsioonis. Viimast tasub arvestada näitvahendite valikul (või valmistamisel).
- Situatsioonielemendi uudsus lapse jaoks. Sellel põhineb muuseas tuntud võte jonniva lapse tähelepanu kõrvale suunamiseks jonnihäälsetest objektidest.
- Lapse subjektiivne eelistatus. On lapsi, kes reageerivad alati mingile objektile või selle pildile (*pall, koer* jne.).

Mõttesüntaks võib pindstruktuuri jõuda ka kahe või isegi enama sõna näol: *söö putlu* pro *söön putru* võib tähistada kõike söömisega seonduvat (*söö putlu* kujutab sel juhul lapse jaoks ühte foneetilist sõna), tähelepanu fookuses võib olla rohkem kui üks objekt või liigub tähelepanu ühelt objektilt teisele (*emme...issi*). Viimasel juhul haakuvad teineteisega kaks ühesõnalause, mis avaldub üleminekuetapil semantilisele süntaksile.

Semantiline süntaks kajastab juba predikatiivse struktuuri (baasause) komponentide semantilisi rolle ja suhteid. Tüüpiliseks peetakse kolmeosalist struktuuri: subjekt–objekt–tegevus (seisund). Täpsemalt kajastavad semantilise süntaksi komponendid nn. süvakäändeid Ch. Fillmore'i järgi. T. Ahhutina (1989) peab oluliseks eristada kõigepealt funktsioone agent–mitteagent, viimase koostises omakorda suhet tegevuse objekt — tegevus.

Kahesõnalase perioodil (üleminekul mõttesüntaksilt semantilisele) on iseloomulik, et laps väljendab kolmest komponendist ütluses ainult kahte (Slobin, 1984, lk. 173). Näiteks: *Emä joob. Joob kohvi. Emä kohvi*. Arenenud kõne puhul jõuavad semantilised rollid pindstruktuuri väga erinevate lauseliikmete näol. Lapse kõnes kajastub semantiline süntaks üsnagi selgelt süntagmaatilise grammatika perioodil (teise eluaasta lõpp, kolmanda algus), hiljem vähem. Mingil määral avaldub semantiline süntaks ka täiskasvanute igapäevases suhtlemises. Harilikult "kleepuvad" siis omavahel paar baaslauset (*Raamat, eile ostsin, huvitav ei ole*). Semantiline süntaks jõuab osaliselt pindstruktuuri ka mootorsetel afaasikutel (*Aias... kõrge müür... õunad*).

Semantilist süntaksi iseloomustavad järgmised tunnused-tendentsid:

- Eelduseks on verbaliseeritava situatsiooni liigendamine. J. Piaget järgi hakkab laps teise eluaasta lõpul tegevusskeeme diferentseerima ning seejärel need interioriseeruvad. Sellised skeemid muutuvadki baaslausete aluseks.
- Üleminekul hargnenud lausele ei valda laps veel pindstruktuuri süntaksit ega morfoloogiat. Seetõttu on mõtte väljendamise peamiseks vahendiks sõnajärg, grammatiline vormistus on piiratud.
- Sõnajärje valikul avaldub mõttesüntaksi mõju: kõneleja jaoks olulisemat väljendavad sõnad paigutatakse harilikult ütluse algusesse. Näiteks: *Andus uua* (tahab juua). *Poiss kingad viskab*. Kuigi sagedamini on esikohal tegija nimi või nimetus (agent), teisel kohal objekti, koha, vahendi jm. nimetused. Verb jääb sageli ütluse lõppu. Näiteks: *Ma tarra minna. Ma mata minna* (A. Saareste järgi). Kuid selline sõnajärg ei ole absoluutne, emotsionaalselt võib miski muu olla tähtsam: *Koerale... emä süüa annab*.
- Ütluses avaldub nii teema kui ka reema. Seega hakkab laps arvestama kuulajat, kellele on vaja öelda, millest on jutt. Esialgu esinevad seejuures kordused: *Ehitab maja* → *Kati ehitab maja. Hüppas* → *Kass hüppas*. → *Kass hüppas... laua peale*. Toodud näidetest selgub, et alguses jõuab pindstruktuuri mõttesüntaks, alles seejärel hargneb mõte edasi ja kordus kajastab juba semantilist süntaksit.

- Semantiline süntaks on eelduseks keelesüntaksi omandamisele. Laps tunnetab üsna kiiresti, et grammatiliselt struktureerimata ütlus ei võimalda küllaldaselt suhelda. Seetõttu on ka süntagmaatilise grammatika periood suhteliselt lühike.

Keele omandamise areng jätkub järgmistes suundades:

- a) situatsioonide järjest täpsem liigendamine ja mõtestamine võimaldab väljendada enam semantilisi rolle;
- b) omandatud baasstruktuure hakatakse omavahel ühendama, mis saab eelduseks baaslausete laiendamisele;
- c) algab ütluste grammatiline struktureerimine omandatava keele seaduspärasusi arvestades (sõnajärg, morfoloogilised vormid jne.);
- d) sõnade tähendus läheneb (kuid ainult läheneb) keelekollektiivis kasutatavate sõnade tähendusele, osa pindstruktuuri jõudnud sõnu ei ole enam lapse sisemised süvastruktuuri sõnad.

Pedagoogil on sel perioodil lapse kõnearengu soodustamiseks otstarbekas korraldada lapse tegevust, aidata tal situatsioone struktureerida (suunata lapse tähelepanu nii verbaalselt kui ka mitteverbaalselt), luua küllaldane keelekeskkond, millest laps "hangib" sõnu ja süntaktilisi mudeleid.

Alakõne puhul tuleb teha nii sõnavara kui süntaksi osas range keeleüksuste valik ja kasutada neid piiratud vahendeid võimalikult sageli.

Sagedamini väljendatavad suhted on järgmised: kuuluvus (*täta lusi pro tädi lusikas*); asukoht (*auto seal, paned otsid torusse pro panen klotsid torusse*); atribuutivsus (*auto rikki*); subjekti–objekti suhted (*issi anna pall*); eitus (*ei sajab, ei tohi panna*) jt. (vt. ka Leiwo, 1993, lk. 90).

Pindstruktuuri süntaksi omandamine algab kolmandal eluaastal, eriti aktiivne periood on lapse kolmas–neljas eluaasta. Nagu varem märgitud, kestab protsess veel algklassides, kirjaliku kõne süntaksi omandamine isegi hiljem. Kuid juba teisel eluaastal kogub laps üksikuid sõnavorme ja sõnaühendeid, mis on eelduseks keeleliste üldistuste tegemiseks. Seejuures on kõne areng suuresti indivi-

duaalne, mis võimaldab välja tuua küll tendentse, mitte aga absoluutseid reegleid.

Lapsel tuleb omandada **keelevahendid** (sõnad ja nende vormid ning lausemallid) ning **muuteoperatsioonid**, mis võimaldavad semantilise süntaksi tasandilt jõuda pindstruktuurini. Otstarbekas on seejuures eristada alletappe, mis osaliselt küll kattuvad.

- Baaslausete kasutamine. Probleemiks on sõnajärg ning sõnavormide valik või moodustamine. Sõnakasutus langeb suure osas kokku semantilise süntaksi tasandiga, mis kõneloomes eelneb grammatilisele struktureerimisele. Mõningad sõnaasendused või -lisamised osutuvad siiski muuteoperatsioone sooritades vajalikuks ja tulenevad keeleüksuste omavahelistest seostest. Seega ka baaslausete kasutamine areneb. Näiteks: *Andus minna eua.* → *Andres tahab õue minna.* → *Mina tahan õue minna.*

- Baaslausete ühendamise–laiendamise, mis seisneb kahe või enama süntaktilise baasstruktuuri ühendamises. Ilmneb periood, kus laps suudab mingeid semantilisi rolle küll väljendada, kuid seda eraldi lausetes. Näiteks kasutab laps lauseid *Malle jooksis õue* ja *Malle jooksis kiiresti*, ei tule aga veel toime lausega *Malle jooksis kiiresti õue*. On selge, et viimasel juhul on vaja sooritada enam muuteoperatsioone kui baaslauset genereerides. Oskuse omandamist illustreerib konstruktsioon *Malle jooksis õue ... kiiresti*. Tundub, et kirjeldatud etapp vajab vähemalt arenguhälvetega laste puhul tõsist tähelepanu. Kahjuks vastav õpetamise meetoodika seni puudub. Koolis lauseid küll laiendatakse, kuid väga vähe tegeldakse nende ühendamisega kui laiendamise eeluskusega.

Didaktilises plaanis on lihtlausete kõrval otstarbekas vaadelda eraldi koond- ja liitlausete moodustamisoskust, mille üleminekunähtusena esinevad ahellased (Leiwo, 1993, jt.).

- Sidusa suulise teksti loome. Kontekstisidused laused nõuavad jällegi uusi muuteoperatsioone (sõnajärg, sõnaasendused sõnakorduste vältimiseks, siduvad sõnad).

Laps võib raskustesse sattuda ka siis, kui tal tuleb ümber jutustada teksti, milles esinevad tema kõnevõime seisukohalt liialt keerulised laused. Nimelt tuleb keeruline struktuur sel juhul asendada 2–3 lihtsamaga. Nimetatud raskust ei kujuta pedagoogid sageli ette ning harjutusi lausete lihtsustamiseks ei sooritata.

- Sidusa kirjaliku teksti loome. Suurem hargnevus, mõneti erinev lausestruktuur suulise kõnega võrreldes ja täpsem sõnavalik eeldavad jällegi uute muuteoperatsioonide omandamist. Ka tee mõtte-süntaksist pindstruktuurini on keerulisem: suulise kõne ütlus vajab täiendavat töötlust sisekõnes ja alles siis saab selle kirja panna.

Süntaks on see keeletasand, mille kaudu omandatakse sõnavara ja morfoloogia ning nende piirimail olev sõnalooime. Ka foneetika (artikuleerimine, prosoodika) omandatakse lauses.

Kõigi nimetatud tasandite omandamisel kehtib aga seaduspärasus, et laps esialgu **ise loob oma keelesüsteemi**, mis etapilt etapile üle minnes järjest läheneb keelekeskkonnas kasutatavale süsteemile. Lapsed otsivad süsteemi ja teevad analoogiaüldistusi, mis esialgu ei vasta keelenormile (*maja-majad* → *sigasigad*). Kuid analoogiaüldistusi suudetakse teha siiski piiratult, sest üldistustele alluvad keelendid peavad olema semantiliselt mõistetavad, oma mahult (süntaks) vastama operatiivmälu arengule, häälduslikult aga artikulaatsiooniaparaadi võimetele. Laps võib protesteerida, kui täiskasvanu hääldab sõna *karu* kui *kalu*, kuid ise hääldab ometi *kalu*. Viimasel juhul jääb kõne foneetiline areng maha fonoloogilisest arengust. Lähemalt vaadeldakse nimetatud protsesse järgmistes paragrahvides.

Nagu kõneloome, nii ka kõnetaju läbib oma arengus mitu etappi. Kõnetaju areng ennetab mõneti lapse ekspressivset kõnet. Kuid erinevus ei ole väga suur, kusjuures kehtivad mitmed ühised seaduspärasused:

- Nii kõneloome kui ka kõne mõistmine sõltuvad kontekstist või situatsioonist. Situatsiooni, seejärel konteksti roll on isegi olulisem kui ütluse süntaktiline keerukus.

• Nii kõneloome kui ka kõne mõistmine sõltuvad operatiivmälu mahust ja keeleüksuste valdamisest. Reeglina suudetakse korrata ainult selliseid süntaktilisi struktuure, mida ka oma kõnes kasutatakse.

Kui lapse “grammatika” erineb täiskasvanu omast, siis ilmneb see ka lause kordamisel. Kuidas interpreteerida nimetatud seisukohti kolmest varem käsitletud süntaksist lähtudes?

Kui lapse ühesõnalause väljendab erinevaid semantilisi rolle situatsioonis, kuidas mõistab siis laps täiskasvanu kõnet? Kõigepealt tuleb arvestada, et laps tunneb sel perioodil ainult mõnikümme sõna ja ainult neile ta saabki reageerida. Sõna osutab millelegi situatsioonis, suunab lapse taju (nagu osutaminegi). Kõne mõistmine võrdsustub sel juhul situatsiooni mõtestamisega. See tõttu on arusaadav, miks laps reageerib ütlustele “*Pall!*” ja “*Too pall siia!*” ühtemoodi. Veelgi enam, arvatavasti on esimene korraldus oma lühiduse tõttu kergemini mõistetav (Leiwo, 1993, lk. 105).

Järgneb periood, mil lapse ütlus koosneb enamast kui ühest sõnast (semantiline süntaks), kuid neil puuduvad grammatilised vormid. Need semantilised komponendid, mis peaksid pindstruktuuris väljenduma grammatika vahenditega, jäävad tegelikult välja ütlemata. Ka laps ise ei mõista esialgu lausega väljendatud grammatilisi tähendusi. Tekib olukord, kus lapsel tuleb ütlust tajudes grammatiline tähendus sõltuvalt situatsioonist juurde mõelda. Viimane on võimalik ulatuses, milles laps situatsiooni liigendab ja situatsioonielementide suhteid mõistab. On igati mõistetav, et laps reageerib tuttavatele sõnadele, kuid loob nende vahel omad seosed. Tutavas situatsioonis võib mõistmine kokku langeda sellega, mida lapsele taheti öelda. Mida võõram või ebaharilikum on situatsioon, seda halvem on ka ütlust tajudes selle grammatilise tähenduse mõistmine. Korraldused “*Näita pliiatsit ja nukku!*” ning “*Näita pliiatsiga nukku!*” on lapse jaoks võrdväärised, kuigi ta võib situatsioonide erinevust tegevuses mõista.

Kõigepealt hakkab laps reageerima sõnajärjele. Esimene nimetus lauses on lapse jaoks tegija nimetus (agent). Selline tendents ilmneb mitme aasta jooksul, õpiraskustega lastel isegi veel algklassides. Osutades pildile lause *Poissi veab tüdruk* põhjal, näida-

takse alternatiivpilti (tüdruk kelgul, poiss sõidutab teda). Mõistmise aluseks on skeem agent–tegevus–objekt.

