



TARTU ÜLICOOL
Eesti keel võõrkeelena

EMAKEEL JA
TEISED KEELED
8.-10. oktoober 1993

Ettekanded

TARTU

TARTU ÜLIKOOL
Eesti keel võõrkeelena

EMAKEEL JA TEISED KEELED

8.-10. oktoober 1993

Ettekanded

Toimetanud Raili Pool ja Jüri Valge

TARTU
1994

KUSTUTAJA

Arh.

Tartu Ülikooli
RAAMATUKOOL

12870

ISBN 9985-56-064-7

Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda
Tiigi 78, EE2400 Tartu
Tellimus nr. 262.

SAATEKS

Käesolev kogumik sisaldab enamikku 8.–10. oktoobril 1993 Tartus peetud konverentsi “Emakeel ja teised keeled” ettekannetest. Töö toimus kolmes sektsioonis (*Välismaalaste keeleõpe (ajalooline, poliitiline ja sotsioloogiline aspekt); Keeleõppe meetodika; Kontrastivne lingvistika*), mis on leidnud kajastamist ka avaldatavais ettekandeis, millest paljud ilmuvad täiendatud ja ümber töötatud kujul.

Põhiliselt kogenematause tõttu nii taoliste ürituste korraldamisel — see oli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli esimene rahvusvaheline konverents — kui vastavate kogumike väljaandmisel on toimetajad lähtunud liberaalsetest põhimõtetest. Seetõttu on nii ilmutatavate ettekannete maht kui tase kohati erinevad. Oma artikli pikkuse määratlemisel on üldjuhul püütud jätta autoritele vabad käed.

Oleme püüdnud anda autoritele võimaluse oma seisukohtade avaldamiseks ning stiili valikuks, sekkudes vaid seal, kus see kogumiku ühtluse ning kvaliteedi huvides oli otseselt vajalik ning artikli iseärasusi arvestades võimalik. Peamiselt stiililistel kaalutlustel oleme kirjutisi redigeerinud — see kehtib esmajoonel eestikeelsete (eriti eesti keelde tõlgitud) artiklite suhtes. Loomulikult oleme teinud seda koostöös artiklite autoritega või (mõningatel juhtudel) koostöövalmidust eeldades.

Usume, et põhjust kogumikuga tutvuda on piisavalt erinevate lingvistiliste huvidega lugejail. Ühtlasi oleme veendunud selles, et nii konverentsi korraldamine kui käesoleva kogumiku väljaandmine on andnud meie õppetoolile oskusi ja kogemusi oma õppe- ja uurimistöö paremaks korraldamiseks ja võimaliku järgmise konverentsi läbiviimiseks juba kõrgemal tasemel.

Oleme tänulikud ettekannete autoritele, kõigile meiega koostööd teinud isikutele ja organisatsioonidele. Eriline tänu kuulub kogu projekti peasponsorile Avatud Eesti Fondile.

KIELIKYLPYMETELMÄ KIELTENOPETUKSESSA

Marjatta Elomaa
Vaasa

1. Johdanto

Termi kielikylpy (immersion) on peräisin Kanadasta 1960-luvun lopulta. Opetusmallin idea oli syntynyt Quebecissä erään englanninkielisten vanhempien ryhmän keskuudessa. He halusivat, että heidän lapsensa oppisivat käyttämään ranskan kieltä arkipäivän tilanteissa. Vaikka paikalliset viranomaiset vastustivat, kielikylpyidea toteutui. Tulokset olivat erittäin hyviä, ja muutkin koulupiirit aloittivat kielikylpykokeiluja.

Kanadalaisen mallin mukainen koulu on toiminut myös Espanjassa Kataloniassa ja baskimaakunnissa vuodesta 1983. Siellä katalaania alettiin opettaa espanjankielisille lapsille. Kielikylpyidean toi Suomeen Vaasan yliopiston ruotsin kielen professori Christer Laurén. Myös muualla on innostuttu kielikylvystä, tänä syksynä on esim. Italiassa aloittanut saksankielinen kielikylpy. Keskenään vähän erityyppisiä kielikylpyjä on mm. Skotlannissa, Irlannissa, Saksassa, Hollannissa, USA:ssa, Australiasa ja jopa Uudessa-Seelannissa.

Tunnusomaista kanadalaismalliselle kielikylpylle on, että enemmistöön kuuluvia lapsia opetetaan sillä kielellä, joka on paikallisesti vähemmistön kieli. Syksystä 1987 lähtien on tätä kanadalaista kielikylpykoulua sovellettu Vaasassa, joka on kaksikielinen kaupunki. Sen noin 54 000 asukkaasta on ruotsinkielisiä 27%. Enemmistön kieli on suomi, joten kylvetettävät lapset ovat äidinkieltään suomenkielisiä.

Vaasasta kielikylpyidea on levinnyt myös muualle Suomeen. Tällä hetkellä vaasalaistyypisiä kielikylpyryhmiä on kahdeksalla paikkakunnalla, ja niissä on oppilaita yhteensä noin 500. Se on vähän verrattuna Kanadan noin 300 000 kielikylpyoppilaaseen, mutta kielikylpyidean leviämiseen uskotaan Suomessa ja

Euroopassa. Opetusmenetelmää on ruvettu käyttämään myös muiden kielten opettamisessa.

Vaasaan on juuri perustettu Eurooppalaisen kielikylpyinstituutin (Associacio Europea de Programmes de Immersion) sivutoimipiste. Sen tavoitteena on edistää kielikylpyohjelmiin liittyvää tutkimusta, tiedottamista, koulutusta ja neuvontaa. Vuoden 1994 alussa toimintansa aloittavan instituutin pääpaikka on Barcelonassa.

2. Kielikylpytyyppejä

Vähitellen on kehittynyt erilaisia kielikylpytyyppejä. Jos jako tehdään sen perusteella, kuinka paljon kielikylpykieltä käytetään koulupäivän aikana, on olemassa täydellinen (total immersion) ja osittainen kielikylpy (partial immersion). Täydellisessä kielikylvyssä kylpykieltä käytetään koko ajan, osittaisessa kielikylvyssä kylpykieltä ja äidinkieltä käytetään samanaikaisesti, esim. toista aamu- ja toista iltapäivisin. Jos kielikylpytyypit jaetaan sen mukaan, missä iässä kielikylpy aloitetaan, on olemassa kolme versiota: varhainen (early immersion), viivästetty (delayed immersion) ja myöhäinen kielikylpy (late immersion). Varhainen kielikylpy aloitetaan jo päiväkodissa tai 1. luokalla, viivästetty kielikylpy 4., 5. tai 6. luokalla ja myöhäinen kielikylpy 5. tai 6. luokan jälkeen. (Vesterbacka 1991: 18.)

Varhainen täydellinen kielikylpy (early total immersion) aloitetaan Kanadassa viisivuotiaiden parissa lastentarhassa ja Vaasassa kuusivuotiaiden parissa päiväkodissa, jossa ensimmäisestä päivästä lähtien opettaja puhuu johdonmukaisesti vain ruotsia, ja kaikki rutiinit opitaan ruotsiksi käytännön kokemusten avulla. Lapset käyttävät alussa suomea vastatessaan ja kysyessään opettajalta jotakin, mutta pikkuhiljaa ja kukin omassa tahdissaan he alkavat puhua yhä enemmän ruotsia. Opettaja on aina kaksikielinen ja äidnikieleltään ruotsinkielinen.

3. Opetusmenetelmiä

Kielikylpyopetus on korostetusti uusien didaktisten menetelmien tuomista päiväkotiin ja kouluun. Kielikylpyopetus pakottaa opettajan käyttämään hyviä menetelmiä. Kielikylpydidaktiikka on oppilaskeskeistä ja ainakin päiväkodissa toimintakeskeistä. Opetuksen välineinä ovat sadut, lorut, draama, teatteri ja teemat. Didaktiikassa tärkein ominaispiirre on, että kieli on väline, ei päämäärä. Kielikylpykieltä käytetään kaikissa koulun toiminnossa, ja huomio kiinnitetään lähes yksinomaan sisältöön. Lapset oppivat myös lukemaan ja kirjoittamaan ruotsiksi. Äidinkieli otetaan vähitellen käyttöön koulun toisella tai kolmannella luokalla. Sen jälkeen kielikylpykielen osuus vähenee niin, että seitsemän vuoden kuluttua ensimmäisen kielen ja kielikylpykielen välinen suhde on tasan 50/50. Tämä suhde jatkuu koulun päättymiseen saakka. (Laurén 1991: 20.)

Holistinen oppiminen eli kokonaisten fraasien oppiminen on tavallaan oikotie toisen kielen oppijalle. Holofraasissa opitaan käyttöyhteydessä analysoimattomia sanajaksoja tuntematta niiden pohjana olevia rakenteita tai tunnistamatta yksityisten sanojen merkityksiä. Päiväkodin holofraasit ovat rituaalinomaisia kehoituksia ja varoituksia, yhden sanan fraaseja, kysymyksiä ja muita jokapäiväisiä, usein toistuvia ilmauksia. Holofraaseiksi ne paljastuvat juuri siksi, että ne ovat virheettömiä. (Laurén 1991: 72-74.)

Kohdekielen opetusta kielikylpykielessä annetaan hyvin vähän. Kielioppia opetetaan vain niillä alueilla, joilla seuranta-tutkimus osoittaa oppilaiden taitojen kaipaavan täydennystä. Kieli on aina "näkyvillä" eri puolilla opetustilaa.

Kielikylpykouluissa oppilaat tekevät paljon itse, ja oppikirjoja käytetään samalla tavalla kuin muutakin oheismateriaalia. Oppilaat tottuvat jo varhain itsenäiseen työskentelyyn, vastuuseen ja suunnitteluun. Tämä lisää myös oppilaiden motivaatiota.

Vaasassa koulussa käytetään ns. kokonaisopetusta, eli opetetaan kokonaisuuksia eripituisia jaksoja (1-6 viikkoa). Se vaatii kokonaissuunnitelmaa lukukautta varten.

Koulussa työskennellään myös opetuspisteiden ja opetus-korttien avulla. Työpisteissä pyritään luomaan mahdollisimman monipuolisia kielenkäyttötilanteita. Oppilaat siirtyvät työpisteestä toiseen oma-aloitteisesti, ja he tietävät, mitä tehtäviä missäkin tehdään. Työpisteitä ovat esimerkiksi kirjoitus, musiikki, maalaus, kirjasto, sadut, leikit, kirjapaino jne. Työpisteissä oppilaat saavat jo varhain hyvät lähtökohdat tutkimustyypiseen työskentelyyn, joka lienee tulevaisuuden opetusmenetelmiä. Opettaja on asiantuntija, joka neuvoo ja luo suotuisat oppimistilanteet. (Laurén 1991: 81–89.)

Vaasassa toimii kielikylpy-yhdistys, joka on oppilaiden, opettajien, vanhempien ja tutkijoiden välinen yhdistävä linkki. Vanhempien merkitys äidinkielen kehityksessä korostuu, koska koulussa ei äidinkieltä paljon käytetä. Kotona tietenkin puhutaan ja luetaan lasten äidinkielellä. Vanhemmat käyvät myös paljon lasten kanssa kirjastossa ja teatterissa ja lukevat heille kirjoja. Myös suomenkielinen ympäristö tukee lasten äidinkielen kehitystä.

Vaasan kielikylpyryhmien lapset ovat sosio-ekonomisesti tavallisista suomenkielisistä perheistä ja kaikista sosiaaliluokista, mutta esimerkiksi pääkaupunkiseudulla kielikylpylapset tuntuvat olevan enemmän ylemmistä sosiaaliluokista.

4. Tutkimusta

Lehdistön asenteita ja mielenkiintoa Vaasan kielikylpykoulua kohtaan on tutkittu. Artikkelien asenne kielikylpyä kohtaan oli lehdistössä hyvin positiivinen. Kaikista yleisönosastokirjoituksista kielikylpyä puolsi 45% ja vastusti 40%. Kantaa ei ilmaistu 15%-ssa. Kielikylpyä vastustettiin lähinnä kahdesta syystä:

- lapset oppivat kielikylvyssä ruotsia,
- kielikylvyn pelätään vahingoittavan lapsen älyllistä ja kielellistä kehitystä. (Pensas 1992: 3.)

Kielteisin reaktio oli v. 1988 suomalaisuuden liiton puheenjohtajan Erkki Pihkalan kirje opetusministeriölle ja sosiaali- ja terveysministeriölle. Hän kysyi, sopiiko kielikylpy lastensuojelu-

lainsäädännön henkeen (Pensas 1992: 35). Mitä enemmän kielikylvystä ruvettiin tietämään, sitä myönteisemmiksi asenteet muuttuivat.

Lähinnä kanadalaiset tutkimustulokset osoittavat, että kielikylpy edistää oppilaan älyllistä kehitystä ja luovuutta. Oppilaista tulee kielellisesti tieteisempiä kuin yksikielisistä, koska he omaksuvat kaksi kielijärjestelmää. Oppilaiden äidinkieli kehittyy yhtä hyvin kuin yksikielisillä. Alkuaikojen hieman huomattavat tulokset tasoittuvat noin viidennellä, kuudennella luokalla. Toisen kielen taidot kehittyvät huomattavasti paremmin kuin perinteiseen kielenopetukseen osallistuneiden. Muissa aineissa tiedot ovat samaa tasoa kuin yksikielisillä oppilailta.

Vaasan yliopistossa on tutkijaryhmä, joka on seurannut kielikylpylästen kehitystä alusta asti. Tähän mennessä on valmistunut yksi lisensiaatin työ ja useita pro gradu -työitä. Aiheesta on valmistumassa väitöskirja ja kolme lisensiaatin työtä. Tulosten mukaan kylvetettävät ovat edistyneet hyvin.

Olen itse kuulunut kielikylpytutkijoiden ryhmään suomen kielen edustajana, mutta opetustyön ohessa työ edistyy hitaasti.

4.1 Oman tutkimuksen tavoite

Tarkoitukseni on tutkia neljäsluokkalaisten kielikylpyryhmän ja vertailuryhmän kirjoitelmia ja verrata niitä myöhemmin viidennen luokan tuloksiin. Tutkin oppilaiden muodollista kielen hallintaa, esim. oikeinkirjoitusta ja kielivirheitä, virkkeiden merkitsemistä ja välimerkkejä, kirjoitelmien pituutta ja lauserakenteiden käyttöä sekä sanaluokkien suhteellisia määriä. Aion tutkia myös tekstien sidosteisuutta ja kirjoittajien luovuutta.

4.2 Kirjoitelmien pituus

Teksteistä lyhin on kielikylpyläisen 13 sanan teksti ja pisin vertailuryhmäläisen 182-sanainen teksti. Lyhin teksti on vain 7,1% pisimmästä. Ryhmien sisäiset erot ovat myös suuret. Ver-

tailuryhmäläisten tekstit ovat keskiarvoltaan melkein puolta pidemmät. Ero on melko suuri. Jos äidinkielen tekstin pituus mittaa kirjallista tuottavuutta, kielikylpyläiset ovat perässä vertailuryhmäläisistä. Ilmeisesti vähäisempi suomen kielellä kirjoittaminen hidastaa tekstin tuottamista ja lyhentää tuloksia.

Tyttöjen tekstit ovat keskimäärin puolta pitempiä kuin poikien tekstit. Sukupuolten välinen ero on jopa suurempi kuin ryhmien välinen ero. Poikien tekstit ovat keskenään tasapituisempia kuin tyttöjen tekstit.

Kielikylpyläisten kaikki tuotokset olivat yhden kappaleen mittaisia. Vertailuryhmäläiset jaksottelivat tekstejään selvästi enemmän.

4.3 Välimerkkin käyttö

Yleensä oppilaille on vähintään tekstin lopussa piste. Piste on ns. suuri välimerkki, joka opitaan ensin. Kuitenkin kielikylpyläisiltä sekin on unohtunut 20%:lta.

Kielikylpyläisistä suurin osa, 70%, ei käyttänyt lainkaan pilkkuja. Myös pilkku on tutumpi välimerkki vertailuryhmäläisille.

Oppilaat tuntevat myös muut välimerkit, mutta nekin ovat jääneet kielikylpyryhmäläisille vielä tässä vaiheessa oudommiksi.

4.4 Oikeinkirjoitus

Kirjoitustaidon alkuvaiheessa tehdään oikeinkirjoitusvirheitä. Kirjoittajien väliset vaihtelut ovat suuret. Kielikylpyläisten virheiden yhteismäärä kirjoittajaa kohti on suurempi (5,2) kuin vertailuryhmäläisten (3,9).

Interferenssinä ruotsin ja suomen välillä voitaneen pitää oikeinkirjoitusvirheitä, joissa horjuu vokaalin tai konsonantin pituus. Niitä kielikylpyläisillä on jonkin verran, mutta selvästi suomen ja ruotsin oikeinkirjoitus pidetään erillään. Merkkejä

murteesta ja puhekielestä on vain vähän, eli myös rekisterit osataan pitää erillään.

4.5 Kielivirheet

Kielivirheitä kirjoittajaa kohden on kielikylpyläisillä vähemmän (1,1) kuin verrokeilla (1,4). Vertailuryhmäläisten tekstit ovat pitempiä, joten virheitä saattaa olla enemmän juuri sen takia. Molemmissa ryhmissä säästyi virheitä 35% kirjoittajista. Kielikylpyläisten virheiden vähyys osoittaa, että he hallitsevat hyvin käyttämänsä suomen kielen rakenteet.

4.6 Sanaluokat

Sanaluokista molemmat ryhmät käyttävät eniten substantiiveja ja verbejä. Kolmantena järjestyksessä ovat partikkelit. Muut ovat järjestyksessä pronominit, adjektiivit ja numeraalit.

Ryhmien välillä ei sanaluokkasuhteissa ole suuria eroja. Kielikylpyläisten substantiivien käyttö on kuitenkin runsaampaa kuin verrokkien, jotka korvaavat hieman enemmän substantiivit pronomineilla.

Kirjoitelmien yleisin verbimuoto on selvästi akt. ind. imperfekti. Verbeistä on molemmilla ryhmillä persoonamuotoja noin 85% ja nominaalimuotoja 15%. Persoonamuodot ovat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta aktiivissa. Tapaluokista kielikylpyryhmäläisillä indikatiivi on miltei yksinomainen. Verrokkit käyttävät imperatiivia ja konditionaalia hieman enemmän.

4.7 Lausemaisuu den asteet

Lausemaisuu den asteista päälauseita on vertailuryhmäläisillä melkein kaksinkertainen määrä kirjoittajaa kohti, koska heidän tekstinsä ovat pidempiä. Sivulauseita taas on käytetty täsmälleen saman verran. Perinteisiä lauseenvastikkeita on kummallakin

ryhmällä vain muutamia, eikä eroa juuri ole. Partisiippi-ilmauksia on myös vain vähän, mutta kielikylpyläisillä on niitä kaksinkertaisesti vertailuryhmään verrattuna. Infinitiivirakenteita on runsaasti. Niitä on puolestaan vertailuryhmäläisillä noin kaksinkertainen määrä. Nominaalistumia on vähän, mutta vertailuryhmässä selvästi enemmän (noin kolminkertaisesti). Predikaatittomista eroa on havaittavissa attribuuttien käytössä: attribuutteja on vertailuryhmässä noin kaksinkertaisesti. Myös yhdyssanoja on vertailuryhmässä hieman enemmän.

5. Lopuksi

Tähänastiset selvitykseni tukevat kanadalaisia tuloksia, että kielikylpy ei vaikuta lasten äidinkielen kehitykseen. Selvimät esiin saamani erot kielikylpyläisten ja vertailuryhmäläisten välillä ovat tekstien pituudessa ja välimerkkien käytössä, joissa vertailuryhmäläiset ovat pitemmillä. Muuten erot ovat pieniä, ja on tapauksia, joissa kielikylpyläisten tulokset ovat jopa parempia.

LÄHTEET

- Laurén, Christer (toim. 1991). Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, Vaasa.
- Pensas, Hanna (1992). Pressreaktioner på språkbadsskolan i Vasa. Avhandling pro gradu i svenska. Vasa universitet, Vasa.
- Vesterbacka, Siv (1991). Elever i språkbadsskola. Social bakgrund och tidig språkutveckling. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia. N:o 155, Vaasa.

Tässä esityksessä pyrin ensiksi kvantitatiivisesti valaisemaan, miten eri kielet käyttävät upotusvälineistöään, ts. mitä lausemaisuuksien asteita kukin kieli suosii. Tässä katsauksessa ovat mukana suomi, ruotsi, viro, ranska ja venäjä. Toiseksi pyrin viroa, suomea ja ruotsia koskevassa tarkastelussa myös esimerkinomaisesti katsomaan kutakin lausemaisuuksien astetta hieman lähemmin itse kieliaineksen tasolla. Lähtien siitä, mitä alkuperäisistä peruslauseista on pintatekstissä jäljellä, erotan seuraavassa toisistaan kuusi hierarkkista lausemaisuuksien astetta: päälauseet, sivulauseet, partisiipit, infinitiivit, nominaalistukset ja predikaatittomat (Ingo 1983: 55- ja 1986: 7-). Näistä siis ryhmät 1 ja 2 edustavat täysiä lauseita ja ryhmät 3-6 eriasteisia upotuksia. Oikealla on lausemaisuuksien asteista lyhyitä esimerkkilauseita, ja esimerkkilauseiden alla ovat numeroituina ne peruslauseet, joista kukin esimerkkilause tekstilingvistisen näemyksen mukaan on syntynyt:

- | | |
|---------------------|--|
| 1. Päälauseet | Juna saapuu.
1. Juna saapuu. |
| 2. Sivulauseet | Näen, että juna saapuu.
1. Minä näen [2].
2. Juna saapuu. |
| 3. Partisiipit | Näen saapuvan junan.
1. Minä näen junan.
2. Juna saapuu.
Näen junan saapuvan.
1. Minä näen [2].
2. Juna saapuu. |
| 4. Infinitiivit | Seisoin asemalla junan saapuessa.
1. Minä seisoin asemalla.
2. Juna saapui. |
| 5. Nominaalistukset | Junan saapuminen ilahdutti minua.
1. Juna saapui.
2. [1] ilahdutti minua. |
| 6. Predikaatittomat | Hidas juna hermostuttaa minua.
1. Juna on hidas.
2. Juna hermostuttaa minua. |

Viron, suomen ja ruotsin kontrastiivisessa tarkastelussa olen aineistona käyttänyt otteita teoksista: a) Jaan Kross: *Ketsri hull* (viro, suomi, ruotsi) sekä b) August Gailit: *Toomas Nipernaadi* (viro, suomi). Suomen- ja ruotsinkieliset tekstit ovat siis virosta tehtyjä käännöksiä.