Pindstruktuuri süntaksi kujunemisel hakkab laps kõnet tajudes mõistma ka grammatilisi tähendusi. Protsess kestab mitu aastat, mille jooksul ikka ja jälle avaldub situatsiooni mõju, kuigi järjest vähem. Enam raskusi tekitavad suhete kommunikatsiooni väljendavad ütlused, mis nõuavad tajumisel mitme muuteoperatsiooni sooritamist. Takistavaks faktoriks osutub ka operatiivmälu piiratus. Näiteks lause *Ruut on ringi all ja kolmnurga kõrval* on mõistetav ainult tervikuna.

8.5. Hääldamise omandamine

Hääldamise arengut vaadeldakse sageli liiga kitsalt — oskusena häälikuid artikuleerida. Tegelikult on küsimus laiem ja haarab lause prosoodika (lauselõpu intonatsioon, loogiline rõhk, toon), sõna rõhulis–rütmilise struktuuri (silbijärg e. sõna silbistruktuur, sõnarõhk, välde), sõnade häälikkoostise. Kõik nimetatud aspektid kokku eeldavad artikuleerimise, kõnehingamise ja häälemoodustamise allmehhanismide koostööd. Areng kestab küllaltki kaua ja sõltub mõneti ka omandatavast keelest. Eesti laps omandab artikuleerimise põhiliselt teisel ja kolmandal eluaastal ning ligikaudu 3/4 lastest on selle lõplikult omandanud 5.–6. eluaastal (ligikaudu veerandil lastest kestab hääldamise täpsustamine kauem ning vähemalt osa neist vajavad logopeedi abi), kõnehingamise areng jätkub algklassides, arenenud hääli kujuneb aga välja 18–21 aasta vanuses. Tuleb aga korrata (Lepik, 1972), et kahjuks on andmed eesti laste hääldamise arengu kohta küllaltki napid.

Artikuleerimise ettevalmistus toimub kisa, koogamise ja lalina perioodil: areneb artikulatsiooniparaat, laps harjub kuulama oma häälitset (kujuneb seos artikuleerimisliigutuste ja vokalisatsiooni akustiliste tunnuste vahel), lalisedes omandatakse **silbimoodustamise oskus**. Just viimast tuleb pidada artikuleerimise peamiseks eelduseks, sest väikseimad kõnesegmendid on silbid. Kuid lali-

sedes moodustatavad häälikud ei muutu otseselt kõnehäälikuteks, nagu on väitnud bihevioristid. Paljud autorid viitavad sellele, et häälikute süsteem omandatakse alles kõnelema õppides. Nii mõnigi lalisedes moodustatud häälik võib hiljem lapse kõnes puududa kuid või isegi aastaid. Põhjus on arvatavasti selles, et lalisedes moodustatud häälik on lihtsalt juhusliku liigutuskompleksi resultaat, millel pole tähendust eristavat funktsiooni. Viimase omandab häälik alles tähendusega sõnades.

Et omandada emakeele hääliksüsteem, peab füüsilise kuulmise pinnal kujunema kõigepealt **foneemikuulmine**, võime ära tunda ja eristada emakeele sõnu ja häälikuid. Nimetatud nähtuse psühhofüsioloogiliseks mehhanismiks on **sensoorne abstraktsioon** (N. Žinkin). Korduvad akustilised signaalid, mis transformeeritakse närviimpulssideks, kujundavad signaale analüüsivate neuro-nite aktiivsuse. Kujunevad mälupevad: korduvaid signaale hakkab lapse aju "ära tundma" Et igas keeles foneemide tunnused erinevad, kujunevad keelte kaupa välja just neile tunnustele vastavad foneemikuulmise mehhanismid. Lapse esimesed katsed sõnu hääldada annavad võimaluse võrrelda (loomulikult ebateadlikult) oma ja teiste hääldamist. Lapse kognitiivne aktiivsus põhjustab selle, et ta püüab oma hääldamist järjest enam lähendada keelekeskkonnas kasutusel olevale hääldamisele. Seega täidab lapse foneemikuulmise areng paralleelselt kahte funktsiooni. **Fonoloogiline** funktsioon tähendab keelesüsteemi foneemide, s.t. tähendust eristavate üksuste äratundmist. **Foneetilise** funktsiooni ülesandeks on aga võrdlemise teel reguleerida lapse enda häälikute moodustamist. Nagu varem märgitud, ennetab fonoloogilise funktsiooni areng foneetilist arengut.

Väljendusvahenditest omandab laps kõigepealt intonatsiooni. Vastavad alged ilmnevad juba lalina ajal. Ka hakkab laps mõistma kõigepealt tooni. Sõnade hääldamist tuleb vaadelda paralleelselt kahes plaanis: 1) rõhulis-rütmiliste struktuuride kui hääldusraamide omandamine; 2) häälikute artikuleerimine ning sõnade häälikkoostise omandamine.

Häälikute omandamine on kindlasti individuaalne, siiski ilmnevad kõikides keeltes mingid üldised seaduspärasused:

- Kõigepealt omandatakse häälduslikult kontrastsed (erinevad) häälikud, seejärel üksteisele lähedasemad häälikud. Esmane jaotus on alati täishäälik–kaashäälik. Mõlemas rühmas toimub seejärel jagunemine kahe vastandi (võimalikult erinevate häälikute) vahel. Sageli on need paarid M. Leiwo (1993) järgi *a-i* ja *i-u*, *p-m* ja *p-t*. Sõltuvalt keelest võib jaotuse aluseks olla ka kaashäälikute heliliste ja helitute rühmade vastandamine.
- Lihtsamalt artikleeritavad häälikud omandatakse varem, keerulisemad hiljem. Näiteks eesti keeles on kindlasti üks raskemaid häälikuid *r*, mõneti vähem moonutatakse või asendatakse häälikuid *s*, *l*, *k*, *õ* jt. Huvitav on seejuures häälik *k*. Osa lapsi omandab artikleerimise küllaltki varakult, teine osa hakkab *k-d* õigesti kasutama ühena viimastest.

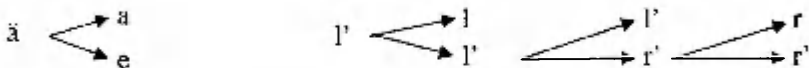
Artikulaatoorselt kontrastsed häälikud võivad akustiliselt olla küllaltki lähedased ja vastupidi. Seega artikulaatoorselt kontrastsete häälikute (võivad olla seejuures akustiliselt lähedased) ennetav omandamine eeldab, et foneemikuulmine areneb varem ja toetab lapse enda hääldamist. Seaduspärasust fikseerib järgmine reegel: kuulmisanalüsaator on häälikute eristamiseks valmis varem kui kõnemotoorika keskus.

Lapse füsioloogilist vaeghääldust iseloomustavad häälikute tasandil järgmised nähtused: häälikute puudumine, häälikute asendamine (kasutusel on asehäälikud e. substituudid), häälikute vastastikune asendamine e. segistamine (viitab fonoloogilise funktsiooni puudulikkusele) ja häälikute moonutamine. Eesti keeles esineb segistamist suhteliselt vähe, sest puuduvad sisi- ja susihäälikute rühmad, helilised ja helitud paarid. Siiski segistatakse häälikuid $r \leftrightarrow l$ ja $t \leftrightarrow k$, vähem mõningaid teisi. Kõige kauem säilivad moonutused. Ligikaudu veerand kooli astunud lastest moonutab veel mõnda häälikut (eesti keeles on nendeks valdavalt *r* ja *s*).

Laste häälikusüsteem ei ole siiski täiskasvanutega võrreldes lihtsalt vaesem. Lapsed konstrueerivad oma süsteemi. Huvitava näite toob H. Velteni järgi D. Slobin (1976). Tüdruk kasutas helituid sulghäälikuid ainult sõna lõpus ja helilisi ainult sõna alguses (*bat* pro *bad*; *dot* pro *cut*; *dap* pro *cup*; *bap* pro *lamb*). Seega laps püüab avastada seaduspärasusi ja loob neid ise. Tõepoolest, toodud

näidetes allub kaashäälikute kasutamine väga rangele seaduspärasusele. Lapsel on häälikute süsteemi vaja selleks, et eristada tähendustega üksusi — sõnu.

Lapse artikulatsiooniaparaadi arengut arvestades on substituu- tite kasutamine ja nende dünaamika keele häälikusüsteemi suunas igati seaduspärane nähtus. Normaalse arengu korral on substituu- did ja normikohased häälikud akustiliselt küllaltki erinevad, hääldus- koha poolest aga lähedased. Seisukohta illustreerib järgmine hääli- kute omandamise ahel, mille iseloomulikuks jooneks on lähte- hääliku “pooldumine”



Kõne hälbelise arengu puhul on aga substituu- did sageli teistsu- gused. Nad on kõlalt õigele häälikule lähedased, motoorselt aga oluliselt erinevad: eesti keeles näiteks uvulaarne või velaarne *r*, külgmine (lateraalne) *s*. Kirjeldatud nähtuste puhul on varajane logopeediline sekkumine igati otstarbekas ja põhjendatud, sest sellistel substituu- tidel on kalduvus kinnistuda.

Oskus hääldada häälikut on küll eelduseks selle kasutamisele sõna- des, kuid sõnade häälikkoostise omandamine allub siiski oma seaduspärasustele. Tegelikult omandatakse häälikud sõnades, mitte isoleeritult. Katse seada häälikuid kõnetule lapsele võib küll osali- selt õnnestuda, kuid need ei leia rakendust. Seetõttu saab kõne kujundamine alata sõnavaratööst (ühesõnalausest), mitte aga häälikuseadest. Kõigepealt, nagu teada, on vaja omandada keelele omased “raamid” — rõhulis-rütmilised struktuurid ehk silbi- järgendid, mida iseloomustab rütm. Rütmi moodustab rõhuliste ja rõhutute silpide vaheldumine ning eesti keeles kindlasti ka sõna- välde. Segment, mille ulatuses nimetatud nähtused realiseeruvad, on kõnetakt (M. Hint, I. Lehist). Reeglina omandatakse esialgu ühesilbiline kõnetakt ja kahesilbilised kõnetaktid, õigemini nende

lihtsamad variandid. Variantide omandamine sõltub omakorda üksikute silpide struktuurist. Raskeks osutuvad näiteks *eit-taat* tüüpi ühesilbilised kõnetaktid. Kõnetaktide ja nende variantide omandamine algab teisel eluaastal. Lapse esimestes sõnades ilmneb samaaadne rütm, mis lalinaperioodi pseudosõnadeski. L. Veskeri tähelepanekutel iseloomustab esmase alakõnega eesti lapsi (alaalikulid) kõnetaktide omandamatus: silpe hääldatakse võrdse rõhuga, silpide vahel esinevad lühikesed pausid (skandeerimine e. silphaaval hääldamine), häälikute pikkussuhteid moonutatakse.

Kõige põhjalikuma ja seejuures empiirilistele andmetele põhineva ülevaate sõnade hääldamisest eesti laste kõnes on esitanud E. Lepik (1972). Autor nimetab järgmisi lapse hääldamist iseloomustavaid tunnuseid:

- Häälik ei tule kasutusele korraga kõikides positsioonides. Häälikute kasutamine sõltub sellest, kas see on sõna alguses, lõpus või sees, mõju avaldavad ka naaberhäälikud. Reeglina on hääliku hääldamine kergem lihthäälikuna, raskem häälikuühendeis, kus ta võib esialgu puududa.
- Esineb kõla, moodustuskoha ja -viisi poolest sarnaste häälikute asendamist (ka segistamist), häälikute järjekorra muutmist (ringi paigutamist), ärajätmist, harvem lisamist. Mõnikord artikuleeritakse häälikut nii passiivselt, et teda on väga raske kuulates fikseerida.
- Väikelaste kõnele on iseloomulik palatalisatsioon (põhjus — keelelihaste nõrkus), mis kaob ligikaudu 4-aastaselt, samuti üldine ebaselgus. Küllaltki sageli esineb ka interdentaalset hääldamist, mille põhjused on samuti anatoomilised (hambakaar on puudulik, keeleliigutused aga seejuures veel raskesti diferentseeritavad). Mõnikord avaldub interdentaalne hääldamine hammaste vahetuse ajal.

Sõnade lühenemisel jätavad lapsed harilikult ära rõhutuid silpe. Seetõttu säilib eesti oma sõnades sõna algus. Võõrsõnades võib rõhutu algussilp ka kaduda. Näiteks: *atta pro rattaga, pala pro palavik, barber pro rabarber, raas pro garaaž*. Häälikute ärajätmine (elisioon) on äärmiselt levinud. Enam jäetakse ära konsonante, sest vokaalid on eestikeelses silbis kohustuslikud. Sagedasemad positsioonid, kust häälik puudub, on sõna algus, lõpp ja konsonant-

ühend. Näiteks: *õitsi* pro *sõitsin*, *aktor* pro *traktor*, *liiats* või *piiats* pro *pliiats*, *koe* pro *koer*, *libikas* pro *liblikas*, *biviit* pro *biskviit*.

Teiseks on väga sagedane häälikute asendamine, mis tihti avaldub koos häälikute ärajätmisega (*anku* pro *jänku*). Asendus võib sõltuda positsioonist (*jabalbel* pro *rabarber*, *tukk* pro *kukk*). Esimesel juhul (*jabalbel*) on tegemist sõltuvalt *r* hääliku positsioonist kahesuguse asendusega, teisel juhul (*tukk*) esineb substituut ainult ühes positsioonis.

Asehäälikud ehk substituudid jaotatakse üldlevinuteks ja individuaalseteks. Esimesed neist iseloomustavad paljude laste kõnet (*laamat* pro *raamat*, *teen* pro *seen*, *jong* pro *rong*), teised esinevad ainult üksikutel lastel (*Julev* pro *Sulev*, *länēs* pro *jänēs*). Esineb ka juhtusid, kus alles omandatud häälikut kasutatakse nii õigesti kui ka varasema substituudi asemel (*repatriinu*, varem *lepatliinu*).

Substituutide pidevast kasutamisest erineb mõneti assimilatsioon e. vastastikune mõjutamine. Arvatavasti ei ole sel juhul veel välja kujunenud fonoloogiline vastandamine või on tegemist lihtsalt mootorsete raskustega. Näiteks: *nänēs* pro *jänēs*, *mihmamari* pro *vihmavari*. Assimilatsiooninähud jagunevad regressiivseteks (*mihmamari*) ja progressiivseteks (*mihmamari*). Esimesel juhul asendatakse eelnev häälik, teisel juhul järgmine.

Mõneti vähem avaldub häälikute ringipaigutamine (metatees). Enam on nähtus levinud konsonantühendites (*sääks* pro *sääsk*, *koomrad* pro *koormad*, *ristikas* pro *ritsikas*). Mõnikord paigutatakse omavahel ringi ka täishäälik ja kaashäälik (*tüdurk* pro *tüdruk*, *Ela* pro *Lea*) või täishäälikud diftongis (*siuts* pro *suits*). E. Lepik (1972) toob üsnagi palju näiteid ka ringipaigutustest lahusasendis (*pärges* pro *kärbes*, *sulikas* pro *lusikas*, *koomer* pro *koorem*).

Häälikute lisamist esineb harva, enam iseloomustab see alakõnega lapsi. Lisamise tulemuseks on harilikult hääldamise lihtsustamine, sest moodustuvad lahtised silbid (*tiripid* pro *tripid*, *plastimass*). Ka õige hääldamise otsimine, s.t. sõna hääldamine mitmes variandis on enam iseloomulik alakõnega lastele.

8.6. Sõnavara omandamine

Pealiskaudsel lähenemisel tundub laste sõnavara areng olevat kõige lihtsamini jälgitav. Kuid tegelikult pole see nii. Esiteks on sõnavara oma mahult kõige rikkalikum keeletasand. Juba 3-aastase lapse sõnakasutust, eriti aga mõistmist on üsna raske täielikult fikseerida. Ükski täiskasvanud inimene ei tea oma sõnavara mahtu. Teiseks, tänapäeva psühholoogia väidab õigustatult, et sõnatähendus areneb. Viimast nähtust uurida on aga juba tunduvalt keerulisem. Uurijal tuleb alati arvestada, et sõna on nii keeleüksus (keelesüsteemi element) kui ka tunnetustegevuse üksus (kujutluse või mõiste märk).

Seoses sõnavara omandamisega on otstarbekas püstitada vähemalt järgmised küsimused: sõnavara (ligikaudne) maht ja selle dünaamika; sõnavara koostis (sh. sõnaliigid); passiivse ja aktiivse sõnavara vahekord; laste sõnavara päritolu; sõna muutevormide omandamine; sõnatähenduse areng seoses lapse arenguga jne. Vastavaid andmeid on kogunud keelteadus, psühholoogia ja psühholingvistika (L. Võgotski, A. Luria, A. Gvozdev, E. Clark, D. Slobin, R. Brown jt.). Kahjuks on eesti laste kohta andmeid vähe (A. Salo, K. Vider, H. Lupp).

Esimesi sõnu hakkab laps kasutama ligikaudu aastaselt. On teada juhtusid, kus esimene sõna on kasutusele võetud oma esimesel sünnipäeval. Arvatavasti on emotsionaalne suhtlemine täiskasvanutega sel päeval tõepoolest üle keskmise. Nagu eelnevalt märgitud, kajastavad esimesed sõnad lapse tähelepanu (emotsionaalset) fookust situatsioonis. On täiesti loomulik, et varem suutis laps neid sõnu teiste kõnet tajudes situatsiooniga kokku viia, s.t. ära tunda kui situatsiooni elementi (semiootilist signaali). Esimeste sõnade kasutamine ongi esialgu seotud konkreetsete objektide või tegemistega. Seetõttu on sõnad täiskasvanu kõnega võrreldes pärisnime rollis, s.t. üldistus puudub, tegemist on valdavalt nulltasandi üldistusastmega.

Esialgu omandab laps sõnu väga aeglaselt. Selline periood kestab ligikaudu teise eluaasta keskpaigani. Näiteks A. Salo (1994) andmetel omandas tema laps uusi sõnu järgmiselt: esimesel elu-

aasta lõpul — 2 sõna, 1.0.–1.1. — 1 sõna; 1.1.–1.2. — 5 sõna; 1.2.–1.3. — 4 sõna; 1.3.–1.4. — 10 sõna; 1.4.–1.5. — 13 sõna; 1.5.–1.6. — 9 sõna. Seejuures on laste individuaalsed erinevused väga suured. Tavapärase kõnearenguga laste sõnavara mahtu kajastavad järgmised eri autorite andmed (Bühler, Stern, Arkin jt.):

- 1.0. — 1–58 sõna,
- 1.6. — 22–232 sõna,
- 2.0. — 27–707 sõna,
- 2.6. — 171–1509 sõna,
- 4.0. — ≈600–2350 sõna.

E. Clarki (1993) järgi on vanuses 1.6. loomulik sõnavara maht 50–200 üksust, vanuses 2.0. aga 500–600 sõna.

6–7 aasta vanuse lapse aktiivse sõnavara mahuks peetakse 3000–5000 üksust, laps mõistab aga kuni 14 000 sõna. Täiskasvanu aktiivsete sõnade hulk on vahemikus 20 000–50 000. Koolieas puutuvad lapsed kokku kuni 10 000 uue sõnaga aastas, millest ainult osa jõuab aktiivsesse sõnavarasse.

Uute sõnade kasutusele võtmise tempo ei ole ühtlane. Sõnade omandamine kasvab aktiivselt vanuses 1.6.–2.0. ja väheneb siis mõneti järgmise poolaasta jooksul (arvatavasti on lapsel sel perioodil enam tegemist grammatika omandamisega). Väga aktiivne sõnavara kasv ilmneb vanuses 2.6.–3.0. See pidurdub aga uuesti järgmise poolaasta jooksul. Edaspidi omandatakse uusi sõnu küll pidevalt, kuid mitte enam nii aktiivselt kui vanuses 2.6.–3.6.

Kuid jällegi ilmnevad märgatavad individuaalsed iseärasused. E. Clark (1993) toob näiteks lapse (Keren), kes vanuses 1.3.27–1.4.17. omandas 111 uut sõna. Vanuses 1.5.23 koosnes lapse sõnavara 337 sõnast. Sama tulemuseni jõudis teine laps (Damon) vanuses 1.9.24. Seejuures omandas ta sõnu mitte spurtides, vaid ühtlaselt: algul 11–12 sõna, hiljem 18–25 sõna nädalas. Damon oli aga edukam sõnade sobitamisel süntaktilistesse konstruktsioonidesse.

Loomulikult ei ole laste sõnad oma kasutussageduselt võrdsed. Näiteks K. Videri (1996) järgi (jälgiti 10 last vanuses 1.11.–3.11.) kasutasid uuritud lapsed 263 tegusõna 4250 korda, sellest verbi *olema* 1009 korda, järgnesid *tegema* 235 ja *panema* 181 korda.

Lapse esimesed sõnad kasvavad välja lalinast. Selleks peab laps aga tabama lalina pseudosõna ja täiskasvanu sõna sarnasuse. Osa esimesi sõnu on pärit **hoidekeelest** (erikeelest, mida täiskasvanud kasutavad lapsega suhtlemisel). Sellised sõnad on reeglina lapse jaoks emotsionaalselt olulised, häälikkoostise poolest aga lihtsad (*auh-auh, mamm=mari, mõmm-mõmm* jne.). Omandatud sõna või süntagmat, kui laps peab seda sõnaks, esialgu moonutatakse. Kui selline moonutus leiab täiskasvanute poolt kinnitust, võib sõna lapse keeles säilida mitu aastat. Näiteks nimetasin oma vanaisa üsnagi pikka aega sõnaga *teputii* (arvatavasti väljendi *teeb piipu järgi*).

Uute sõnade edasine omandamine teiste kõnest nõuab lapselt järjest täpsemat foneemikuulmist, normile lähenevat hääldamist ning sõnaga tähistatud objektide–nähtuste tunnetamist (vastavaid kujutlusi). Kuid üsna varsti puutub laps kokku ka tähenduse metafoorsete ülekannete ning sõnatuletustega. Kui kujunevad vastavad üldistused nimetatud nähtuste seaduspärasustest, avaneb lapsel kaks uut võimalust:

- 1) kasutada varem omandatud sõnu uutes (ülekantud) tähendustes;
- 2) moodustada (liita, tuletada) ise sõnu.

Mõlemad protsessid võimaldavad lapse sõnakasutust oluliselt laiendada. Aktiivne sõnaloo algab lapsel ligikaudu vanuses 3.6., osaliselt isegi varem. E. Clark (1993, lk. 117) toob näiteid sõnade liitmisest juba kolmandal eluaastal (*poodle-dog, puudel-koer; flamingo-bird, flamingolind; store-man, valvemees*). Ka metafoorse ülekande ebaõnnestunud katsed, mis annavad tunnistust vastava oskuse kujunemisest, ilmnevad ligikaudu kolme aasta vanuses. Metafoorset ülekannet ei tohi aga segi ajada ebaõige sõnakasutusega, mis tuleneb lapse kujutluste ebatäpsusest (kassi ja teisi loomi nimetatakse sõnaga *kutsu*, apelsini ja tomatit sõnaga *õun* seetõttu, et vastavaid objekte ei eristata). Kui aga laps korralduse peale “*Anna mõmmi!*” (mängukaru laual pole, kuid laps tunneb seda) ulatab karvase kinda, on arvatavasti tegemist tähenduse ülekandega (laps valis tunnuse *karvane* põhjal sarnase eseme, mis võib seega asendada mängukaru).

Laste sõnavara koostise (sõnaliikideks jaotuse) uurimine on näidanud, et erinevatesse sõnaliikidesse kuuluvate sõnade (lekseemide) protsent ning nende kasutussagedus (sõnade kasutusprotsent ehk sõnade %) ei lange kokku. K. Videri (1996) andmetel jaotus kümne 2–4-aastase lapse sõnavara (fikseeritud 1500 erinevat sõna, 14 339 sõnakasutust) järgmiselt:

<i>Sõnaliik</i>	<i>Lekseemid</i>	<i>Sõned (sõnakasutuse korrad)</i>
nimisõnad	780 (51,9%)	3053 (21,3%)
tegusõnad	263 (17,6%)	4250 (29,4%)
määrsõnad	191 (12,8%)	2712 (19,0%)
asesõnad	43 (2,9%)	2510 (17,6%)
omadussõnad	88 (6,0%)	494 (3,4%)

Ülejäänud sõnaliigid kokku moodustasid lekseemidest 135 (sh. 73 hüüdsõna) ja sõnakasutusest 9,3%.

Toodud statistilised andmed iseloomustavad 2–4-aastaste laste kõnet hästi. Tegusõnade kasutuse kõrge protsent kajastab baaslausete (seega lühikeste lausete) ülekaalu, ase- ja määrsõnade kasutusprotsent tuleneb aga kõne situatiivsusest. Teise rühma moodustavad nimi- ja omadussõnad, mille kasutussagedus on lekseemide arvuga võrreldes suhteliselt madal. Seejuures moodustavad nimi- ja omadussõnad aga lekseemide arvult kõigist sõnadest üle poole. Sagedamini kasutatud 38 sõnast (üle 60 korra 10 lapse kohta) moodustasid tegusõnad ühe kolmandiku (13 lekseemi), nimi- ja omadussõnu oli aga mõlemaid ainult üks (*emme, väike*).

Edaspidi kirjeldatud suhe loomulikult muutub. 6–7-aastaste laste kõnes suureneb nimisõnade kasutamine ($\approx 40\%$), väheneb asesõnade ($\approx 10\%$) ja määrsõnade ($\approx 7\%$) kasutussagedus. Põhjuseks on esiteks see, et laps hakkab järgest rohkem arvestama kuulajat ja seetõttu kõne situatiivsus väheneb. Teiseks nõuab nimisõnade aktiivset kasutamist laiendatud lause. Tegu- ja omadussõnade kasutamine kõnes muutub aga arvuliselt vähem (suulise kõne laused on ikkagi suhteliselt lühikesed, omadussõnade kasutamine on piiratud, eriti vähe esineb abstraktse tähendusega omadussõnu).

Toodud arve tuleb vaadelda mitte absoluutsete suurustena, vaid kui arengutendentside konkreetseid illustratsioone. Nimelt erinevad arvud (ja protsendid) nii autorite kaupa kui ka uuritud laste kaupa samal autoril. See on igati mõistetav, sest tulemused sõltuvad väga paljudest tingimustest, nagu lapse arengukeskkond ja arengutase, rahvuskultuur, keel, andmete kogumise tingimused jne. Erinevaid tulemusi saame dialoogi ja sidusa kõne algeid jälgides. Dialoogis kasutatav sõnavara sõltub omakorda sellest, kas laps suhtleb eakaaslase või täiskasvanuga. Oluliselt erineb sõnavara kirjeldustes ja tegevussituatsioone kajastavates jutukestes.

Lapse kõne uurijaid huvitab tänapäeval alati ka laste **sõnatähenduse areng**. Küsimuse lahendamisel on kindlasti suure panuse andnud L. Vögotski koos oma õpilastega (D. Elkonin, A. Luria jt.). Eesti keeles on probleemi kirjeldanud seoses lapse mõtlemise arenguga P. Tulviste (1984, lk. 29–32). L. Vögotski lähtus seisukohast, et sõnatähenduse kujunemiseks peab lapsel tekkima seos kuulnud sõna ning nende reaalselt esinevate esemete, tunnuste, tegevuste jne. vahel, mida see sõna tähistab. Seega tuleb lapsel leida esemete–nähtuste need tunnused, mis määravad objekti kuuluvuse just sõnaga tähistatud rühma. Nagu teada, on rühmitusalused inimestel väga erinevad (tuletagem meelde G. Lakoffi ja A. Luria seisukohti, mida kirjeldati ptk. 2.9.).