Ensin katsomme Krossin tekstin lausemaisuu- den asteiden prosenttijakaumaa viro- n, suomen ja ruotsin kielessä. Prosenttilu- vut kertovat siis, mitä alkuperäisistä peruslauseista on kunkin kielen pintarakenteessa tullut:

	Viro	Suomi	Ruotsi
1. Päälauseet	10,9	11,7	14,4
2. Sivulauseet	14,1	10,6	24,8
3. Partisiipit	10,9	10,0	3,3
4. Infinitiivit	5,8	5,9	8,5
5. Nominaalilukset	11,5	6,5	3,3
6. Predikaatittomat	46,8	55,3	45,7

Viro ja suomi muistuttavat tässä sukukielinä paljon toisiaan: molemmat käyttävät upotuksia huomattavasti enemmän kuin ruotsin kieli. Upotusten osuus (ryhmät 3–6 yhteensä) on virossa 75%, suomessa 77,7% ja ruotsissa 60,8%. Viro on suomea hieman lausevoittoisempi: 25% alkuperäisistä peruslauseista on säilynyt lauseina, kun suomessa vastaava luku on 22,3%. Toinen noteerattava asia on viro- n runsas nominaalilukset- ten käyttö sekä suomeen että ruotsiin verrattuna.

Ruotsin lausemaisuu- den asteiden käyttöperiaatteet poik- keavat silmiinpistävästi kahdesta itämerensuomalaisesta kielestä. Se suosii asteikon ääripäitä: täydellisiä lauseita — varsinkin sivulauseita — on paljon (ryhmät 1 ja 2 yhteensä jopa 39,2%). Niiden vastapainona on predikaatitonten suhteellisesti katsoen runsas käyttö. Predikaatittomat ovatkin ruotsin tärkein upotus- ten muoto; muita upotuksia — partisiippeja, infiniivejä ja nomi- naalilukset- ten — on ruotsissa vähän.

Jos jatkamme viro- n ja suomen vertailua lisäämällä Gailitin virkerakenteeltaan yksinkertaisen tekstiosuuden, näemme, että numerot muuttuvat mutta että sama yleinen tendenssi säilyy:

	Viro	Suomi
1. Päälauseet	26,1	24,4
2. Sivulauseet	7,1	5,8
3. Partisiipit	6,1	6,8
4. Infinitiivit	8,4	7,3
5. Nominaalistukset	5,3	3,7
6. Predikaatittomat	47,0	52,0

Upotusten suhteellinen osuus vähenee siirryttäessä yksinkertaisempaan tyylilajiin, mutta viro on edelleen lausevoittoisempi kuin suomi, ja se käyttää enemmän nominaalistuksia.

Vertailun vuoksi katsomme seuraavaksi erästä suomen, ruotsin, ranskan ja venäjän lausemaisuuksien asteiden käyttöä kuvaavaa taulukkoa. Tässä on kysymys rakenteeltaan erittäin raskaasta ja mutkikkaasta kansainvälisestä sopimustekstistä (Naisten syrjinnän poistamista koskeva yleissopimus):

	Suomi	Ruotsi	Ranska	Venäjä
1. Päälauseet	0,56	6,29	0,56	0,6
2. Sivulauseet	6,18	13,71	8,94	8,9
3. Partisiipit	8,99	4,57	8,38	14,9
4. Infinitiivit	7,30	2,86	4,47	3,0
5. Nominaalistukset	13,48	9,71	9,50	16,6
6. Predikaatittomat	63,49	62,86	68,15	56,0

Suomen ja ruotsin ero näkyy tässä mutkikkaassa tekstilajissa varsin selvästi: suomi käyttää vähän täydellisiä lauseita, ja ruotsi, jossa lauseiden osuus tässä on todella suuri, suosii asteikon ääripäitä. Ranskan kielelle tyypillinen upotus on predikaatiton; käytännössä on siis yleensä kysymys jostakin attribuutista. Venäjän kieli puolestaan osoittautuu — ainakin tässä tekstilajissa — partisiippien ja nominaalistusten erittäin ahkeraksi käyttäjäksi. Partisiippien, infiniitivien ja nominaalistusten käytössä (ryhmät 3–5 yhteensä) venäjä voittaa jopa upotuksia suosivan suomen prosenttein 34,5 ja 29,77. Predikaatittomia — siis lähinnä attribuutteja — venäjä taas käyttää muita huomattavasti vähemmän.

Nämä olivat siis numerotietoja kunkin lausemaisuu-
asteen suosiosta ja esiintymämääristä eri kielissä. Siirryn seu-
raavassa lyhyesti ja esimerkinomaisesti katsomaan kutakin lause-
maisuu-asteen erikseen. Tällöin viro, suomi ja ruotsi ovat
tarkastelun pääkohteina.

1-2. Päälauseet ja sivulauseet

Kaikissa kolmessa kielessä päälauseet ovat mukana yksinkertai-
sissa virkkeissä (*Polka tull kotiin*), rinnasteisia päälauseita sisäl-
tävissä yhdysvirkkeissä (*Aurlinko patstaa, ja linnut laulavat*) ja
sivulauseita sisältävissä yhdysvirkkeissä (*Tulen, jos ehdin*).
Virossa päälauseita käytetään hieman enemmän kuin suomessa;
ruotsissa taas päälauseiden osuus on selvästi suurempi kuin sekä
suomessa että virossa.

Ruotsissa on muista poikkeavasti olemassa lausetyyppejä,
joissa on sekä päälauseen että sivulauseen piirteitä:

- (1) a) Flickån (*som*) *du såg* är min syster.
- b) Vi vet (*att*) *han ser oss*.
- c) Den dag (*när*) *du känner* (*att*) du vill komma är du
välkommen.
- d) *Har du lust, får du följa med*.
- e) *Då förstod vi att nu gick det inte längre*. (Thorell 1973:
233.)

Tapaukset 1 a-c syntyvät siten, että relatiivipronomini (*som*)
tai — varsinkin puhekielessä — alistuskonjunktio (*att*) jää pois.
Niiltä puuttuu siis alisteisen lauseen yleinen tunnusmerkki
(relatiivinen sana tai alistuskonjunktio), mutta ne käyttäytyvät
muuten sivulauseen tavoin esimerkiksi mahdollisen kieltoisanan
sijainnin suhteen. Tapauksessa 1 d käytetään ehtoa ilmaisevaa
päälausemuotoista kysymystä *om*-sivulauseen sijasta (*Om du
har lust, får du följa med*), kun taas tapauksessa 1 e alistuskon-
junktioita *att* seuraakin päälause.

Suomen kielessä sekä relatiivipronomini (*joka*) että alistus-

konjunktio (*että, jos*) ovat — kuten muuten saksassakin — pakollisia tämäntyyppisissä lauseissa:

- (2) Tyttö, jonka näit, on sisareni.
Tiedämme, *että* hän näkee meidät.
Jos sinua haluttaa, saat tulla mukaan.

En ole tavannut relatiivipronominin tai alistuskonjunktion poisjättöjä virostakaan. Sen sijaan englannin kieli tuntee ruotsin tapaan relatiivipronominin (*which, that*) ja alistuskonjunktion (*that*) poisjätön:

- (3) To change the text a button displays, hold down the Option key while you click the button.
There is the man I spoke of.
I know he loves you.

Suomen kielessä, jossa sivulauseiden osuus on huomattavan pieni, monet viron *sivulauseattribuutit* on korvattu upotuksilla, yleensä partisiipeilla:

- (4) vi. Mõned lugejad, kes tutvusid eelavaldatuga iuba käsikirjas, väljendasid arvamust —.
su. Muutamat edellä julkaistuun jo käsikirjoitusvaiheessa *tutustuneet* lukijat ilmaisivat mielipiteenään —.
- (5) vi. Tõe ja fantaasia piirijoont puudutavad küsimused, mis minu ette kerkisid, olid põhimõtteliselt needsamad —.
su. Eteeni *nousseet* toden ja fantasian rajaviivaa *koskevat* kysymykset olivat periaatteessa samoja —.
ru. De frågor, som växte fram för mig och som berör gränsdragningen mellan sanning och fantasi, är ju i princip de samma —.

Lausevoittoisessa ruotsissa sivulauseattribuutteja on sen sijaan tullut runsaasti lisää viroon verrattuna. Ja lähtökohtana on — kuten jo yllä olevasta esimerkistä (5) näkyi — usein juuri viron partisiippi:

- (6) vi. Jakob Mättiku päevikus *hõlmatud* aastad olid olemas.
 su. Jakob Mättikin päevikirjassa *kästitellyt* vuodet olivat olemassa.
 ru. Den tid, som omfattas av Jakobs dagbok, existerade.
- (7) vi. — *esilepuhkevate* küsimuste — segadikus —
 ru. — snårskogen av frågor, som trångde sig på —.

Ruotsissa *att*-lause voi subjektina ja objektina edeltää päälausea, mikä suomessa on mahdotonta. Suomessa yleinen ratkaisu on se, että *että*-lause siirtyy päälauseen jälkeen:

- (8) ru. Att *gossen försenar sig* är beklagligt (inf. subj.).
Att han skulle stjåla kan jag inte tro (inf. obj.).
 su. On valitettavaa, *että poika myöhästyy*.
 En voi uskoa, *että hän varastaisi*.

Toinen mahdollisuus on suomessa käyttää antisipoivaa *se*-pro-nomiaa, jolloin *että*-lauseesta tulee tälle attribuutintapainen määrite (9 a). Kolmas yleinen ratkaisu on siirtyminen alempaan lausemaisuu-den asteeseen, nominaalistukseen (9 b):

- (9) a) *Se*, että poika myöhästyy, on valitettavaa.
 b) Pojan *myöhästyminen* on valitettavaa.

Varsinaiseen lausesyntaksiin ei tässä ole tarkoitus puuttua. Mielenkiintoisia tapauksia tutkittavaksi ovat tietenkin suomen ja viro-n osalta esimerkiksi a) akkusatiiviobjektin ja partitiiviobjektin poikkeava käyttö (viro-n akkusatiivin ja partitiivin yleinen synk-retismi ja osittain siitä johtuva viro-n partitiiviobjektin runsaus: *mind, sind, meid, teid, ma usun seda*), b) päätteettömän akku-satiivin käyttö (virossa myös imperatiivin 3. persoonassa: *andku ta mulle raamat!*), c) II partisii-pin kongruoimattomuus attribuut-tina virossa (*määrđtnud suu ümber; kirjutatud raamatutes*), d) verbien rektioerot, jne.