L. Vögotski eristas kolme tüüpi sõnalise mõtlemise üksusi: **sünkreete, komplekse ja teaduslikke mõisteid**. Sünkreeidi puhul nimetab laps ühe ja sama sõnaga esemeid, tegevusi jne., mis **esinevad koos** ja/või avaldavad lapsele emotsionaalset mõju. Selline sõnakasutus ilmneb kõne arengu algetapil (1. eluaasta lõpp ja 2. algus). Seejuures peetakse verbaliseerimisel eriti oluliseks emotsionaalset suhtumist (Vinarskaja, 1987).

Kompleksi puhul ühendab laps asjad, tegevused jne. juba nende ühisomaduste alusel. Laps arvestab seejuures kas ühte tunnust (kõik karvased loomad ja asjad on *kissad*) või mitut tunnust. Lapse jaoks võib aga oluliseks osutada mõni tegelikult mitteoluline tunnus. Näiteks *koerad* on ainult suured koerad. Väiksemad lapsed lähevad seejuures tihti ühelt rühmitusaluselt üle teisele. Näiteks laps ühendab punase kuubiku ja punase mänguauto (tunnus vär-

vus), siis aga lisab rühma veel rohelise mänguauto. Levinud on situatiivsete või funktsionaal–situatiivsete rühmade moodustamine, mis avaldub eriti näitlikult liigse eraldamise katsetes kas piltide või sõnadega. Näiteks *puu*, *saag* ja *kirves* kuuluvad kokku, *labidas* aga eraldatakse. Kompleksid on väga variatiivsed, nad on aluseks ka täiskasvanute tavakujutlustele. Viimasel juhul küll rühmitusaluseid reeglina ei muudeta.

Teaduslikud mõisted, mis omandatakse koolis, erinevad tavakujutlustest (L. Vögotski kasutas terminit tavamõiste) selle poolest, et õpilane või täiskasvanu suudab ka põhjendada–selgitada, mida üks või teine sõna tähendab. Seega osatakse mõistete puhul rühmitusalust sõnastada ehk rühma defineerida. P. Tulviste (1984, lk. 30) järgi “on tavamõistete puhul tähtis seos asjaga, mida sõna tähistab; teadusliku mõiste puhul seevastu on olulised seosed antud mõiste ja teiste mõistete vahel e. antud mõiste koht mõistesüsteemis” Seega erinevates mõtlemistüüpides kasutatavad sõnad võivad oma denotaatide (sõna ja tegelikkuse vastavuse) poolest olla küll ühesugused, kuid neid kasutatakse erinevalt, nad erinevad ka semantiliste komponentide poolest. Sõnad *lill* ja *roos* võivad lapsel esineda kui sünonüümid, võivad aga kajastada ka kujutluste või mõistete hierarhiat. Vastavalt erineb ka lapse rühmitamisoskus.

Esitatud teooria alusel pakkus L. Vögotski välja ka lapse kognitiivsest arengust sõltuva **sõnatähenduse arengu etapid**. Kui laps on oma kognitiivses arengus mingil kindlal etapil, siis ühegi sõna tähendused ei saa olla sellest kõrgemal, küll aga võib üksikute sõnade tähendus vastata madalama etapi tunnustele. Sõna saab väljendada ainult selliseid kujutlusi või mõisteid, mille omandamiseks laps on võimeline. V. Jurtaikini (1989) järgi on laste sõnad esialgu individuaalse tähendusega, mis tuleneb iga lapse kogemustest. Nad moodustavad kollektiivseid, kus puuduvad hierarhilised seosed. Sõna kuulub seejuures mingi situatsiooni koostisse või on objekti üheks tunnuseks, mitte veel märgiks–asendajaks.

1. **Polüsemantismi** etapp. Sel etapil puudub sõnal konstantne tähendus. Tähenduse aluseks on emotsioonid ja objektide–nähtuste mingi ühine väline tunnus. Viimane on sageli mitteoluline, näiteks

esinemine ühes ja samas situatsioonis. Etapile vastab mõtlemine sünkreetidega või primitiivsete kompleksidega. Etappi iseloomustavad järgmised näited (Clark, 1993, lk. 45):

va ↔ plüüškoer → kass, isa kasukas, sall;

bebe ↔ laps ise → oma foto, kõik fotod, pildid, pildiraamatud, raamatud;

titi ↔ loomad → loomade pildid, liikuvad asjad.

2. Piiratud nominatiivsuse etapp. Laps kasutab keelekeskkonnast pärit sõnu, kuid sõnakasutus on situatiivselt piiratud. Mingis uues seoses (situatsioonis) sõna ei mõisteta ega kasutata. Põhjuseks on kujutlust iseloomustavate tunnuste vähesus, seetõttu on ka sõna seotud väheste objektide–nähtustega. Etapp on iseloomulik kompleksse mõtlemise primitiivsetele vormidele. Nähtust illustreerib 3-aastase tüdruku näide. Laps kuulis tsirkuses väljendit *õpetatud koer*. Kui hiljem külla tulnud mehe kohta öeldi *õpetatud mees*, esitas laps küsimuse: “*Miks see mees on koer?*” Järelikult tunnus *õpetatud* oli lapse jaoks seotud koertega, mitte aga inimestega.

3. Tavakujutlustele vastavate keelesegmentide etapp. Sõnu ja sõnaühendeid kasutatakse keelekeskkonna seaduspärasustele vastavalt, kuid laps ei oska nende tähendust selgitada ja piirdub mingi näitega. Vastates küsimustele “*Mis see on?*” või “*Mida see sõna tähendab?*” kirjeldavad lapsed nähtuse üksikuid tunnuseid või toovad näiteid vastavast situatsioonist: “*Mida tähendab ausus?*” — “*Aus laps annab leitud noa tagasi.*” “*Aus laps ei valeta.*”

Kirjeldatud nähtus on väga tüüpiline algklasside tundides. Ometi jätkavad õpetajad raudse järjekindlusega selliste küsimuste esitamist. Hilisemas vestluses võib selguda, et mõnikord on ka õpetajad ise raskustes, kui neil tuleb vastata samalaadsetele küsimustele. Nimelt opereerivad täiskasvanud inimesed igapäevases elus samuti kompleksidega, mitte teaduslike mõistetega.

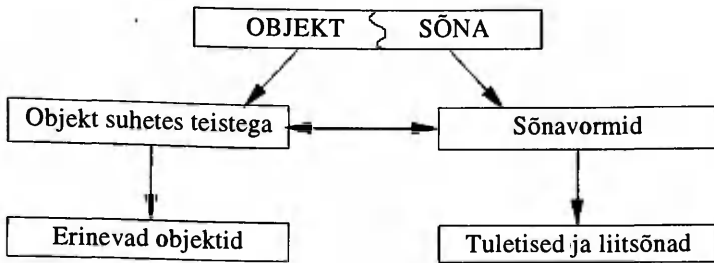
4. Sõnade teadliku kasutamise etapp. Etappi iseloomustab õpilase oskus sõnatähendust verbaalselt selgitada, s.t. määratleda mõisteid. Selle eelduseks on hierarhilised seosed kujutluste ja/või mõistete vahel. Kujutluste hierarhia kujuneb vähemalt osaliselt välja sõnatähenduse arengu kolmandal etapil. Seoses sellega kerkib küsimus

ka enam või vähem abstraktse tähendusega sõnadest. Tavaliselt peetakse sõnatähendust abstraktseks, kui sõnale vastavat eset või nähtust (denotaati) pole võimalik piltlikult ette kujutada või kui sõnale vastaval kujutlusel (mõistel) on alluvad (selle koostisse kuuluvad) kujutlused (mõisted). Esimest liiki abstraktse tähendusega sõnade näiteks on järgmised: *au*, *kurbus*, *ametlik*, *abstraheerima* jne. Teine liik on keerulisem: sõna *lind* on kindlasti abstraktsema tähendusega kui sõnad *kana* ja *vares*, sõna ja seega ka kujutlus või mõiste *elusolend* omakorda jällegi abstraktsem kui *lind*. Küllaltki tüüpiline on olukord, kus laps nimetab kana sõnaga *kana*, varest aga sõnaga *lind*. Seejuures kana linnuks ei peetagi, varest aga teiste lindude hulgast ära ei tunta.

Esimest liiki abstraktsete sõnade selgitamiseks ning vastavate kujutluste–mõistete kujundamiseks kasutatakse verbaalseid tekste, teisel juhul sobivad rühmitamisülesanded. Vastava hierarhia olemasolu saab uurida võttega, kus mingi pilt (näiteks kana) tuleb sobitada erineva üldistusastmega sõnadega. Antud juhul näiteks järgmiste sõnadega: *kana*, *kodulind*, *lind*, *elusolend*. Kaheastmeline üldistus on lastele jõukohane 3–4 aasta vanuses, 3-astmeline (*mängukaru–mänguasi–asi*) 5–6-aastaselt.

Lapse sõnakasutus laieneb märgatavalt, kui ta hakkab järjest enam rakendama sõna **muutevorme**, kasutama sõnu **ülekantud tähenduses** ning sõnu **liitma** ja **tuletama**. Kõik nimetatud protsessid on aga seotud süntaksi arenguga ja avalduvad lauses.

Muutevormid tulevad kasutusele lauses. Sõna põhitähendusele lisandub grammatiline tähendus, mis väljendab mingit suhet objektide vahel situatsioonis (tegevuse objekt, vahend, koht, aeg jm.). On avaldatud arvamust (Jurtaikin, 1989, lk. 60), et sõna muutevormide kasutamine on oluliseks sammuks eseme ja sõna eristamisel — esemele vastandub sõnavormide rida, kus iga vorm isoleerustab objekti mõneti erinevalt (*vend*, (*andis*) *vennale*, (*mängis*) *vennaga* jne.). Sõna ja objekti täielik eristamine toimub aga alles sõnalooma kujunemise perioodil. Sõnade ja objektide (üldises tähenduses, sh. mõttelised objektid) vahekorda arengus illustreerib joonis 26.



Joonis 26. Reaalsuse ja keele erinevuse teadlikustamise etapid.

Joonis ei kajasta sõna ja objekti esemelise vastavuse olemasolu või puudumist. Selline vastavus on alati vajalik ja olemas, v.a. mõned patoloogia juhud. Küll aga on püütud näidata etappe, mida laps läbib, et jõuda arusaamiseni kahe paralleelse reaalsuse (keskkond-keeleüksused) eksisteerimisest. Sõnades *mets*, *metsnik*, *metsik*, *metslane* on küll ühine osa *mets*, kuid tähistatavad objektid on täiesti erinevad. Võib arvata, et objektide ja keeleüksuste erinevuse tunnetamisele aitab kaasa ka tähenduse metafoorne ülekanne. Nii sõnamoodustus kui ka sõnade kasutamine ülekantud tähenduses on keelemälu ökonoomsuse tunnusteks. Sama rolli täidab ka sõnaühendite moodustamine.

Sõnad ülekantud tähenduses jaotuvad põhimõtteliselt kahte rühma: sõnakasutus keelesüsteemis **kinnistunud tähendustes** ja **kujundilised väljendid** (metafoorid kitsamas tähenduses). Esimest rühma illustreerivad sellised näited nagu (*laua*) *jalg*, *astus* (*ülikooli*), *värske* (*õhk*) jne. Need sõnad tekitavad lapsele raskusi piiratud nominatiivsuse perioodil, hiljem harva. Selline võimalus on siiski olemas, sest laps omandab esialgu iga sõna ainult ühes tähenduses. Iga sõnatähendus vajab tegelikult uut sammu (mingit uut üldistust või seost) sõnavara arengus.

Hälviklastele on üsnagi iseloomulik, et sõna tuntakse ühes–kahes tähenduses, mitte enam.

See avaldub näiteks esitatud sõnade sobitamisel sõnaühenditesse, mille puhul paljud võimalused jäetakse realiseerimata. Pedagoog

aga sageli ei märkagi, et ütluses kasutatav sõna ei väljenda esmast tähendust. Teist rühma iseloomustavad sellised väljendid nagu *kuldsed käed, tuul ulub, (jooksis) jalad seljas* jne. Loomulikult ei ole piir kahe ülekantud tähendusega sõnarühma vahel täpselt määratletav. Kas väljendit *tuiskas toast välja* võib pidada keeles kinnistunuks või on tegemist kujundilise ülekandega? Tähenduse ülekande mehhanism on mõnes mõttes mõlema sõnarühma puhul sama. Nähtustel peab olema mingi tunnus või tunnused, mis kajastub ka sõna esmasest tähenduses. Näiteks jalg on objekti alumine osa ja sellele toetutakse. Ühiste semantiliste komponentide baasil toimubki ülekanne. See tuleb meelde mõtlemist sünkreetides või primitiivsetes kompleksides. Erinevus on selles, et väike laps ühendab esemed, mille jaoks on keeles olemas eraldi sõnad. Tähenduse ülekande jaoks aga erinevaid sõnu keeles pole. Kujundilised metafoorid, võrreldes hariliku ülekandega, erinevad selle poolest, et metafoori tähendus ei ole lõplikult kinnistunud, objektide erinevus on suurem, neid väljendeid kasutatakse harva. Metafoori ülesanne on **rõhutada** tähistatava nähtuse mõnda vähe märgatavat tunnust teise nähtuse iseloomuliku tunnuse kaudu (*Poiss tuiskas toast välja* — poisi liikumist on võrreldud lume liikumisega tuisu ajal).

Nimetatud erinevustest tuleneb olukord, et kinnistunud ülekantud tähendusega sõnad omandab laps suhteliselt vara, paralleelselt sõnamuutmise ja sõnatuletusega. Metafooride mõistmine ja kasutamine osutub aga raskemaks kui sõnatuletuse omandamine.