3. Partisiipit

Partisiippeja viro ja suomi käyttävät yhtä paljon. Partisiippi-muotojen jakautumat poikkeavat kuitenkin paljon toisistaan. Suomen partisiippiesiintymistä agenttipartisiippi — jolla ei ole virossa vastinetta — korvaa melkoisen osan viron passiivin II partisiipin muodoista (10). Vastaavasti temporaalirakenteessa käytettävä passiivin II partisiippi lisää suomen partisiippien osuutta korvaamalla viron infinitiivimuotoja (11):

- (10) vi. Eemal sirgus — haabadega *varjatud* häärber.
su. Kauempana näkyi — haapojen *suojaama* herraskartano.
- (11) vi. Tuppa jõudes lausus: —.
su. Sisään *päästyään* hän sanoi: —.
vi. Talu õue jõudes peksis tolmunud jalad kaabuga puh-taks —.
su. *Päästyään* talon pihamaalle hän hakkasi lakillaan tomuiset jalkansa puhtaiksi —.

4. Infinitiivit

Infinitiivejä käytetään virossa jonkin verran ahkerammin kuin suomessa. Viron infinitiivien osuutta lisäävät ennen kaikkea II infinitiivin inessiivimuodot, joita suomessa erittäin usein vas-taa samaa lausemaisuu-den astetta edustava II infinitiivin instruk-tiivi:

- (12) vi. Kukkus kägu kui hoolas kellamees *tagudes* laupäevaõh-tule.
su. Käki kukkui kuin ahkera kellonsoittaja ilmoittaen lauan-taiehtoon tuloa.
- (13) vi. Ta käis nagu harakas edevalt *hüpates ja kareldes* —.
su. Hän kulki harakan tavoin keikistellen, hvyppelhtien ja loikkien.
- (14) vi. Ning ta läks *vlistades ja trallitades*.
su. Ja hän kulki vihellen ja hvräillen.

Viron III infinitiivin käyttö on yleisempää kuin suomen. Myös I infinitiivin käyttörajat ovat virossa hieman väljemmät kuin suomessa:

- (15) vi. — ehk on peremehel pakkuda mingisugust tööd, kas *künda*, aeda *parandada* —
su. ehkä isännällä on antaa jotain työtä, kyntämistä, aidan korjuuta —

Samaan tapaan kuin sivulauseet ruotsin infinitiivikin esiintyy sekä subjektina että objektina lauseen alussakin. Suomi ratkaisee vastaavat tilanteet siirtämällä infinitiivin predikaatin jälkeen, upottamalla nominaalistusta käyttäen tai turvautumalla sivulauseeseen:

- (16) ru. *Att sälja en gammal bil är inte lätt* (subj.).
Att sälja bilen kan jag inte tänka mig (obj.).
su. Ei ole helppoa *myydä* vanha auto / Vanhan auton *myyminen* ei ole helppoa.
En voi ajatella, *että möisin autoani*.

5. Nominaalistukset

Nominaalistuksia käytetään virossa enemmän kuin suomessa ja varsinkin ruotsissa:

- (17) vi. *Pärast mitmepäevast rännakut mööda maanteid* — jõudis ta kõrgustikule —
su. Vaellettuaan monta päivää pitkin maanteitä — saapui —
- (18) vi. *Mõnedki neist selgitasin enese jaoks asjasse süvenemise käigus*.
su. Useat niistä selvitin itselleni samalla kun svvennyin siaan.
ru. Ett fiertal av dem klargjorde jag för mig, när jag under arbetets gång fördiupade mig i det hela.

- (19) vi. See tähendaks — tõe ja fantaasia piiri *asendamist* —.
ru. Det skulle — innebära, att man ersatte — gränsen mellan sanning och fantasi —.

On ilmeistä, että itämerensuomalaisissa kielissä nominaalistukset ovat syntaktisilta ominaisuuksiltaan joustavampia ja tyyllilliseltä jakaumaltaan laaja-alaisempia kuin ruotsissa, jossa nominaalistusten käyttö on ennen kaikkea laki- ja virkakieleen kuuluva pöirre ja jossa "substantiivitaudin" raja muissa tyyllilajeissa hyvin herkästi ylittyy.

6. Predikaatittomat

Predikaatitonten osuus on virossa ja ruotsissa hieman pienempi kuin suomessa. Karkean yleiskuvan antamiseksi vertailukielten predikaatitonten käytöstä voi ensiksi sanoa, että suomen tyyppillinen predikaatiton on *genetiiviattribuutti*, ruotsin vastaavasti *prepositioattribuutti*:

- (20) su. — se merkitsisi *toden* ja *fantasian* rajan korvaamista —.
— voi — nostaa esiin *toden* ja *valheen* kysymystä —.
ru. Det skulle — innebära, att man ersatte — gränsen mellan sanning och fantasi —.
— skulle man — ställa frågan om sanning eller fabulering —.

Virossakin genetiiviattribuutti on vahvasti edustettuna, mutta viiron attribuuttien kuva on kuten tunnettua paljon monivivahteisempi kuin suomen vastaavan kategorian. Varsinkin viiron paikallissija- ja postpositioattribuutit — joiden käyttöä suomessa säätelevät melko ankarat rajoitukset — muistuttavat usein kovasti germaanisten kielten prepositioattribuuttien käyttöä. Alla esitän muutamia esimerkkejä suomen kielelle vieraista attribuuttitapauksista. Erityistä huomiota on syytä kiinnittää tapauksessa 24 mainittuun esimerkkiin, joille suomesta ei löydy rakenteellisia vastineita.

- (21) Pärast mitmepäevast *rännakut mõõda maanteld ja metsi* jõudis ta — (vrt. su. Vaellettuuan monta päivää pitkin maanteitä ja metsiä —.)
- (22) Leppade ja toomede tihnikus lookles jõgi ta poole kui suilas *tätarlaps koduteel* (vrt. su. — kuin vikkela kotimatalla oleva tyttölapsi).
- (23) See tähendaks lõppeks tõe ja fantaasia piiri asendamist — *piiriga selle vahel*, mida ma olen suutnud ja mida ma pole suutnud kontrollida... (vrt. su. — se merkitsisi toden ja fantasian rajan korvaamista — rajalla joka muodostuu sen välille, mitä minä olen pystynyt tarkistamaan —.
- (24) Vanasti joodi *kahe kõrvaga kannust* “kahden korvan kanssa kannusta”.
Puust maja põleb kergesti maha “puusta maja”.
 Nad olid *suurtsugu mehed* “suurta sukua miehet”.
 Ah sa saks *sabata koer, ilma hännata isand* “hännättä koira, ilman häntää isäntä”.
 Vastu tuli üks *purjus mees* “purjeessa mies” (‘juovuksissa’).
 (Lauri Kettunen 1955: 82–83.)

KIRJALLISUUSLUETTELO

- Enkvist, Nils Erik (1975). Tekstilingvistiikan peruskäsitteitä. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Gallit, August (1928). Toomas Nipernaadi.
- Gallit, August (1955). Toomas Nipernaadi. 2. painos. Porvoo.
- Ingo, Rune (1983). “Lausemaisuu den asteet suomessa ja ruotsissa.” Erikoiskielet ja käännösteoria. Vaasa. S. 55–71.
- Ingo, Rune (1986). “Kontrastiivisia havaintoja lausemaisuu den asteiden käytöstä.” Erikoiskielet ja käännösteoria. Vaasa. S. 7–16.
- Kettunen, Lauri (1955). Eestin kielen oppikirja. Porvoo: WSOY.
- Konventionen om avskaffande av all slags diskriminering av kvinnor (1980). Ministeriet för utrikesärendena. (YK:n 34. yleiskokouksen 18.12.1979 hyväksymän sopimuksen virallinen ranskankielinen teksti ja sen epävirallinen ruot-sinno s.)

- Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1983). Сборник международных договоров СССР, выпуск XXXVII. Министерство иностранных дел СССР. Москва, "Международные отношения".**
- Kross, Jaan (1978). Keisri hull. Tallinn: Eesti Raamat.**
- Kross, Jaan (1982). Keisarin hullu. Juva: WSOY.**
- Kross, Jaan (1983). Kejsarens galning. Stockholm: Fripress.**
- Naisten syrjinnän poistamista koskeva yleissopimus (1982). Ulkoasiainministeriön julkaisuja nro 1. Helsinki. (YK:n 34. yleiskokouksen 18.12.1979 hyväksymän sopimuksen teksti suomeksi ja englanniksi käännettynä.)**
- Thorell, Olof (1973). Svensk grammatik. Stockholm: Esselte.**

KONTRASTIIVSEID NOPPEID BALTI KEELE- AREAALI ATRIBUUTKONSTRUKTSIOONIDEST

Birute Klaas
Helsinki/Tartu

Keelekontaktide uurimise klassikasse kuulub Nikolai Trubetzkoy teooria (1928), mille järgi keeled jagunevad keeleperekondadeks ja keeleliitudeks. Kui keeleperekondade struktuuriline koostis, vastastikused seosed ja ajalooline areng on olnud pikaajaliseks uurimisobjektiks, siis samas paikkonnas aastasadu geograafiliselt lähestikku asetsevate, kuid erinevatesse keelkondadesse kuuluvate keelte vastastikuseid seoseid on vaadeldud suhteliselt episoodiliselt. Uurimistöö, mis hõlmab eri keelkondadesse kuuluvate keelte kontakte, on keskendunud nn. keelepaaride vaatlemisele, seda nii laiemas kui ka kitsamas mõttes (näit, germaani-läänemeresoome, balti-läänemeresoome, alamsaksa-eesti jne.). (Tundub, et areaalsete keeleuurimuste hulga suhtelist tagasihoidlikkust põhjustab ka keeleliidu mõiste ise, mis seab küllaltki ranged ja teatud mõttes ahistavad piirid keelekooslusele, kui selle klassikaliseks näiteks tuuakse Balkani keeleliit.) Balti mere vahetus ümbruses asuvate keelte vastastikused mõjud on olnud palju delikaatsemad ja nende tulemuseks pole keelepiiride kadumine. Küll aga on pikaajalised kontaktid, kakskeelsus areaali asustanud keelekasutajate peredes (Kalevi Wiik 1992: 92) loonud sobivad eeldused keelkondade vaheliste erinevuste teatud tasandumisele.

Kui areaalseid keelekontakte üldse on uuritud üsna episoodiliselt, siis sama võib öelda ka balti ja läänemeresoome keelte vastastikuseid seoseid käsitlevate uurimuste kohta. Peatähelepanu on loomulikult olnud sõnavarauringutel. Grammatika osas on piirdutud põhiliselt ühe valdkonnaga: balti (osaliselt ka slaavi)-läänemeresoome keelte partsiaalsuse/totaalsuse opositsioon subjekti, objekti ja predikatiivi kategooriates.