N. Jurjeva ja A. Šahnarovitši (1990) järgi iseloomustavad metafooride mõistmist järgmised etapid lapse arengus.

1. Laps kirjeldab ainult nimetatud objekti tunnuseid.

Kevad koputab aknale. — Kevad tuleb, lumi sulab. Soe, oja-kesed voolavad.

Siidine rohi. — Rohtu võib süüa. Lehm sööb rohtu.

2. Laps kirjeldab (vastandab) mõlemat objekti, kuid ei otsi veel ühist tunnust.

Kased sosistasid. — Neil pole suud, nad ainult liigutavad oksid.

Tuul ulub. — Koerad uluvad, aga mitte tuul.

3. Metafoori selgitatakse otseselt, kuigi on märgata juba võrdlusmomenti.

Hall hommik. — Hommik on vana. Nagu habe on hall.

4. Interpreteerimisel selgitatakse ülekantud tähendust osaliselt.

Kased sosistasid. — Kaskede lehed liikusid. Nad kõnelesid vaikselt.

Edaspidi suudetakse metafoore juba mõista.

Et aidata lapsel mõista ülekantud tähenduses sõna, tuleb fikseerida võrreldavad nähtused, leida nende ühised tunnused ning välja tuua see tunnus (need tunnused), mille alusel ülekanne on tehtud. Tuletagem meelde, et G. Lakoffi (1995) järgi on tähenduse ülekande aluseks ruumisuhed (vt. ka 2. ptk.).

Kogu sõnavaratöö korraldamisel on otstarbekas arvestada, et lapse sõnatähendus sõltub tema rühmitamisoskusest, sellest, mis sugused ja kui teadlikud on sõnatähenduse aluseks olevad kujutlused ja hiljem ka mõisted. Seoses laste rühmitamisoskuse arenguga tasub viidata ka **prototüüpide** teooriale (autor E. Rosch) (G. Lakoff, 1995). Nimelt ilmneb rühmitamisel, et rühma mingil liikmel on olulisem staatus kui teisel. Näiteks kuldnokka ja varblast peetakse enam linnuks kui kana või jaanalindu. Selline eelistus ilmneb sagedamini lastel, seega avaldavad prototüübid mõju ka sõnatähenduse arengule. Rühma piiril olevatele objektidele (tunnustele jne.) on vaja ka õpetamisel pöörata enam tähelepanu (näiteks hiir kui metsloom), rühma tutvustamisel on aga otstarbekas alustada eelistatud liikmetest (näiteks jännes ja rebane kui metsloomad).

8.7. Grammatika omandamine

Traditsiooniliselt jaguneb grammatika süntaksiks ja morfoloogiaks. Seejuures süntaks on kõrgem tasand, mille kaudu omandatakse sõnad, nende vormid (morfoloogia) ja hääldamine. Grammatika ja sõnavara piiril kujunevad sõnamoodustusprotsessid. Kuid ka need alluvad süntaksi seaduspärasustele. Süntaksi omandamise etapid

olid käesolevas peatükis vaatluse all juba varem (vt. 8.4.). Edaspidiseks ülesandeks on toodud seisukohti konkretiseerida ning iseloomustada ühtlasi morfoloogia omandamist.

Kirjanduses kajastab lapse grammatika omandamist väga mahukas materjal. Äärmiselt põhjaliku ülevaate on 40 keele andmetel koostanud D. Slobin (1984). Eesti väikelapse grammatika arengust on andmeid esitanud A. Salo (1994), kakskeelse lapse eestikeelse kõne arengut on kirjeldanud M. Vihman, E. Oksaar, E. Lipp.

Üleminek kahesõnalausele toimub valdavalt teise eluaasta keskel. Nagu varem märgitud, realiseerib laps väliskõnes kolmeliikmelisest konstruktsioonist esialgu harilikult kaks. Enam esinevad järgmised kombinatsioonid: alus+öeldis (*Andus söö*), öeldis↔sihitis (*mammu taha*), öeldis+infinitiiv (*taha juua, paneb käima*), öeldis+kohamäärus (*võtab sealt, paneb muru sisse*) jt. Sõnalõppe kasutatakse juhuslikult või need puuduvad, mis on iseloomulik süntagmaatilisele grammatikale. On väljendatud arvamust, et lapse sõnad jaotuvad sel perioodil kahte klassi: tuumsõnade (*pivot*) klass ja avatud (*open*) klass. Tuumsõnad (nimetatakse ka operaatoriteks) korduvad sageli ja neile lisatakse vastavalt vajadusele ja valdamisele avatud klassi sõnu. Tuumsõnad on lapsel näiteks järgmised: *see, taha(n), tee(n), veel, anna* jne. Nimetatud rühmitust ei pea õigeks siiski mitte kõik lapsekõne uurijad (vt. ka Leiwo, 1993, lk. 88, 89). Väljendatavad suhted on sel perioodil peamiselt järgmised: asukoht (*Leelo seal*), palve või käsk (*anna Andus(ele)*), eitus (*ei piima*), situatsiooni kirjeldus (*Avo kukku(s)*), kuuluvus (*täta pro tädi auto*), tunnuse määratlus (*auto rikki, emme pai*) (Slobin, 1976, lk. 91, 92).

Edasist arengut, mida iseloomustab grammatiliselt õigete baaslausete ja seejärel keeruliste lausestruktuuride omandamine, on põhjalikult analüüsinud D. Slobin (1984). Autori arvates on lapsel vaja grammatika omandamiseks täita järgmised tingimused: 1) teadvustada need nähtused, millest saab keele abil infot edasi anda; 2) osata säilitada ja kasutada keelelist infot (1984, lk. 143).

Laps omandab keelevormid vastavalt väljendatava sisu (mõtete, suhete) keerukusele. On loomulik, et objekti- ja ruumisuhteid väljendatakse ajasuhetest varem, tingimust hiljem kui jaatust, küllaltki

vara võtab laps kasutusele aga eitava väite, sõnavormid ainsuses tulevad reeglina kasutusele varem kui vormid mitmuses. Kõik need keele omandamise etapid kajastavad ühtlasi lapse kognitiivset arengut. Kirjeldatu ilmneb ka eesti keeles. A. Salo (1994) järgi hakkas uuritud laps kasutama tegusõna oleviku ainsuse pöördelõppe vanuses 1.7., mitmuse vorme aga vanuses 1.8.–1.9. ja 2.3. Sihitis- ja kohakäänded tulid esmaselt lapse kõnesse vanuses 1.5.–1.11., kuid mitmuses kasutati neist ainult kahte vormi (nimetav, osastav). On alust arvata, et ainsuse omastava ning osastava vormide omandamisel on eriti oluline tähtsus, sest tegemist on eestikeelse sõna tüvevariantidega.

Kui laps hakkab mõistma mingit tema jaoks uut kognitiivset kategooriat või suhet, puudub tal esialgu vastav keeleline väljendusvorm. Jääb üle kasutada olemasolevaid vahendeid, esmajoones sõnu, mis rakendatakse varem omandatud vormides. Näiteks: *Ei lähen vanni* (varem on omandatud pöördelõpp); *Raivo ei taha haige*; *Isa on tuba*; *See on ei Virve oma* (Vihman, 1985). Kui keelend on formaalselt keeruline, kestab selle omandamine palju aega. Näiteks veel koolieas kasutavad lapsed vorme *sigad*, *sadab* jne. Seejuures kehtib seaduspärasus, et keeleüksus **järelopsitsoonis omandatakse varem ja kergemini kui eespositsoonis**. Nii on lõppude omandamine kergem kui õigete tüvevariantide kasutamine (laadivaheldus eesti keeles), tagasõnad omandatakse kergemini kui eessõnad või eesliited. Sama põhimõte peaks kehtima postpositsoonis kasutatavate abimäärsõnade suhtes eesti keeles (*jooksis üle*, *võttis alla*). Kehtib samuti seaduspärasus, et lapsed pööravad enam tähelepanu **keeleüksuste järjestusele** ütluses **kui nende üksuste vormidele**, mis ilmneb nii kõne mõistmisel kui ka kõneloomes. Seetõttu lapsed eelistavad lauses standardset sõnajärge, vastavalt sellele ka mõistetakse ütlust. Raskused tekivad näiteks järgmiste lausete mõistmisel: *Koera ajab taga kukk*. *Enne kooli minekut käisin kohvikus*.

Lapsed mõistavad paremini ja eelistavad ise moodustada lauseid, kus mõtteliselt seotud keeleüksused **asuvad kõrvuti**, s.t. seos ei ole katkestatud mingite teiste keeleüksustega. Seetõttu on eelistatud järjestikuse paigutusega osalused, mitte aga hõlmava ase-

tusega. Lausetest *Aias, kepp käes, jalutas poiss. Aias jalutas poiss, kepp käes* on järelkult kergem teine. Nähtus on seotud lapse operatiivmälu arenguga.

Kui mingit semantilist tunnust saab väljendada mitmeti, eelistavad lapsed enam markeeritud (selgemalt ära tuntavaid) **variante**. Näiteks kohasuhete väljendamiseks kasutavad eesti lapsed esialgu peamiselt tagasõnu, alles hiljem võetakse kasutusele käändevormid. Kõnelema õppiv laps otsib keele seaduspärasusi ja kasutab esialgu harva erandeid. Mingi semantilise kategooria väljenduse omandamine läbib järgmised etapid (Elkonin, 1958; Slobin, 1984):

- 1) markeering puudub, kategooriat väljendatakse leksikaalselt, s.t. olemasoleva sõnavara abil;
- 2) õige, kuid piiratud ulatuses markeering (harilikult kasutatakse ühte võimalust või "reeglit" mitmest, näiteks laps kasutab küll eitust, kuid ei oska veel õigesti rakendada *olema* verbi: *see on ei tühi, isa ei taha haige*);
- 3) superüldistuste kasutamine (ülegeneraliseerimine), mille puhul on eelistatud mingi kategooria üks variant (*puud, munad*→*sigad, tigud* jne.);
- 4) keelenormile vastav keeleüksuste kasutamine. Laps võtab esmalt kasutusele need formaalsed **tunnused, millel on semantiline kaal**, alles hiljem arvestatakse semantiliselt ebaolulisi formaalseid tunnuseid. Näiteks sõnas *sigad* ei sõltu tüve variandist sõnavormi tähendus. Kuna formaalselt üks ja sama grammatiline vorm väljendab harilikult mitut suhet, siis tuleb lapsel vormi omandada mitu korda (*andis vennale, pani lauale, läks vihmale*).

Seega on grammatilise kategooria omandamise–valdamise esimene tingimus **aru saada vastavast suhtest**, omandamise kiirus ja aeg sõltub aga juba **vastava** kategooria **formaalsest keerukusest keeles** ning esinemissagedusest. Just teine aspekt on põhjuseks, miks ilmnevad lapse kõne arengu erinevused keelte kaupa. Ühtlasi tuleneb sellest järeldus, et keele omandamise vanusnorme tuleb igas keeles välja selgitada eraldi ning mingi teise keele baasil välja töötatud kõneuurimise materjal ei ole kohandamata kasutatav (Lee, 1974). Uurimismaterjal peaks võimaldama välja selgitada 1) se-

mantiliste kategooriate mõistmist ja väljendamist ning 2) keelematerjali kasutamise **formaalselt** õigsust. Näiteks väljend *saagivad saedega* on semantiliselt õige, kuid formaalselt vale. Õeldule vaatamata on siiski mingid kõnearengu ajalised raamid võimalik välja pakkuda. Seejuures on otstarbekas eristada kategooria kasutamise algust ning lõplikku omandamist. Ajaline kestus nimetatud etappide vahel võib olla üsnagi pikk, kuni mitu aastat.

Teise eluaasta teisel poolel (süntagmaatilise grammatika periood) hakkab laps kasutama kahesõnaluset ja pikemaid lauseid, kus peamiseks vahendiks on sõnajärg, mitte veel grammatilised vormid. Teise eluaasta lõpul hakkab kujunema verbi rektisioon. Seega lause areneb kahes suunas: kasvab lause pikkus, kujuneb lause analüütilisus (Elkonin, 1958). Kui hakatakse baaslauseid grammatiliselt õigesti vormistama ning neid ühendama, algab muuteoperatsioonide aktiivne omandamine (Lee, 1974). Eesti lapsed võtavad sel perioodil kasutusele sihitiskäänded ja kohakäänded, ruumisuhteid väljendavad postpositsioonid, tegusõna isikulisel vormil olevikus, algab minevikuvormide ja infinitiivi vormide kasutamine (A. Salo, K. Vider, E. Lipp). Tegusõna kasutamist minevikuvormides peetakse oluliseks ka lause arengu seisukohalt, sest nimetatud kategooria soodustab aluse rakendamist lauses. Lapsekõne grammatilise arengu selgitamiseks vajab tegusõna alati erilist tähelepanu, sest verb ei täida mitte ainult leksikaalset funktsiooni, vaid käivitab ka sõnavaliku lausemallis. Teisiti öeldes on tegusõna kõige grammatilisem sõnaliik täistähendusega sõnade hulgas.

Alakõne tüüpiliseks tunnuseks on verbide puudulik valdamine.

Eriti iseloomulik on nimetatud tunnus mootorsetele alaalkutele.

Kolmandal eluaastal hakatakse kasutama koondlauset ja liitlauset ning vastavaid sidesõnu (K. Vider fikseeris 8 erinevat sidesõna). Morfoloogia arengut iseloomustab peaaegu kõigi muutevormide kasutamise algus. Seejuures on iseloomulik vormi supergeneralisatsioon ja piiratud rakendamine (mitte veel kõigis funktsioonides). Lekseemidena omandab laps ka tuletisi. Vanust 1.6–3.0

võibki pidada grammatika omandamise seisukohalt kõige olulisemaks: kogutakse materjali, mille põhjal tehakse üldistused. Etapi lõpul avaldub tendents väljendada ühte ja sama suhet erinevate vahenditega ning erinevaid suhteid formaalselt samade vahenditega (*laua peal — laual; pani lauale, andis emale*).