Käesolevas artiklis leiavad käsitlust Balti keeleareaali mõningad atribuutkonstruktsioonid. Näitelauseid ja -konstruktsioone

sioonid on eesti, soome, leedu, vene ja saksa keelest, peatähelepanu on pööratud ühildumatule partitiivsele järelatribuudile ja genitiivsele eesatribuudile (mõlema kategooria käändelised väljendused eesti keele süntaksi seisukohtadest lähtuvalt). Vajaduse korral on lisatud mitte-eestikeelsete lausete sõnasõnaline tõlge ja morfoloogilised sümbolid.

Balti areaallingvistika üks huvipakkuvamaid teemasid on kindlasti atribuutkonstruktsioonid. Soome-ugri algkeeles ei ole adjektiivatribuut oma põhjaga ühildunud. Adjektiivatribuudi ühildumine oma põhisisõnaga ei ole ka praegu soome-ugri keeli üldiselt hõlmav nähtus, näiteks ugri keeled ei tunne sellist ühildumist: ung *Láttále már ezt az új (NOM) filmet (AK)? e Kas sa oled nätnud seda uut (PART) filmi (PART)?* Läänemeresoome keelte adjektiivatribuudi ja selle põhja kongruentsis on uurijad näinud indoeuroopa (täpsemalt balti ja germaani) keelte mõjusid (Ravila 1941: 61; Tauli 1972: 434).

Teatud seaduspärasused selguvad ka ühildumatu atribuudiga konstruktsioonides. Ühildumatu atribuut võib esineda eespositsioonis (*venna raamat*) või järelpositsioonis (*klaas mah-la*). Huvitava võrdlusrühma balti ja läänemeresoome kontrastiivses süntaksis moodustavad kvantoriga (hulgasisõnaga) seotud atribuudid, kus ilmnevad samasugused seosed käände valikul nagu subjekti-objekti-predikatiivi puhul, kui on vajadus väljendada partsiaalsust. Kui läänemeresoome keeltes on partsiaalsuse väljendamiseks partitiiv, siis balti keeltes on selleks genitiiv.

SUBJEKT ja PREDIKATIIV (lausesse on ühendatud partsiaalsubjekt ja partsiaalpredikatiiv): e *Filme* (PI. PART) on *teasuguseid* (PI. PART); sm *Elokuvia* (PI. PART) on *kalken-laisla* (PI. PART); ld *Filmu*, (PI. GEN) yra *visokiu*, (PI. GEN).
OBJEKT: e *Tahan ytt* (SG. PART) *juua*; sm *Haluan juoda vettä* (Sg. PART); ld *Nortu vandens* (Sg. GEN) *atsigerti*.

Vaatleme järgnevalt kvantoreid laiendavaid atribuute. Kvantorid võime sõnaliigiliselt jagada kolme rühma: numeraalkvantorid, substantiivkvantorid ja adverbkvantorid. Eesti keele lauseõpetuse järgi on adverbkvantorite laiendid tegelikult ob-

jektadverbiaalid, kuid konstruktsioonide moodustamise sarnasuse järgi võiks neid vaadelda koos.

NUMERAALKVANTOR (kvantoriks mitmesugused numeraalid) JA ATRIBUUT: e *Külas elas viisteist peret* (Sg. PART); sm *Kylässä eli viisitoista perhettä* (Sg. PART); ld *Kalme gyveno penkiolika šelmu* (Pl. GEN).

Märkus 1: Leedu keeles saab vastavaid genitiivkonstruktsioone moodustada numeraalidega alates kümnest, sest numeraalid üks - üheksa kongreeruvad nimisõnaga sops, arvus ja käändes.

Märkus 2: Läänemeresoome keeltes on numeraalkvantori laiend ainsuses, balti keeltes mitmuses.

SUBSTANTIIVKVANTOR (kvantoriks mitmesugused mahu ja suurust väljendavad substantiivid) JA ATRIBUUT: e *Laul ootas tass kohvi* (Sg. PART); sm *Pöydällä odotti kuppi kahvia* (Sg. PART); ld *Ant stalo laukė puodelis kavos* (Sg. GEN).

ADVERBKVANTOR (kvantoriks mitmesugused määra väljendavad adverbid) ja ATRIBUUT: e *Mul oli palju aega* (Sg. PART); sm *Mitnulla oli paljon aikaa* (Sg. PART); ld *Man buvo daug laiko* (Sg. GEN).

Kvantori järellaiend on eesti ja soome keeles partitiivis, leedu keeles genitiivis. Kvantori kasutamine lauses viitab iseene- sest teatud partiaalsusele (*klaas mahla, hulk külalisi, tonn kartuleid*) või indefiniitsusele (*palju aega*), mis lubab tõmmata paralleele ka subjekti-objekti-predikatiivi käände valikuga. Kvantoreid saame kasutada ka näiteks subjektlausetes. Intransitiivse verbiga lauses, kus võib kasutada kas totaal- või partiaalsubjekti /*Kajasid sammud* (Pl. NOM-totaalsubjekt). *Kajas samme* (Pl. PART-partiaalsubjekt) /, saame umbmäärast hulka märkiva subjekt mõistega liita kvantori, mis partiaalsubjektiga lauses iseloomustab täpsemalt hulka. Selleks võib olla näiteks adverb (*veidi, palju*), substantiiv (*rühm, hulk*) või nn. nullseem, mille puhul semantilisi kategooriaid väljendatakse morfoloogiliste kategooriate abil (Grenda 1979: 38): kui hulga näitaja puudub, kannab konstruktsiooni semantilist raskust eesti keeles partitiiv,

leedu keeles genitiiv. Võime liita aga ka nnmeraalkvantori: *Kajas kakskümmend sammu*. Selline transformatsioon teeb partsiaal-subjektiga lausetest ühildumatu järelatribuudiga laused (vrd. *Külas elas viisteist peret*). Pikema ühildumatu järelatribuudi käsitlese võib leida autori kongressiettekandest (Klaas 1990).

Balti keeltes on ühildumatu eesatribuut väga levinud ja seda kasutatakse sageli nendel juhtudel, kus teised indo-euroopa keeled tarvitavad ühilduvat adjektiivatribuuti (Zinkevičius 1981: 212), näit. ld *lietuvių* (Pl. GEN/S) *kalba*, vn *литовский* (Sg. NOM/A) *язык*, sks *litauische* (Sg. NOM/A) *Sprache*. Mõned uurijad on seda seostanud läänemeresoome (eriti liivi) mõjudega. Zinkevičius arvates aga võib tegemist olla ka oma arengu resultaadiga, sest genitiivne substantiiv adjektiivatribuudi positsioonis oli levinud ka heti keeles.

Vaatleme ühildumatute eesatribuutide konstruktsioonidest possessiivseid ja defiinitseid genitiive. Possessiivse genitiiviga (*genetivus possessivus*) tähistatakse millegi omanikku (*Peetri maja*), sotsiaalset kuuluvust (*yenna sõber*) või osa-terviku suhteid (*inimese pea*). Selline possessiivse genitiivi ja põhja järjekord on üks keelenähtusi, mis ühendab taas balti ja läänemeresoome keeli. Erinevalt teistest indoeuroopa keeltest, kus põhi on vastavates konstruktsioonides esimesel kohal ja alles selle järel tuleb possessiiv, näit. vn *дом Петра, друг брата, голова человека*; sks *das Haus Peters, der Freund des Bruders, der Kopf des Menschen*; ld *Petro namas, brolio draugas, žmogaus galva*. Vene- ja saksakeelsete konstruktsioonide sõnajärjele vastavad tõlked oleksid siis **maja Peetri*, **sõber yenna*, **pea inimese*, leedukeelsed konstruktsioonid aga on identsed eesti-keelsetega: *Peetri maja, yenna sõber, inimese pea*.

Kuigi esitatud näited osutavad balti keeltele väga omasele arhailisele nähtusele, leidub vanades leedukeelsetes tekstides sageli nimisõnalist täiendit ka põhja järel. Tegemist on aga tõlkemõjudega, sest vanem leedukeelne kirjandus on peaaegu eranditult tõlkekirjandus (Zinkevičius 1988: 216). Näit. Mažvydaselt (16. saj.):

<i>atnaughinsi</i>	<i>welda</i>	<i>Ĵemes:</i>	pro	<i>Ĵemes</i>	<i>welda.</i>
uuendama	nägu	maa		maa	nägu
futSg2.	SgAK	SgGEN		SgGEN	SgAK

Läänemeresoome keeltele võib olla olnud teatud konserveeriv mõju, mis ei ole lasknud arhailisel järjestusel (laiend + põhisõna) muutuda. Sellist läänemeresoome keelte konserveerivat mõju (nn. külmpapiteooria) on oletanud Valentin Kiparsky näiteks ka põhjavene murretes teatud arhailiste joonte (nominatiivne objekt infinitiivlausetes: *надо печка* (NOM) *монуть*, võrdle e: *Tuleb ahi kütta*) püsijäämise puhul, kus siis konservandina on toimunud volga keeled (Kiparsky 1969: 19).

Huvipakkuva rühma moodustavad kirjeldavad adjektiivatribuudid (*genettvus definttus*), mis määravad ära põhja tähendusklassi. Selliste täiendite rühmast eraldame PÄRISNIMELAADILISED ATRIBUUDID: need ei väljenda possessiivsust, vaid märgivad omadust ja tunnust ning iseloomustavad oma põhisõnaga nimetatud olendit, eset või nähtust selle päritolukoha, tekkepaiga, rahvuse vms. järgi. Sellised pärisnimedest tuletatud täiendid on vormilt nimisõnalisel (genitiivis), aga sisult omadussõnalisel. Teatud mõttes sõnaliigiline kahepaiksus on ärgitanud paljusid lingviste sõna võtma ja sulge haarama, pakutud variantideks on nii nimi- kui ka omadussõna.

Ka soome keeles on konstruktsioone, kus substantiive ja adjektiive on raske teineteisest eraldada. Näit. lauses *Risto on suomalaisen* võib tegemist olla nii substantiivi kui ka adjektiiviga. Samas aga lausetõlbis *Risto on suomalaisen mies* on atribuut liigitatud selgelt adjektiivseks (Hakulinen, Karlsson 1979: 76-77).

Substantiivne adjektiivatribuut balti keeleareaalis

Vaatleme sisult adjektiivseid, kuid vormilt (eesti keeles genitiivis) substantiivseid definiitseid adjektiivatribuute ja definiitseid lokaaladverbiaalatribuute.