Neljandal eluaastal kasvab peamiselt kasutatavate lausemallide, sh. liitlausete hulk, areneb muutevormide rakendamine eri funktsioonides ning sõnatuletus. Lausemallide omandamine eeldab ühtlasi lapse jaoks uute tegusõnade kasutamist, aga samuti järjest uute semantiliste suhete mõistmist. Edaspidi kestab grammatiliste vormide täpsustamine, sõnatuletuse areng, omandatakse erandid ja lausete kasutamine sidusas tekstis. Eesti lastele valmistab peamiselt raskusi astmeheldus (eriti laadivaheldus). Lausete keerukus sõltub suures osas muuteoperatsioonide valdamisest. Tavaarenguga lastel kestab grammatika omandamine 8.–10. eluaastani, arenguhälvetega lastel kauem. Impressiivne ja ekspressiivne agrammatism võib avalduda koguni täiskasvanutel. Selliste isikute lause on primitiivne, lausemallide hulk piiratud, vähe kasutatakse sõnatuletust, mõnikord eksitakse sõnavormide moodustamisel ja/või rakendamisel.

8.8. Sõnaloomeskuse areng*

Sõnavara, mille aju omandab, koosneb morfeemide süsteemist (mittetäielikest sõnadest). Elemendid (morfeemid), millest tervikõnad koosnevad, on püsivad, sõnavormid aga valdavalt ajutised. Neid saab alati uuesti moodustada, kuid selleks peavad mälus olema vastavad reeglid (mallid). Arvatakse, et mälus on ka tuletusreeglid ja ainult osaliselt valmis tuletised. Sõltuvalt kommunikatsiooniprotsessi vajadustest moodustatakse nende reeglite alusel sõnad või leitakse sobiv terviksõna. Seega on sõnamoodustus seo-

tud suhtlemisprotsessiga (Žinkin, 1958; Leontjev, 1965; Sahharnõi, 1978; Clark, 1981).

Mis on sõnamoodustus? Sõnamoodustus ehk derivatsioon on uute sõnade moodustamine keeles olemasolevate moodustuselementide baasil. Eesti keelele on omased eelkõige kaks sõnamoodustusviisi — järelliteline sõnatuletus ja sõnade liitmine. Sõnade liitmise ja tuletamise puhul on tegemist lingvistikavaldkonnaga, mida võib vaadelda ka kui süntaksi, morfoloogia ja leksika piiriala. Sõnade muutmise (morfoloogiaga) seob tuletamist kasutatavate vahendite ja nende rakendamise sarnasus (tüve- ja liitemorfeemid), kuid erinevus seisneb tuletiste ja muutevormide semantikas. Tuletis on tüve- ja liitemorfeemi ühendamisel tekkinud sõna. Tuletise ja selle aluseks oleva baassõna ehk tuletusaluse vahel on semantiline nihe, s.t. tuletamisel muutub alati tuletusaluse leksikaalne, tihti ka grammatiline tähendus. Sõnade muutmise (morfoloogiaga) võrreldes on tuletamine spetsiifilisem ja fakultatiivsem keelenähtus. Selle valdamine perfektse kõne seisukohalt on siiski hädavajalik, sest üle poole kogu keele sõnavarast moodustavad tuletised.

Oletame nüüd, et inimesel on vaja leida ütlusse sobiv sõnavorm. J. Kubrjakova järgi tekib mitu võimalust:

- 1) valmis sõna või sõnavormi otsimine,
- 2) tuletise või sõnavormi moodustamine eeskuju (analoogia) alusel,
- 3) tuletise või sõnavormi moodustamine teadliku või ebateadliku reegli alusel (Kubrjakova, 1991, lk. 136).

Seega võib üks tuletis või sõnavorm olla alati teise etaloniks (*esimene* → *lõpmine*; *joonistab* → *kirjutab*) ning sõnade moodustamisel ja muutmisel leiavad aset analoogilised protsessid.

Kuidas lapsed omandavad sõnalooomeoskuse? Vaatlemegi järjekorras laste sõnatuletusmalli kujunemise võimalusi lähemalt. Selle omandamisel on tähtis koht analoogial. Analoogiatuletuse puhul toimub keeleline üldistamine ehk generaliseerimine nagu muutevormide omandamiselgi (Kubrjakova, 1981). Laps leiab igapäevases praktilises tegevuses, et analoogilisi nähtusi tähistatakse ka kõnes analoogilisel viisil. Iga uus teadmine, tähelepanek peab leid-

ma väljenduse kõnes. Paralleelselt analüüsib laps ümbritsevate inimeste kõnet, püüdes leida igale vormimuutusele vastavat reaalselt tajutavat muutust ümbritsevas keskkonnas.

Näiteks: *Kui vanaema joob kohvi, siis ütlevad täiskasvanud: Ta kohvitab. Aga nüüd sööb ta marju. Laps moodustab uue sõna: Vanaema marjatab.*

Nii kujunevad kahte liiki seosed:

morfeem — kõlapilt,

morfeem — esemelised suhted.

Suhted üldistatakse e. generaliseeritakse ja nii kujunebki mall. Sõnatuletuse ja grammatika omandamise algetapil rakendavad lapsed avastatud mudelit tihti eranditeta (ülegeneraliseerimine, nt. *saapasse — tubasse, kepiga — nugagá, lumine — kirjune, valjune*).

Analoogiatuletuse puhul on tuletise aluseks näidistuletis või -tuletised. Kuid analoogiatuletus ei toimi isoleeritult teistest sõnatuletustüüpidest. Korrelatiivse sõnatuletuse puhul on tegemist juba keerukama analoogiaüldistustega (*kass — kassike, koer — koerake*). Aluseks ei ole enam üks või mitu üksiktuletist, vaid tuletusseoses olev sõnapaar. Laps on avastanud kahe sõna vormilise ja tähendusliku erinevuse ning sarnasuse ja leitud seose ebatraditsioonilist üldistanud. Niisugust tuletusprotsessi võib nimetada ka paradigmaatiliseks: mingi mudeli alusel moodustub tuletiste paradigma, mille ühiseks tunnuseks on liidete sama tähendus (Kubrakova, 1981; Šahnarovitš, 1991).

Rakendades sõnatuletusmalli, võivad tulemuseks olla:

1) usuaalsed ehk keelenormile vastavad ja üldkasutatavad (traditsioonilised) tuletised;

2) mitteusuaalsed ehk ebatraditsioonilised tuletised, mis omakorda jagunevad:

a) okasionaalsed sõnad — sõnatuletusreeglitele vastavad, kõneleja ekspressiivset suhtumist väljendavad üksikmoodustised (nt. mitmesugused sõnamängud), mille tähendus sõltub suuresti kaastekstist (*Emalapsele pahaselt: "Oh, sa igavene susserdaja!"*);

b) potentsiaalsed sõnad — vastavalt sõnatuletusreeglitele on neid sõltuvalt kõnesituatsioonist alati võimalik moodustada ja täita seega keelesüsteemi tühimikke (nt. verbiliite *-ata-* abil võib loodushääli väljendavatest tüvedest alati moodustada verbe: *pumpsatama, räntsatama, surtsatama* jne.) (Grewendorf jt., 1987; Zemskaja, 1963; 1981).

Nimetatud sõnad vastavad keelesüsteemi võimalustele ja reeglitele, kuid on tihti situatiivse iseloomuga. Täiskasvanud keelekasutaja valdab enamasti keelesüsteemi reegleid ja võib neid vastavalt soovile või vajadusele ka eirata (nt. soovides väljenduda huvitavalt, ilmekalt). Pealegi ei realiseeru kõik keelesüsteemi võimalused alati kõnes. Nii on näiteks eesti keeles praktiliselt kõigist tegusõnadest võimalik moodustada *-ja*-liitelisi tegijanimesisid, kuigi need igapäevases kõnes pidevalt kasutusel ei ole. Laps, kes keelesüsteemi reegleid alles omandab ja keelenormi alati ei valda, satub sageli olukorda, kus vajalik sõna valmiskujul tema sõnavaras puudub. Niisiis, leksikaalseid auke täidavad nii täiskasvanud kui lapsed. Paraku asendavad lapsed sageli nendega olemasolevaid täiskasvanute sõnu ega täida seega keelesüsteemi tühimikke. Samuti eksivad lapsed oma uudissõnades tihti keelenormi ja/või süsteemi vastu (Zemskaja, 1963; Clark, 1981; Grewendorf jt., 1987).

Psühholingvistiliselt saab sõnatuletuses eristada kahte operatsioonide rühma:

- 1) lähtekeelendite ühendamine tuletiseks või liitsõnaks lauseloomeprotsessis (nt. *Tüdrukul on sinised silmad. Mulle meeldib see sinisilmne tüdruk.*);
- 2) tuletamine analoogia alusel (aluseks üksiktuletis või tuletuspaar; nt. *sinisilmne – kergejalgne, rõõmsameelne*).

Kõneprotsessis ei sooritata neid operatsioone eraldi, vaid enamasti paralleelselt. Praktiliselt sõnu tuletades põimuvad süntagmaatiliselt ja paradigmaatilistele kõneoperatsioonidele. Kui inimene ei leia suhtlemissituatsioonis ütlusse sobivat valmissõna, tekib vajadus moodustada see ise. Nüüd otsitakse mälust sobiv analoogia (ed) või tuletusmall ning moodustatakse uus sõna analoogia alusel. Seega süntagmaatiline protsess “käivitab” paradigmaatilise. Täis-

kasvanud keelekasutaja puhul iseloomustab neid operatsioone teadlikkus ja tahtlikkus. Lapsed omandavad aga keelereeglid ebateadlikult koolieelses eas, mil nende sõnavara on alles kasvamas ja täpsustumas. Õpetamisel on vaja nimetatud operatsioonid lahku viia, s.t. õpetada eraldi nii sõnade tuletamist analoogia (tuletusmalli) alusel kui ka tuletusmalli rakendamist lauses.

Etappi lapse kõne arengus, mil praktiliselt omandatakse sõnalooimeoskus, nimetavad paljud uurijad sõnalooimeperioodiks. Nimetatud periood kulgeb paralleelselt sõnade muutmisoskuse e. grammatika kujunemisega ja saab seega alguse umbes teise eluaasta lõpul kolmanda algul ning jõuab lõpule eelkooliea lõpul või algklassides (Ušakova, 1972; Clark, 1981, Tambovtseva, 1983; Oksaar, 1987; Jurjeva, 1990). Sõnalooimeperioodi kohta annavad tunnistust uudissõnad e. neologismid. Laste kõnes on märgatud järgmisi uudissõnu:

1. Ühe sõna moodustamine kahest sõnast (sünteesiline e. rahvaetümoloogia tüüpi tuletis, nt. *kitarretis* pro *tarretis*: *kitarr* + *tarretis*, *maksaliin* pro *pasteet*: *margariin* + *maks*). Tegemist on sõna morfoloogilise struktuuri mõtestamisega teiste sõnade kõla alusel.
2. Õige tüvevariandi ühendamine vale sufiksiga (morfoloogiline neologism; nt. *kalanik* pro *kalur*).
3. Vale tüvevariandi või moonutatud tüve ühendamine õige või moonutatud sufiksiga (morfofonoloogiline neologism; nt. *saeja* pro *saagija*; *kaldur* pro *kallur*).
4. Semantiliselt vale või ebahariliku tüve või liite valik (düssemantiline neologism; nt. *raamatunik* pro *kirjanik*, *õngeniik* pro *kalur*).

Valed võivad olla nii tüvi kui ka liide.

K. Joosti (1996) uurimusest selgub, et eksperimendi tingimustes moodustavad neologismid 4–5-aastastel eesti lastel sõnamoodustusjuhtudest vaid 3,5%, sõnamoodustusjuhud omakorda kõigist vastustest 57% (võrdluseks alakõnega koolieelikutel oli sõnamoodustusjuhte vaid 20%).

E. Clarki (1981, lk. 304) järgi esinevad laste leksikaalsed uuenuded neis keelevaldkondades, kus omandatud sõnavara on kül-

laltki piiratud. Laste uudissõnad on omandatud sõnade suhtes sel juhul tähenduslikult kontrastsed. Oma hüpoteesi kinnitamiseks nimetab E. Clark järgmisi leksikaalseid uuendusi:

1. Uued denominaalsed verbid. Lapsed omandavad tegusõnu aeglasemalt kui nimisõnu, mille tõttu tekib vajadus ise tegusõnu tuletada (*habetama, rullitama, marjatama* — *habet ajama, rulle keerama, marju sööma* — M. P näited).
2. Allkategoriate (e. liigi-)nimetused. Tegemist on uudisliitsõnadega [nt. *taldriku-muna (plate-egg) = praemuna; topsi-muna (cup-egg) = keedumuna; kastiauto = veoauto; vinnatraktor — traktor, mis koormaid vinnab (tõstab)* — M. P näited].
3. Tegijat ja vahendit tähistavad uudisliitsõnad [nt. *rat-man (rotimees)* — *mees, kes töötab laboris rottidega; garden-man (aiamees)* — *aednik*].

E. Clark kasutab laste uudissõnade puhul terminit *kontekstuaalid (contextuales)*, kuna nende mõistmine sõltub kontekstist.

Eesti keeles on sõnade liitmine väga levinud sõnamoodustusviis. Eeltoodud näidetega analoogilised uudisliitsõnad esinevad ka eesti laste kõnes ning sõnalooomeoskust omandades eelistavadki nad sõnade liitmist tuletamisele. Seega võib sõnalooomeoskuse arengus leida sarnaseid jooni lauselooomeoskuse arenguga. Liitsõna sarnaneb oma struktuuri hargnevuselt mitmest baaslausel koosneva ahellausega, mille kasutamine on iseloomulik algajale jutustajale. Baaslausete ühendamisel korduvad lauseliikmed elimineeritakse, siduvad ja samaviitelised sõnad muudavad lause kompaktsaks. Sõnalooomeoskuse arenedes hakkavad lapsed lisaks liitsõnadele ja osaliselt ka nende asemel moodustama tuletisi, milles tuletusliide asendab liitsõna ühte komponenti (nt. *jooksupoiss + jooksja, ratsamees + ratsanik*). Järelikul nõuab tuletise moodustamine liitsõnaga võrreldes täiendavat muuteoperatsiooni.