Sõnaliikide järgi võib rühmitada nende kasutamise areaalis järgnevalt:

1) e: SUBSTANTIIV, sm: ADJEKTIIV, ld: SUBSTANTIIV,
 vn: ADJEKTIIV, sks: ADJEKTIIV
 e ungari muusika, vene kirjandus, soome kirjanik, eesti kunstnik,
soome-ugri keeled, India elevant
 sm unkarilainen musiikki, venäläinen kirjallisuus, suomalainen
 kirjailija, eestiläinen taitelija, suomalais-ugrilaiset kielet, intia-
lainen norsu
 ld ungru, muusika, rüsu, literatura, suomiu, rašytojas, estu, daili-
 ninkas, finno-ugru, kalbos, Indijos dramblys
 vn венгдская музыка, русская литература, финский писа-
 тель, эстонский художник, финно-угорские языки, Индий-
ский слон
 sks die ungarische Musik, die rusische Literatur, der finnische
 Schriftsteller, der estnische Künstler, die finnisch-ugrischen
 Sprachen, der indische Elefant

2) e: SUBSTANTIIV, sm: SUBSTANTIIV, ld: SUBSTANTIIV,
 vn: ADJEKTIIV, sks: ADJEKTIIV
 e põhjaeesti murre, Tartu teater, leedu keel
 sm pohjoisviiron murre, Helsingin teatteri, liettuan kieli
 ld štaurėsestu, tarmė, Vilnaus teatras, lietuviu, kalba
 vn североэстонский диалект, Московский театр, литовский
 язык
 sks der nordestnische Dialekt, das Berlinische Theater, die li-
tauische Sprache

3) e: SUBSTANTIIV, sm: ADJEKTIIV, ld: ADJEKTIIV,
 vn: ADJEKTIIV, sks: ADJEKTIIV
 e soome saun, hiina tee, hollandi juust, vene vodka
 sm suomalainen sauna, kiinalainen tee, hollantilainen juusto,
venäläinen vodka
 ld suomiškas pirtis, kinietiška arbata, olandiškas sūris, rusiška
 degtinė
 vn финская баня, китайский чай, голландский сыр, русская
 водка
 sks die finnische Sauna, der chinesische Tee, der holländische
 Käse, das russische Wodka

Kirjeldav lokaaladverbiaaltribuut

Sellistele atribuutidele on iseloomulik, et koht ja seal paiknev objekt on lahutamatult seotud. Kui *aafrika elevanti* võib näha ka Tallinna loomaaias, siis *Aafrika kõrb* on ikka ainult Aafrikas.

4) e: SUBSTANTIIV, sm: SUBSTANTIIV, ld: SUBSTANTIIV, vn: ADJEKTIIV, sks: ADJEKTIIV

e *Siberi talga*, *Leedu jõed*, *Aafrika kõrb*, *Eesti Vabariik*

sm *Sivertan talga*, *Liettuan joet*, *Afrikan aavikko*, *Eestin Tasa-valta*

ld *Sibiro talga*, *Lietuvos upės*, *Afrikos smėlynas*, *Estijos Respublika*

vn *Сибирская тайга*, *Литовские реки*, *Африканская пустыня*, *Эстонская Республика*

sks *die Sibirische Talga*, *die Litauischen Flüsse*, *die Afrikanische Wüste*, *die Estnische Republik*

Pärisnimelaadilist atribuuti kasutatakse eesti keeles genitiivis ühildumatu atribuudina. Selle sõnaliigiline kuuluvus on vaieldav (kas adjektiiv või substantiiv), kuid atribuudi põhitudusteks on + ÜHILDUMATUS PÕHJAGA ja + GENITIIV. Soome keeles on kohati tegemist ühilduva atribuudiga (1, 3) — siis sõltub laiendi kääne põhjast, näit. *suomalaiselle kirjallijalle*; samas aga kasutatakse analoogiliselt eesti keelega ühildumatut atribuuti (2, 4). Seega on soome vastava atribuudi tunnusteks - + ÜHILDUMATUS PÕHJAGA ja - + GENITIIV. Leedu keeles on ühildumatu genitiivatribuut näidetes (1, 2, 4), samas aga kasutab ka leedu keel teatud liiki ja laadi väljendavates konstruktsioonides (3) ühilduvat adjektiivatribuuti: + -ÜHILDUMATUS PÕHJAGA ja + -GENITIIV. Vene keeles on kõigis näidetes ühilduv adjektiivatribuut: -ÜHILDUMATUS PÕHJAGA ja -GENITIIV. Saksa keeles on tegemist põhiliselt ühilduva adjektiivatribuudiga: -ÜHILDUMATUS PÕHJAGA ja -GENITIIV. Nii saksa kui ka vene keeles võib üksikutel juhtudel ühilduva adjektiivatribuudi asemel kasutada ka ühildumatut järelatribuuti, näit. sks: *die Flüsse Litauen*; vn: *реки Литвы*. Sellise jagunemise eeltingimu-

seks on muidugi seik, et konstruktsiooni kuulub atribuut, sest juhtudel, kus põhi on laiendiga ühinenud liitsõnaks (näit. soome keeles on võimalik kasutada nii *afrikkalainen norsu* kui ka *afrikannorsu*), tooks see probleemile lisälähtekehti ja ühtlasi ka lisalahendusi.

LÜHENDID

NOM	nominatiiv
GEN	genitiiv
AK	akusatiiv
PART	partitiiv
Sg	ainsus
Pl	mitmus
fut	futuurum
S	substantiiv
A	adjektiiv
e	eesti keel
sm	soome keel
ld	leedu keel
vn	vene keel
sks	saksa keel

KIRJANDUS

- Grenda, C. 1979. Apibrèztumo/neapibrèztumo pažymiu_o opozicija veiksmazodziu_o konstrukcijose su daiktavardziu_o. — *Kalbotyra*, XXX (1), lk. 32–38. Vilnius.
- Hakulinen, A., Karisson, F. 1979, *Nykysuomen lauseoppi*. Jyväskylä.
- Kiparsky, V. 1969. Gibt es ein finnougriſches Substrat im slavischen? — *STAT/B*, nr. 153, 4. Helsinki.
- Klaas, B. 1990. Muutamia yhteispiirteitä viron ja liettuan kielen mukautumattoman jälkiattribuutin käyttämisessä. — *Congressus septimus internationalis fenno-ugristarum* 1B, lk. 256–261. Debrecen.

- Ravila, P. 1941. Über die Verwendung der Numeruszeichen in den uralischen Sprachen. — FUF, nr. 27, lk. 1–136. Helsinki.
- Zinkevičius, Z. 1981. Lietuvių kalbos istorinė gramatika II. Vilnius.
- Tauli, V. 1972. В. Таули, О внешних контактах уральских языков. — Новое в лингвистике VI, lk. 419–446. Москва.
- Wilk, K. 1992. Suomen kielen ja murteiden syntykysymyksiä. — Lähivertailuja 6. Suomalais- virolainen kontrastiivinen seminaari Mekrijärvellä 10.–11.4.1992, lk. 85–110. Joensuu.

POEETTISIA KEINOJA JA LINGVISTISIÄ PIIRTEITÄ ALEKSIS KIVEN "SYDÄMENI LAULU"-RUNOSSA JA SEN KÄÄNNÖKSISSÄ VIRON JA RUOTSIN KIELEEN

Britta Klockars
Vaasa

Im Rahmen meiner Lizentiaten-Arbeit im Fach Finnisch beschäufte ich mich zur Zeit mit einem Gedicht von Aleksis Kivi. Meine Arbeit hat den Titel "Aleksis Kiven 'Sydämeni laulu' -runo ja sen käännettävyys" (auf deutsch: Aleksis Kivis Gedicht "Meines Herzens Lied" und dessen Übersetzbarkeit). Das Gedicht findet sich in dem berühmten Roman "Die sieben Brüder" (1870) von Aleksis Kivi. In meiner Arbeit werde ich das Gedicht und dessen schwedische und deutsche Übersetzungen kontrastiv analysieren, d.h. formal, semantisch und kontextuell. In diesem Vortrag beschränke ich mich auf die Darstellung einiger formaler wie inhaltlicher Probleme bei der Übertragung des Gedichts ins Estnische bzw. ins Schwedische.

Kotomaamme koko kuva, sen ystävälliset äidinkasvot olivat ainiaksi palnuneet hänen sydämmensä syvyyteen.

(Aleksis Kivi 1984: 440)

Esitelmäni aihe liittyy läheisesti tämänhetkiseen tutkimustyöhöni. Suomen kielen lisensiaatintutkimukseni aihe on "Aleksis Kiven 'Sydämeni laulu' -runo ja sen käännettävyys".

"Sydämeni laulu" -runo sisältyy romaaniin "Seitsemän veljestä", joka on Kiven päätyö ja suomalaisen proosan ensimmäinen klassikko. Romaani ilmestyi neljänä vihkona vuonna 1870. Silloinen "arvovaltainen kriitikko August Ahlqvist tei romaanin täydellisesti. Hyökkäys pelästytti myös kustantajan, Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran, ja viivästytti romaanin ilmestymistä kirjana niin kauan, että kun se vihdoinkin pääsi julkisuuteen yhtenä niteenä 1873, Kivi oli jo poissa elävien joukos-

ta.“ (OSE 1978: 3071). Mutta tänä päivänä voimme kuitenkin kiistatta sanoa, että “Seitsemän veljestä” on Suomen tunnetuin ja rakastetuin kirja.

“Monet Kiven runot sisältyvät hänen romaaniinsa tai näytelmiinsä [...] ja tuovat siihen oman, tarkoin punnitun ja paikotetun osuutensa.“ (OSE 1978: 3070.) Lisensiaatintutkimukseni vertailen Kiven runoa ja sen useita käännöksiä — varsinkin ruotsin kieleen, mutta myös saksan kieleen. Kommentoin runon esiintymistä sekä historiallisessa että yhteiskunnallisessa kontekstissa. Analysoin tarkasti runoa ja sen käännöksiä runo-opillisesti, lingvistiksi ja kontrastiivisesti kaikilla kielen tasoilla, siis äänneopillisesti, muoto-opillisesti ja lauseopillisesti.

Tässä esitelmässä kommentoin joitakin poeettisia keinoja ja lingvistisiä piirteitä Aleksis Kiven “Sydämeni laulu” -runossa ja niiden käännösvastikkeita viron ja ruotsin kielessä.

Sydämeni laulu

*Tuonen lehto, öinen lehto!
Siell' on hieno hietakehto,
Siinäpä lapseni saatan.*

*Siell' on lapsen lysti olla,
Tuonen herran vainiolla.
Kaitsea Tuonelan karjaa.*

*Siell' on lapsen lysti olla,
Illan tullen tuuditella
Helmassa Tuonelan immen.*

*Onpa kullan lysti olla,
Kultakehdoss' kellahdella,
Kuulella kehrjätintuu.*

*Tuonen viita, rauhan viita!
Kaukana on vaino, riita,
Kaukana kavala mailma.*

(Kivi 1984: 441, 445.)

Kiven runoutta sanotaan "eppisiksi idylleiksi", hänen tyyliinsä on kertovaa ja kuvailevaa, mikä ei silti sulje pois lyyristäkään ainesta. "Sydämeni laulu" -runo kuuluu suomalaisen lyriikan huippuihin — on jopa sanottu, että se on runoista kaunein. Tässäkin runossa näyttäytyy Kiven lyriikassa keskeinen teema, äidin ja lapsen suhde.

Missä piilee tämän näennäisesti yksinkertaisen runon "kauneuden", tai kiehtovuuden salaisuus? Miksi se on käännetty esimerkiksi ruotsin kieleen yhä uudelleen ja uudelleen?

Rune Ingo puhuu kirjassaan "Lähtökielestä Kohdekieleen" (Ingo 1990: 45–46) taidekirjallisuudesta ja runokielestä ja toteaa, että "tekstien yhteinen piirre on se, että huippuunsa viljely kieli hienoine vivahteineen ja huoliteltuine muotoineen on osa lukunautintoa. Kieli sinänsä on esteettinen arvo, ja siinä on runsaasti erilaisia assosiaatioita. Lyhyesti voi sanoa, että tällaisen tekstin muoto on ainakin yhtä tärkeä kuin sen sisältö. [...] Tällainen kieli muistuttaa siis paljon musiikkia, ja kääntäjän pitäisi näin ollen pystyä käännoksessään siirtämään mahdollisimman paljon myös lähtötekstin "sävelestä". Kun lisäksi semantiikan puolellakin usein esiintyy monitasoisuutta on ilmeistä, että tämäntyyppinen teksti on kääntäjän suurin haaste. Tämä on se ala, missä kääntäjä useimmiten joutuu toteamaan kohdekielen ilmaisukeinojen riittämättömyyden. Lähtötekstin kirjoittaja on pitkään ja perusteellisesti harkinnut ratkaisujaan pyrkiessään tiiviiseen ja iskevään sanontaan. Tällöin hän tietenkin tulee käyttäneeksi kielen kaikkein näppärimpiä ja ilmaisuvoimaisimpia ratkaisuja, jotka samalla ovat kielen idiomaattisinta ja vaikeimmin käännettävää ainesta. Näin ollen ei voitane kieltää sitä tosiasiaa, että yksittäisen kielen muodollisten ja semanttisten erikoispiirteiden varaan rakentuvaa sanaleikkiä ei voi kääntää ilman, että joko muoto tai sisältö kärsii."

On siis kysymys siitä, *mitä* kirjailija sanoo, ja *miten* hän sen sanoo. Kääntäjän on ensin tarkasti analysoitava alkuperäisruno, jotta hän ymmärtäisi niitä taiteellisia eli poeettisia keinoja, joita Kivi on käyttänyt hyväkseen runossaan, eli mistä tämä *miten* oikein koostuu.

Aluksi totean, että runo koostuu viidestä säkeistöstä, jotka koostuvat jokainen kolmesta säkeestä. Runomitta on pääsääntöisesti kalevalanmitta, joka koostuu kahdesta trokeesta, eli ensimmäinen tavu on painollinen ja toinen tavu on painoton, runojalka on siis laskeva, esimerkkinä tästä olkoon runon ensimmäinen säe: Öinen lehto. Tuonen lehto. Vain säkeistöjen kolmas säe poikkeaa tästä. Säkeistöjen kahdessa ensimmäisessä säkeessä on niin sanottu parillinen, laskuun loppuva riimi eli loppusointu, joskin loppusointu kolmannessa ja neljännessä säkeistössä on n.s. epäpuhdas loppusointu, kuten riimissä lvsti olla - tuuditella; epäpuhtauden aiheuttaa -o-vokaalin vaihtuminen e-vokaaliin — (olla - -ella). Sen lisäksi sekä toisessa että kolmannessa säkeistössä on ns. enjambement eli säkeenylitys: vainiolla kaitsea ja tuuditella helmassa. Runosta löytyy myös neljä apokopeeta eli loppuheittoa: ensimmäisen, toisen ja kolmannen säkeistön sana siellä on runomitan takia menettänyt loppu-e:nsä, ja on siten saanut muotonsa siell', samasta syystä on neljännen säkeistön sana kultakehdossa menettänyt loppuvokaalinsa a, ja saanut muotonsa kultakehdoss', joka paremmin sopeutuu runomittaan.

Alkuperäisrunosta löytyy kaksi ortografista ilmiötä, jotka johtuvat siitä, että runon syntymäaikoina suomen kielen oikeinkirjoitussäännöt eivät olleet vielä täysin vakiintuneita. kehräjä-lintuu-sanan toisessa tavussa on vain yksi ä-kirjain, vaikka vokaali on pitkä, sama ilmiö löytyy myös mailma-sanasta, ensimmäisessä tavussa on vain yksi ä-kirjain.

Neljännen säkeistön kolmannessa säkeessä löytyy partitiivimuoto lintuu, jota käytetään puhekielessä, mutta myös runokielessä. Lopuksi mainitsisin myös ensimmäisen säkeistön viimeisen säkeen muodon sinnepä, partikkeli -pä sanan lopussa toimii mielestäni jonkinlaisena vahvistuspartikkelina; eli nimenomaan sinne hän lapsensa saattaa.

Runomitan analyysi on avuksi, kun kääntäjä etsii alkuperäisrunon "säveltä", jotta hän paremmin pystyisi siirtämään sen kohdekieleen — mikäli sävelen siirtäminen on kuitenkin jostain syystä täysin mahdotonta, auttaa runomitan analyysi kääntäjää löytämään kohdekieleen sopeutuvan "uuden sävelen", joka kuitenkin pitäisi olla "samassa hengessä" kuin alkuperäisrunon

“sävel“. Tällöin on tavallaan kysymys jonkinlaisesta runomitan adaptaatiosta toiseen kieleen.

Vaikken olekaan koskaan opiskellut viron kieltä, halusin mielelläni sekä kuulla “Sydämeni laulu” -runon viron kielellä että katsella sitä hieman lähemmin kääntäjän näkökulmasta. Seuraavassa Friedebert Tuglaksen viron kieleen kääntämä runo “Mu südame laul“:

Mu südame laul

*Toone mail on metsad kullas;
Seal on kätki mustas mullas,
Sinna mu lapse ma saadan.*

*Seal on lapsel löbus olla,
Toone härra vainudella
Kaitseda Toonela karja.*

*Seal on lapsel löbus olla,
Õhtu jõudes õõsutella
Põvedel Toonela neitsi.*

*On mu lapsel löbus olla,
Kullast kätkis kiigutella,
Kuulata õõsorri laulu.*

*Toone salus vaikus puha;
Sealt on kaugel vaen ja viha,
Kaugel maailma kavahus.*

(Kivi 1955: 332.)

Kun tarkastelee esimerkiksi “Sydämeni laulu” -runon käännöstä viron kielelle huomaa, että Friedebert Tuglaksen käännöksessä, “Mu südame laul“, vuodelta 1955, kääntäjä on onnistunut siirtämään alkuperäisrunon runomitan miltei täydellisesti. Kalevalanmitta on kaikissa säkeistöjen ensimmäisessä ja toisessa säkeessä säilynyt, samoin on säilynyt kolmannen säkeen poikeus tästä runomitasta.

Myös riimit tai loppusoinnut ovat säilyneet, mutta käännöksessä kaikki riimit, paitsi ensimmäisen säkeistön parillinen

laskuun loppuva riimi kullas – mullas, ovat ns. epäpuhtaita riimejä, koska vokaali vaihtuu niissä, kuten esimerkiksi viimeisen säkeistön riimissä puha – viha.

Sen sijaan alkuperäisrunon runomitan aiheuttamia neljä loppuheittoa ei löydy Tuglaksen käännöksestä. Syy tähän on yksinkertaisesti se, että viron kielestä löytyy eräänlainen historiallinen kulumisilmiö, joka on johtanut siihen, että se, mikä suomen kielessä koetaan loppuheitoksi, on viroksi aivan normaalia yleiskieltä, kuten esimerkiksi sana seal, jota suomen kielessä vastaa siellä-sana.

Käännöksessä on myös säilynyt alkuperäisrunon kaksi säkeenylitystä toisessa ja kolmannessa säkeistössä: vainudella kaitседа ja õtsutella põlvedel. Sanamuoto vainudella on mielenkiintoinen siinä mielessä, että en aluksi pystynyt sanomaan, onko se substantiivi vai verbi, mutta oletin, että on kysymys substantiivista, aivan kuin alkuperäisrunossa. Kun mainitsin siitä kollegalleni, joka on opiskellut viroa, ei hänkään ollut varma siitä, onko se substantiivi, vai onko se peräti verbi? Jos se olisi substantiivi se olisi pitänyt olla muodossa vainudel, jotta se vastaisi suomen sana vainiolla. Jos niin on, kääntäjä on runomitan takia joutunut lisäämään kaksi viimeistä kirjainta l ja a, -la, jotta tavuja olisi riittävästi. Vai olisiko viron kielessä olemassa tällainen arkaistinen sanamuoto? Vastaus tähän kysymykseen on kyllä. On peräti kysymys niin vanhasta kieliaineksestä, että tämä -la on jäännös vanhasta adessiivimuodosta -lna, samalla tavalla kuin nykysuomen alla-sanassa, joka muinoin on esiintynyt alna-muodossa. Mikäli kyseessä olisi ollut verbimuoto, samalla tavalla kuin esimerkiksi verbi õtsutella, kääntäjä olisi mielestäni laittanut pilkun verbin jälkeen, ja silloin ei enää olisi ollut kysymys säkeenylityksestä, vaan kahdesta eri päälauseen verbistä.

Vaikka edellinen etupäässä liittyy Kiven runomittaan kuuluviin poeettisiin keinoihin, huomaamme kuinka runomitta myös lingvistisellä tasolla vaikuttaa runon kieleen; äännetasolla, muototasolla, sanatasolla ja lausetasolla — ja myös päinvastoin, voimme huomata, kuinka lingvistiset piirteet vaikuttavat runon runollisuuteen. Raja on siis häilyvä, nimenomaan kun on runo-

kielestä kyse, koska runo on kokonaisuus, missä muoto ja sisältö ovat yhtä tärkeitä. "Sydämeni laulu" -runosta on jopa sanottu, että "sen 'äännemaalailu' ilmaisee oikeastaan enemmän kuin varsinainen ajatussisällys." (Kupiainen 1964: 30.)

Suomi ja viro ovat sukulaiskieliä, niillä on pitkälti samantyyppisiä kielellisiä ja runollisia ominaisuuksia, ja tämä lienee syynä siihen, että Tuglaksen käännös on lähes "yhtä kaunis" kuin Kiven alkuperäisruno; on runsaasti vokaaleja, ei niin paljon kovia konsonantteja, on diftongeja — joskaan ei niin paljon kuin suomen kielessä — on frekventatiivimuotoja — jotka tuovat mukanaan "pehmeitä" l-äänteitä. On siis paljon yhtäläisyyksiä, vaikka erojakin löytyy.