Miks ilmuvad lapse kõnesse keelenormile mittevastavad sõnad? Mingi ajani rahuldavad lapse sõnavara ja grammatiliste vahendite hulk tema tunnetusvajadusi. Tunnetuse arengu uus aste (asjade ja nähtuste olemuse ning seoste põhjalikum analüüs ja süntees), kujundliku mõtlemise ja situatsioonivälise, kujutlustele tugineva

suhtlemisvormi kujunemine nõuavad täpsemat keelelist väljendust. Lapsel tekivad käärid tunnetusvõimaluste ja uute teadmiste kõnelise väljendusvõimaluse vahel. Tekibki vajadus ise sõnu moodustada. Seega tingib tunnetustegevuse uus arenguaste ka uute keelevahendite kasutuselevõtu.

Liidete omandamise järjekord sõltub mõneti konkreetsest keelest, kuid aluseks on siin järgmised põhimõtted:

1. Laps omandab varem need sufiksids (morfeemid), millel on reaalselt tajutav seos esemelise maailma muutustega (nt. nimisõnaliited *-ja*, *-nik*, *-ur*, mille abil saab tegusõnast moodustada isikunimetusi — tähenduse muutus on kergesti mõistetav). E. Clark nimetab seda leksikaalse transparentsuse printsiibiks

2. Tüvemuuatusel (nt. eesti keeles astmevahelduslike tüvede puhul) ei ole semantilist kaalu, seega on tüvemuuatmine lastele raskemini omandatav (nt. *koob* + *kooja* pro *kuduja*).

3. Reeglipäraseid vorme õpivad lapsed kasutama varem, kuigi vastava kategooria tunnetuslik sisu võib olla raskesti mõistetav. Tuletusmudelid, mis ei esita alussõnatüvele suuri nõudmisi, omandatakse varem. Näiteks isikutuletisi moodustavatest liidetest võib *ja*-liide liituda kõigile verbidele, esitamata tüvele erilisi nõudmisi. *lane*-liite liitumisreeglid on aga tunduvalt keerulisemad (liide võib liituda nii nimetavalisele kui omastavalisele, nii vokaallõpulisele kui ka konsonantlõpulisele tüvele). Järelikult on lastele raske omandada *lane*-liiteliste tuletiste keelenormile vastavat moodustamist. Samas on nimetatud liide produktiivne isikuliide.

4. Produktiivsed tuletusmallid (liide on produktiivne, kui tema baasil on võimalik moodustada kümneid või isegi sadu tuletisi; eesti keeles nt. nimisõnaliide *-ja* ja omadussõnaliide *-ne*) omandatakse varem (Clark, 1981; Negnevitskaja, Šahnarovitš, 1981; Slobin, 1984).

Seega toimub tuletusmudelite omandamine (nagu ka grammatika omandamine) suunaga konkreetset abstraktsele, kujundlikult tinglikule.

Sõnatuletuse omandamine on aastaid kestev protsess, mis läbib A. Šahnarovitši ja N. Jurjeva (1990) järgi vähemalt **kolm etappi**.

Järgnevalt püütaksegi kirjeldada sõnatuletusoperatsioonide omandamist etappide kaupa:

1. etapp — vanuses **2.6–4.0**. Seda iseloomustab piiratud hulga valmis tuletiste omandamine ja kasutamine ning sõnade juhuslik tuletamine analoogia alusel (eeskujuks on tavaliselt ülegeneraliseeritud üksiksõna). G. Lakoffi (1995) kognitiivse semantika teooriat arvestades võib oletada, et omandatakse need tuletised, mille aluseks on otseselt tajutavad esemed, nähtused, tunnused ja tegevused. Sõnade ühendamine tuletiseks või liitsõnaks ei ole sel etapil veel alati jõukohane, kuna eeldab hargnenud lause lühendamist, mitme lähtesõna kokkuvõtmist, ühendamist, s.t. keerulisi muuteoperatsioone. Iseloomulik on morfeemide või nende variantide vale valik (*lillakas — triibukas, kirjutab — habetab, kägistab — kõristab, kuldne — triipne*). Tuletise aluseks olevat situatsiooni kirjeldades nimetab laps vaid selle komponente, tuletise tähenduse seisukohalt olulised seosed jäävad välja toomata (nt. *lõhkuja — ta on paha, kaasik — puud on seal*). Etapi peamiseks tulemuseks on valmis tuletiste kogumine ja seoste “tuletis — reaalsed suhted” esialgne kujunemine. Need seosed on veel ebatäpsed ja juhuslikud. Näiteks tuletise *kaevur* tähendust selgitades väidab laps, et tegemist on onuga, kes võtab kaevust vett, *haiglas* elavad haikalad. Viimaste näidete puhul on tegemist lapsele suhteliselt võõra tähendusega sõnadega. Eraldades sõnast tuttava tähendusega sõnaosa, selgitab laps selle abil tuletise tähendust. Ka keelelise analoogia aluseks on enamasti üksiksõna või sõnad, mille alusel tehtav üldistus on ülereguleeritud ega vasta alati keelenormile (nt. *kollakas + triibukas, täpikas*). J. Kubrjakova (1981) järgi ongi sel perioodil ülekaalus analoogiatuletus, kujunemas on korreleeruv sõnatuletus.

2. etapp — vanuses **4.0–5.6–6.0**. Aktiivne sõnaloomeperiood, mil areneb edasi tuletamine analoogia alusel (aluseks üksiksõna kõrval tuletuspaar; nt. *kallab + kallur, hangib + hankur*) ja omandatakse süntaktiline sõnatuletus. Sõnatuletus aktiveerub, muutub regulaarseks. Arengu aluseks on situatsiooni täpsem analüüs, mis sisaldab juba ka otseselt mittetajutavaid seoseid või funktsiooni kir-

jeldust (nt. *Onu pühib tänavat. Tänavapühkija*). Moodustatakse nii õigeid kui ka valesid tuletisi. K. Joosti andmetel on neologismide puhul valdavalt tegemist eksimustega keelenormi vastu, eksitakse eelkõige liite valikul sama sõnaliigi piires (nt. *sportnik, laulur*). Eesti lapsed moodustavad sel etapil hulgaliselt liitsõnu (nt. *raamatumees pro kirjanik*), sh. tuletist sisaldavaid liitsõnu (nt. *lõikajamees pro saagija*). Võib oletada, et viimased on eelastmeks keelenormile vastavate tuletiste kasutamisel (Joost, 1996). Tuletise tähendust selgitades nimetab laps situatsiooni olulisi tunnuseid ja vastava objekti (tuletusaluse) (nt. *seeneline — seeni korjab*).

3. etapp — vanuses 5.6–7.6 ja osaliselt edaspidi. Aktiivne sõnalooimeperiood jõuab lõpule. Tuletiste moodustamine läheneb normile, eksimuste arv väheneb. Üksikuid uudissõnu ja sõnatuletuslikku analüüsi kasutatakse ainult nn. avariolukordades (vajaliku sõna puudumisel või tähenduselt võõra sõna puhul).

Mistahes oskust omandades teeb õppija vigu. Seega on koolieelikute kõnes esinevad uudissõnad igati loomulik ja positiivne nähtus, viidates uuele etapile kõne arengus. Hälviklapsed koolieelses eas uudissõnu enamasti ei moodusta.

Uudissõnade ilmumine vanemas eelkoolieas või alles koolieas viitab kõne arengu mahajäämusele ja on üheks alakõne tunnuseks.

Sõnalooimeperioodi lõppemise põhjustena on paljud uurijad nimetanud järgmisi:

- 1) lapse sõnavara kasvab, ta õpib tundma keelenormi ning hakkab valdama erandeid ja detaile;
- 2) laps hakkab end ise piirama, keeldudes kõigest ebatraditsioonilisest — kujuneb keelevaist ja kriitiline suhtumine oma kõnesse (Tulviste, 1990);
- 3) lapse poolt omandatavad vormid leksikaliseeruvad, morfoloogilised elemendid ühinevad, laps hakkab paljusid tuletisi kasutama terviksõnadena, s.t. ei moodusta neid alati uuesti, vaid valib mälust valmissõna.

Õpetamise seisukohalt pakub huvi, millises järjekorras omandab laps sõnalooome psühholingvistilised operatsioonid. Erinevate autorite seisukohti kõrvutades võib siiski väita, et kahte peamist tuletusoperatsiooni (analoogiatuletust ja süntaktilist sõnalooomet) ei omanda laps üheaegselt. Sõnamoodustusoskuse omandamine algab eesti lastel liitsõnade moodustamisest ja analoogiatuletusest, mille aluseks on tavaliselt ülegeneraliseeritud näidissõna (sõnaraam; nt. *viimane + lõpmine*). Vajadus taoliseks sõnamoodustuseks tekib suhtlemisel. Ütlust genereerides tekib vajadus tuletise kasutamiseks. Kõnelejal tuleb nüüd sobiv tuletis sõnavarast valmiskujul valida või sobiva valiku puudumisel muuteoperatsioonide kasutades analoogia alusel tuletada. Koos teiste muuteoperatsioonide (lause- ja tekstitasandil) arenguga omandab laps ka süntaktilise sõnamoodustusoskuse (s.o. sõnade ühendamise lauses tuletiseks või liitsõnaks). Samal ajal areneb edasi analoogiatuletus, sest ka süntaktiline sõnatuletus toetub analoogiale. Analoogiatuletus täpsustub, s.t. aluseks ei ole enam üksiksõna, vaid tuletusseoses olevad sõnad e. tuletuspaar (ebateadlik kujutlusmudel). Tuletusoskuse arengu 2. etapil (sõnalooome kõrgaeg) omandatakse seega mõlemad sõnalooomeoperatsioonid. Vanemas eelkoolieas ja osaliselt ka algklassides (sõnalooome 3. etapp) need operatsioonid automatiseeruvad, laps omandab kõik tuletusmudelid ja ka keelelised erandid ning eksib sõnu moodustades harva või üldse mitte.

Eakohase arengu puhul omandab laps sõnalooomeoskuse märkamatult, võimalik on vaid arengut kiirendada ja teadlikustada. Hälviklastel, kelle kõnediagnoosiks on ühes või teises astmes alakõne, sõnalooomeperiood hilineb, saades alguse vanemas eelkoolieas või alles koolieas. Ka keskastmes ja vanemas koolieas eksivad alakõnega õpilased sõnade moodustamisel keelereeglite vastu. Mõnede autorite arvates ei omandagi alakõnega lapsed sõnalooomeoskust iseseisvalt, s.t. spetsiaalse õpetuseta (Levina, 1968). Nimetatud oskust omandades moodustavad hälviklapsed hulgaliselt eritiübilisi uudissõnu, eksides seejuures nii keelesüsteemi kui ka -normi vastu. Eksperimendid on näidanud, et alakõnega lapsed moodustavad eakohase kõnearenguga lastest sagedamini düssemantilisi ja segatüüpi neologisme (nt. moonutatud tüvi + vale liide,

juuksetaja pro *juuksur*) (Padrik, 1993; Joost, 1996). Intellektipuu-
dega õpilastel on raskusi sõnavormide ja tuletiste eristamisel (nt.
aednik, *aiake*, *aiale*, *aiast*). Keeleõpetuse ülesandeid täites tegut-
setakse liidete ja tüvedega mehhaaniliselt, moodustades mõttetuid
uudissõnu (nt. *peegelilus* pro *peegelsile*).

Seega erineb hälviklaste sõnalooime tavaarenguga lastest ka kvali-
tatiivselt. Puudulik sõnalooimeoskus hakkab pidurdama teksti-
loomeoskuste arengut, samuti takistab kõne täielikku mõistmist.
Järelikult on vaja alakõnega lastel kujundada eespool nimetatud
sõnalooimeoperatsioonid (analoogiatuletus ja süntaktiline sõna-
tuletus) ükshaaval.

Alustada tuleks vastava tööga juba koolieelses eas. Õpetamine
peaks toimuma tuletusmallide kaupa (nt. *ne*-liiteliste omadussõna-
de tuletamine, s.o. sama liite sobitamine erinevate tüvedega; liit-
sõnade puhul sama põhiosa sobitamine erinevate täiendosadega).
Eesmärgiks on kujundada analoogiaüldistus (koolieelikutel eba-
teadlik kujutusmall, õpilastel toetab teadliku tuletusmalli kujun-
damist tuletusskeem). Seejärel aga tuleb kindlasti õpetada tähend-
duselt lähedaste tuletusmallide eristamist (nt. *ne*-, *lik*-, *line*-liiteliste
omadussõnade tuletamine). Niisiis on sõnalooime õpetamisel tei-
seks suunaks liidete diferentseeritud kasutamisoskuse kujundamine
(sama tüve sobitamine erinevate liidetega; liitsõnade puhul sama
täiendosa sobitamine erinevate põhisõnadega). Liitsõnade moodus-
tamise õpetamine peaks tuletusõpetusele eelnema ja sellega
kaasnema.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Clark E. V. The lexicon in acquisition. Cambridge University Press, 1993. Pp. 306.
- Clark E. V. Lexical Innovations: How Children Learn to Create New Words // Child Language. A Reader. New York, 1988. P 118–129.
- Grewendorf, G., Hamm, F., Sternfeld, W. Morphologie // Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung. Frankfurt /M., 1987 S. 253–297.
- Hennoste, T. Polüloogiline tekstiloomismudel // Dialoogi mudelid ja eesti keel. TRÜ toimetised. Vihik 795. Tartu, 1987. Lk. 5–23.
- Hint, M. Eesti keele sõnafonoloogia I. Tallinn, 1973. 253 lk.
- Hint, M. Häälikutest sõnadeni. Tallinn: Valgus; 1978. 250 lk.
- Joost, K. 4–5-aastaste koolieelikute sõnalooeeskused. Lõputöö. Tartu, 1996. 89 lk.
- Konsap, T. Sarnaste keelendite mõistmine sõltuvalt kontekstist abikooli II, IV ja VI klassis: Diplomitöö. Tartu, 1984. 70 lk.
- Lee L. L. Developmental sentence analysis. Evanston: Northwestern University Press, 1974. 277 p.
- Lehiste, I. Suprasegmentals. The Massachusetts Institute of Technology, 1970. 194 pp.
- Leiwo, M. Lapse keeleline areng. Tallinn, 1993. 165 lk.
- Lenneberg, E. H. Biological foundations of language. New York, London, Sydney: J. Wiley&Sons; 1967. 489 p.
- Lepik, E. Väikelaste kõne iseärasused // Emakeele Seltsi aastaraamat, 18. Tallinn: Eesti Raamat, 1972. Lk. 175–186.
- Lipp, E. The acquisition of Estonian inflections // Journal of Child Language, nr. 4, 1976. Pp. 313–319.
- Metslang, H. Kõneline eesti keeles. Tallinn: Valgus, 1981. 168 lk.
- Oksaar, E. Spracherwerb im Vorschulalter (2. Auflage). Stuttgart, 1987. 262 S.
- Padrik, M. Alakõnega ja normaalsete I–II klassi õpilaste sõnatuletuse oskused // Anomaalsete laste õpitegevus ja isiksus. TÜ Toimetised, 963. Tartu, 1993. Lk. 3–18.
- Rajala, P. Selkokirjoittajan opas. Helsinki: Kirjastopalveli OY, 1990. 68 s.
- Rätsep, H. Eesti keele lihtlausete tüübid. Tallinn: Valgus, 1978. 263 lk.

- Salo, A.** Muutelõppude ilmumine ühe eesti lapse keelde vanuses 1.5.–2.5. // *Ensikielena suomalaiskieli / Toim. K. ja J. Toivainen*. Turku, 1994. Lk. 22–28.
- Salo A.** Ühe eesti lapse esimesed sõnad // *Minor uralic languages: structure and development / Ed. by A. Künnap*. Tartu, 1994. Lk. 152–156.
- Toome, Ü.** Kollektiivsele joonistamisele kaasnev kõne vaimselt alaarenenud koolieelikutel // *Вопросы специальной психологии и дидактики*. TRÜ toimetised. Vihik 826. Tartu, 1988. Lk. 3–28.
- Tulviste, P.** Mõtlemise muutumisest ajaloos. Tallinn: Valgus, 1984. 125 lk.
- Tulving, E.** Mälu. Tallinn: Kupar, 1994. 224 lk.
- Vainik, E.** Eesti keele suhtlussõnavara liigendus ja keelekasutaja intuiitiivne suhtlusmudel // *Dialoogi mudelid ja eesti keel*. TRÜ toimetised. Vihik 795. Tartu, 1987. Lk. 106–119.
- Vesker L.** Eesti keele vältesüsteemi omandamise hälvetest ja ealistest iseärasustest // *Uurimusi eripedagoogikast ja eripsühholoogiast / Koost. L. Vesker*. Tallinn, 1985. Lk. 142–150.
- Vider, K.** 2–3-aastaste eesti laste sõnavara // *Suomalaiskielten omaksumista tutkimassa / Toim. K. Toivainen*. Turku, 1996. Lk. 125–136.
- Vihman, M.** Language differentiation by the bilingual infant // *Journal of Child Languages*, 12, 1985. Pp. 297–324.
- Wiik, K.** Foneetika alused. Tartu, 1991. 190 lk.
- Õim, H.** Isiku mõistega seotud sõnarühmade struktuur eesti keeles // *Keele modelleerimise probleeme*, nr. 4. Tartu, 1971. Lk. 3–260.
- Õim, H.** Semantika. Tallinn: Valgus, 1974. 167 lk.
- Õim, H.** Tekst ja selle mõistmine // *Eesti keele grammatika probleeme*. TRÜ toimetised. Vihik 574. Tartu, 1981. Lk. 106–122.
- Õim, H.** Pragmaatika ja keelelise suhtlemise teooria // *Keel ja Kirjandus*, 5, 1986. Lk. 257–269.
- Õim, H., Koit, M.** Kommunikatiivsed strateegiad // *Akadeemia*, 1, 1994. Lk. 25–45.
- Анохин П. К.** Избранные труды. Москва: Наука, 1978. 400 с.
- Ахутина Т. В.** Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. Москва. Изд. МГУ, 1989. 215 с.
- Больших И. В., Кукушкина О. И.** Рабочая тетрадь для студентов. Состав числа. Москва, 1996 (рукопись).
- Брока П.** Утрата речи, хроническое размягчение и частичная деструкция левой передней доли мозга // *Афазия и восстановительное обучение*. Тексты. Москва: Изд. МУ, 1983. С. 6–8.

- Бюлер К. Теория языка. Москва: Прогресс, 1993. 528 с.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. Москва: Русский язык, 1980. 320 с.
- Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Москва: Просвещение, 1987. 160 с.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т 1–6. Москва: Педагогика. Т 1 — 1982 а. 488 с; Т. 2 — 1982 б. 504 с; Т. 3 — 1983 а. 368 с; Т. 4 — 1984 а. 432 с; Т. 5 — 1983 б. 386 с; Т. 6 — 1984 б. 400 с.
- Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекции. Москва: Изд. МУ 1988. 320 с.
- Дейк Т. А. ван, Кинч В. Стратегия понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Москва: Прогресс, 1988. С. 153–211.
- Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Москва: Просвещение, 1987. 207 с.
- Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва: Изд. РСФСР, 1958. 370 с.
- Жинкин Н. И. Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р. А. Белова-Давид. Москва: Просвещение, 1972. С. 9–31.
- Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 154 с.
- Звегинцев В. А. Смысл и значение // Теоретические и экспериментальные исследования в области структурной и прикладной лингвистики / Под ред. В. А. Звегинцева. Москва: Изд. МГУ, 1973. С. 91–98.
- Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. Москва: Изд. МГУ. 1976. 307 с.
- Земская А. Е. Как делаются слова? Москва, 1963. 92 с.
- Земская А. Е., Китайгородская, В. М., Ширяев Н. Е. Словообразование // Е. А. Земская и др. Русская разговорная речь. Москва, 1981. С. 71–190.
- Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения / Под ред. Т. Н. Дридзе и А. А. Леонтьева. Москва: Наука, 1976. С. 5–33.
- Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов: Изд. Саратовского университета, 1986. 164 с.
- Исенина Е., Степанова О. О роли речедвигательного и слухового анализаторов в формировании речевого слуха у детей // Фонетика и психология речи. Вып. 2. Иваново, 1981. С. 94–106.

- Карлеп К. К. Воспроизведение предложений по слуху аномальными школьниками // *Коррекционная направленность обучения и воспитания аномальных детей*. Уч. зап. ТГУ. Вып. 738. Тарту, 1986. С. 33–51.
- Карлеп К. Понимание сложных грамматических конструкций учащимися спецшкол // *The socialisation of children with special educational needs and adults with disabilities*. Šiauliai, 1996. С. 161–163.
- Касевич В. Б. Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. Москва: Наука, 1983. 295 с.
- Киселёва Л. А. Вопросы теории речевого воздействия. Ленинград: Изд. ЛГУ. 1978. 160 с.
- Колшанский Г. В. Контекстная семантика. Москва: Наука, 1980. 150 с.
- Кубрякова Е. С., Шахнарович А. М., Сахарный Л. В. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. Москва: Наука, 1991. 240 с.
- Кубрякова Е. С. Типы языковых знаний. Семантика производного слова. Москва, 1981. 199 с.
- Кукушкина О. И. Коммуникация в компьютерном классе // *Дефектология* № 6, 1995. С. 48–54.
- Куссмауль А. Разстройства речи. Киев, 1879. 276 с.
- Лакофф Дж. Когнитивное моделирование // *Язык и интеллект / Составитель В. В. Петров*. Москва: Прогресс, 1995. С. 143–184.
- Ленерт У. Проблемы вопросно-ответного диалога // *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XXIII. Москва: Прогресс, 1988. С. 258–280.
- Леонтьев А. А. Психолингвистическая значимость трансформационной порождающей модели // *Психология грамматики / Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой*. Москва: Изд. МГУ, 1968. С. 5–49.
- Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Москва: Наука, 1965. 245 с.
- Леонтьев А. А. (отв. ред.) Теория речевой деятельности. Москва: Наука, 1968. 1972 с.
- Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва: Наука, 1969. 307 с.
- Леонтьев А. А. Смысл как психологическое понятие // *Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком / Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой*. Москва: Изд. МГУ, 1969. С. 56–66.
- Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 1969. 212 с.

- Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка. Москва: Наука, 1970, С. 314–375.
- Леонтьев А. А. (отв. ред.). Основы теории речевой деятельности. Москва: Наука, 1974. 368 с.
- Леонтьев А. А. Психология общения. Тарту, 1974. 218 с.
- Лисина М. И., Рузская А. Г и др. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г Рузской. Москва: Педагогика, 1989. 216 с.
- Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. Москва: Педагогика, 1978. 224 с.
- Лурия А. Р. Травматическая афазия. Москва: Изд. Академии медицинских наук, 1947. 368 с.
- Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Второе доп. изд. Москва: Изд. МГУ, 1969. 504 с.
- Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва: Изд. МГУ 1973. 374 с.
- Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. Москва: Изд. МГУ, 1975. 253 с.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва: Изд. МУ, 1979. 320 с.
- Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва: Педагогика, 1974. 240 с.
- Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс или минус два: О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Инженерная психология / Под ред. Д. Ю. Панова и В. П. Зинченко. Москва: Прогресс, 1964. С. 192–223.
- Миллер Дж. А. Некоторые пролегомены к психоллингвистике // Психоллингвистика за рубежом. Москва: Наука, 1972. С. 31–44.
- Негвевницкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. Москва: Наука, 1981. 111 с.
- Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Москва: Триволя, 1995. 360 с.
- Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. Москва: Прогресс, 1986. С. 22–129.
- Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка // Семиотика / Под ред. Ю. С. Степанова. Москва: Радуга, 1983. С. 133–136.

- Пиаже Ж.** Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика / Под ред. А. М. Шахнаровича. Москва: Прогресс, 1984. С. 325–335.
- Пиаже Ж.** Речь и мышление ребенка. Москва: Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.
- Рябова Т. В.** Механизм порождения речи по данным афазиологии // Вопросы порождения речи и обучения языку / Под ред. А. А. Леонтьева: Изд. МУ, 1967. С. 76–94.
- Сахарный В. Л.** Производное слово как тип коммуникативной номинации // Психолингвистические и социолингвистические детерминанты речи / Под ред. Е. Б. Тарасова и др. Москва, 1978. С. 65–181.
- Сильдмяэ И.** Искусственный интеллект. Знания и мышление (когитология). Тарту, 1989. 240 с.
- Слобин Д., Грин Дж.** Психолингвистика. Москва: Прогресс, 1976. 350 с.
- Слобин Д. И.** Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика / Под ред. А. М. Шахнаровича. Москва: Прогресс, 1984. С. 143–207.
- Соколов А. Н.** Внутренняя речь и мышление. Москва: Просвещение, 1967. 248 с.
- Соссюр Ф. де.** Труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 1977. 695 с.
- Тамбовцева Г. А.** Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва, 1983. 24 с.
- Тарасов Е. Ф.** Место речевого общения в коммуникативном акте // Национально-культурная специфика речевого поведения. Москва: Наука, 1977. С. 67–95.
- Тарасов Е. Ф.** Тенденции развития психолингвистики. Москва: Наука, 1987. 168 с.
- Теньер Л.** Основы структурного синтаксиса. Москва: Прогресс, 1988. 656 с.
- Титоне Р.** Некоторые эпистемологические проблемы психлингвистики // Психолингвистика / Под ред. А. М. Шахнаровича. Москва: Прогресс, 1984. С. 336–352.
- Тульвисте П.** Культурно-историческое развитие вербального мышления. Таллин: Валгус, 1988. 342 с.

- Ушакова Н. Т. Распространенность детского словотворчества // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии / Под ред. А. Р. Лурии. Москва, 1972. С. 39–45.
- Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. Москва: Просвещение, 1984. 160 с.
- Фридман Л. М. Логикопсихологический анализ школьных учебных задач. Москва: Педагогика, 1977. 208 с.
- Филлмор Ч. Дело о падеже. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X. Москва: Прогресс, 1981. С. 369–495.
- Филлмор Ч. Дело о падеже открывается вновь. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. X. Москва: Прогресс, 1981. С. 496–530.
- Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва: Изд. МГУ, 1972. 260 с.
- Хомский Н. Язык и мышление. Москва: Изд. МГУ. 1972. 122 с.
- Хэд Г. Афазия и сходные расстройства речи // Афазия и восстановительное обучение / Под ред. Л. С. Цветковой. Москва: Изд. МГУ, 1983. С. 41–45.
- Чистович Л. А., Кожевников В. А. и др. Речь: артикуляция и восприятие. Москва: Наука, 1965. 241 с.
- Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. Москва: Столетие, 1995. 192 с.
- Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / Под ред. А. А. Леонтьева. Москва: Наука, 1990. 168 с.
- Щебра Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука, 1974. 428 с.
- Ыйм Х., Салувээр, М. Фреймы и понимание языка // Проблемы моделирования языковой интеракции. Уч. зап. ТГУ Вып. 478, 1978. С. 101–113.
- Ыйм Х. Язык, значения и знания // Семантика и представление знаний. Уч. зап. ТГУ. Вып. 519. Тарту, 1980. С. 117–129.
- Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. Москва: Изд. АПН РСФСР, 1958. 115 с.
- Юртайкин В. В. Проблемы речевого онтогенеза. Москва, 1989. 74 с.

A

66237

2000 2999

**Psühholingvistika
ja emakeeleõpetus**