Kun kääntää Kiven runon esimerkiksi ruotsin kieleen, esiintyy aivan toisenlaisia käännösongelmia, jotka puolestaan johtuvat siitä, että on kyse kahdesta eri kieliperheeseen kuuluvasta kielestä. Kirjassaan "Kielenkääntäminen" (Sorvali 1988: 34) Irma Sorvali puhuu myös runouden kääntämisestä ja sanoo mm., että kääntäjän runo "on eräänlaista runon uudelleen luomista. [...] hänen lähteensä on alkuperäisrunoilija, jonka ajatuksia hän yrittää tulkita ja jonka tunteita hän yrittää välittää. Runokääntäjä kohtaa lisää vaikeuksia yrittäessään siirtää ulkoista muotoa, esim. musikaalisia ominaisuuksia, sanaleikkejä, erilaisia kuvia, tyylikeinoja jne. Kuinka kääntäjä voi välittää yksittäisiä ääniefektejä? Aleksis Kivi käyttää erityistarkoitukseen verbejä kuten kuullella (kehräälintuu). Kuinka saman asian voi ilmaista ruotsiksi siten, että ääniefekti säilyy?" Kun lukee toisen Elmer Diktoniuksen ruotsinnoksista huomaa, kuinka pitkälti tämä runo todella rakentuu suomen kielen erikoispiirteiden varaan ja kuinka vaikeasti käännettävä se on. Kääntäminen ruotsiksi on kääntäjälle varsinainen haaste — Diktonius vastasi haasteeseen näin:

Mitt hjärtas sång

*Tuonis lunder, nattens lunder!
Fin är sandens vaggas under,
Dit skall jag föra mitt gullbarn.*

*Där har barnet gott att vara,
Ibland Tuoni-herrrens skara
Vallande Tuonelas hjordar.*

*Där har barnet gott att vara,
Att om kvällen utom fara
Vyssjas av Tuonelas Jungfru.*

*Visst har gullet gott att vara,
I gullvaggan sprattla bara,
Lyssna till spinnarefågeln.*

*Tuonis lunder, fridens lunder!
Fjärran alla faror, funder,
Fjärran den villande världen.*

(Kivi 1949: 426.)

Diktonius on säilyttänyt alkuperäisrunon runomitan ja loppusoinnillisuuden ruotsinnoksessaan, tavumäärä on täsmälleen sama, joka säe koostuu kahdeksasta tavusta. Säkeistöjen kaksi ensimmäistä säettä koostuu kahdesta trokeesta, kun taas säkeistöjen viimeinen säe koostuu kahdesta daktyylista ja yhdestä trokeesta. Daktyyli on kolmetavuinen ja ensimmäinen tavu on painollinen. Tämä metrinen rakenne voidaan kuvata seuraavasti: - v v - v v - v. Kaikki riimit ovat puhtaita riimejä, kuten esim. lunder - under. (Alkuperäisrunossa on kaksi epäpuhdasta riimiä.)

Myös Kiven kaksi säkeenlytystä on säilytetty toisessa ja kolmannessa säkeistössä: Ibland Tuoni-herrrens skara vallande ja Att om kvällen utom fara vyssjas. Partisiippimuoto vallande ehkä ei ole kielipillisesti optimaali ratkaisu, mutta se toimii ja se täyttää runomitan vaatiman tavumäärän.

Sen sijaan alkuperäisrunon neljä loppuheittoa eivät löydy ruotsinnoksesta. Loppuheiton käyttöala ei ole yhtä laaja ruotsin kielessä kuin suomen kielessä, varsinkin kirjakielessä. Puhekielen partitiivimuodolle -lintuu ei löydy vastiketta (ainakaan morfologisella tasolla) ruotsinnoksesta. Sama pätee pä-vahvistuspartikkeliin.

Ruotsinnoksen ensimmäinen säe Tuonis lunder, nattens lunder on sinänsä onnistunut ratkaisu, vaikka siitä puuttuu yksi alkuperäisrunon kahdesta diftongista (vrt. Tuonen lehto, öinen lehto). Tähän kielten olennaiseen erilaisuuteen — ja siten myös käännösongelmaan — törmätään jo ensimmäisessä säkeessä. Ruotsin kielessä periaatteessa ei ole diftongeja. (Tosin ei vironoksestakaan löydy kahta diftongia ensimmäisestä säkeestä).

Alkuperäisrunon toisen säkeen kolminkertaiset ie-diftongit Siell' on hieno hietakehto eivät löydy ruotsinnoksesta: Fin är sandens vagga under. (Vironnoksesta löytyy ainoastaan yksi diftongi seal-sanasta toisesta säkeestä.)

Mielenkiintoinen, vaikkakin käsittäkseni poikkeavaa konstruktiotapaa edustava, habere-rakenne löytyy ruotsinnoksen toisesta säkeistöstä: Där har barnet gott att vara. Tämä Diktoniuksen ratkaisu on todennäköisesti syntynyt suomen kielen interferenssi-ilmiönä (vrt. minulla on hyvä olla), tai ruotsin kielen kontaminaatioilmiönä (vrt. ruotsin kielen ilmaisuja: iag har det bra ja här är gudagott att vara). Kieliopillisesti ”oikea” ratkaisu olisi esim. där är (det) barnet gott att vara (vrt. där är (det) mig gott att vara, joka on toimiva muoto). Kieliopillisesti oikea ratkaisu tässä ei kuitenkaan ”tunnu toimivan” siitä syystä, että objektimuoto (datiivi) ja nominatiivimuoto barnet ovat identtisiä. Toimiva muoto — mutta ei runomittaan sopeutuva — olisi esim. där är det gott för barnet att vara. Toisaalta voitaisiin katsoa ”virheellistä” muotoa — joka ehkä Diktoniuksen puhekielen idiolektille on oikeaa — eräänlaisena Kiven puhekielen -lintuu-sanana käännösvastikkeena rakennetasolla.

Samoin voitaisiin sanoa, että ruotsinnoksessa pä-partikkelin vastike on käänteinen sanajärjestys. Paikkaa osoittava adverbi dit on lauseen alussa, suorassa sanajärjestyksessä adverbien paikka olisi lauseen lopussa: iag skall föra mitt gullbarn dit. Oletan kuitenkin, että Diktoniuksen sanajärjestys on runomittaan määräämä, koska ensimmäisen tavun on oltava painollinen. Muodoltaan ja metriikaltaan Diktoniuksen käännös on melkoinen saavutus.

KIRJALLISUUS

- Ingo, Rune (1990).** Lähtökielestä kohdekieleen. Johdatusta käännöstieteeseen. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Kivi, Aleksis (1984).** Seitsemän veljestä. (Juhlanide.) Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset.
- Kivi, Aleksis (1955).** Seitse venda. (Käänt. Friedebrt Tuglas.) Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- Kivi, Aleksis (1949).** Sju bröder. Andra uppl. (Övers. Elmer Diktonius.) Helsingfors: Holger Schildts Förlag.
- Kupiainen, Unto (1964).** Lyhyt runousoppi. 5. täyd. painos. Porvoo-Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiön laakapaino.
- OSE — Otavan Suuri Ensyklopedia (1978).** 4. osa. s. 3068-3071. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Sorvali, Irma (1988).** Kielenkääntäminen. Tutkimuksen ja opetuksen ongelmia. Helsinki: Yliopistopaino.

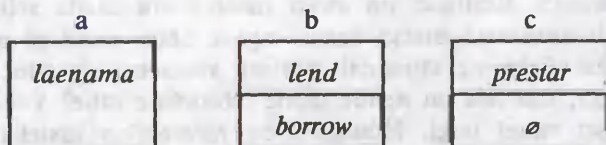
LEKSIKAALSE STRUKTUURI ERIJOOONI ERI KEELTES

Mauno Koski
Turu/Åbo

Nagu igas keeles on oma foneetiline, fonoloogiline ja grammatiline struktuur, on igas keeles ka oma leksikaalne struktuur (Lyons 1977: 235); nende suhted aga pole omavahel sugugi sarnased. Foneetilise ja fonoloogilise struktuuri skeem on suhteliselt kompaktned ja keeltevaheline struktuurivõrdlus toimub seetõttu tervikuna sellesama skeemi raames. Ka flektiivsete vormide morfoloogiline ja süntaktiline struktuur on suuresti kompaktsed (vähemalt normeeritud kirjakeeles), olgugi et need jagunevad allsüsteemideks, mille arv on keele grammatikas siiski kindlalt piiratud. Aga keele leksikaalne struktuur ei ole kompaktned. Tuleb isegi tunnustada, et keeles pole mingisugust üht leksikoni struktuuri, vaid on peaaegu piiramatult arv erisuguseid sõnavälju, millest igaühel on omaette struktuur; ja on üksikute sõnade erinevad tähendused ning nende kasutamise pragmaatilised konventsioonid. Isegi mitte kõikides euroopa keeltes ei arvestata samasse mõistevälja kuuluvaid erinevusi ühel ja samal kombel, kuigi selliseid erinevusi mõnikord küllalt hästi tajutakse. Näiteks see, et indoeuroopa keeltes on olemas personaalpronomenite sooline erinevus (nagu ingl. *he/she*), mis puudub soome-ugri keeltest, ei põhine sooliste tunnuste erineval tajumisel. Eestlasel on siiski raskem aru saada sellest, millal peab kasutama metsa kohta inglise sõna *wood* ja millal sõna *forest*. Esimene tähendab üldiselt väiksemat ja teine suuremat metsa, aga mis on nende täpne mõisteline vahe? Vaevalt mingit täpset vahet ongi. Mõnikord on *forest*-sõna vasteks *laas*, iga kord aga mitte. Ka saksa keele *Holz* tähendab peale puumaterjali (nagu ka ingl. *wood*) väikest metsa, salu, aga sõnade eksten-sioonid ei ole maastiketerminina sarnased.

1. Niisugust protsessi, mille puhul keegi (X) annab mingi eseme või raha (Y) tasuta või peaaegu tasuta kellelegi (Z) ajutiseks kasutamiseks tagasisaamise eeldusega, võib igas euroopa kultuurkeeles väljendada analüütilise paariga (eesti keeles näiteks *laenuks andma/laenuks saama*), aga päris üldiselt ka omaette verbiga. Eesti keeles on selleks verbiks *laenama*. Seda kasutatakse nii laenu andmise kui saamise kohta, nõnda et vaatenurk tähistatakse süntaktiliste vahenditega: *X laenab Z-le = Z laenab X-lt*. Niisuguse verbi argumentide (X, Z) vahekorid on sümmeetriline (symmetric relation). Samasugune verb on olemas ka näit. soome, saksa, rootsi, taani, hollandi, poola, serbohorvaadi ja rumeenia keeles. Inglise keeles on eraldi verbid *lend* 'laenuks andma' ja *borrow* 'laenuks saama'. Sama juhtumi kohta kehtivad *X lends to Z* ja *Z borrows from X*; verbid on omavahel pöördvastandid (nagu ka *andma/saama* ja *müüma/ostma*). Sama struktuur on ka näit. prantsuse (*prêter/emprunter*), vene (*одолжать/занимать*) ja läti (*atdot/atņemt*) keeles. Kui pöördvastandid on eritüvelised, võib öelda, et distinktsioon on radikaalne. Mitteradikaalne distinktsioon on näit. leedu ja kreeka keeles, kus verbist 'laenuks andma' on tuletatud verb 'laenuks saama'. Aga mõisteväljale võib vastata ka ebatäielik sõnavälja osa. Hispaania, portugali, itaalia ja islandi keeles on omaette verb ainult tähenduses 'laenuks andma'; tähenduses 'laenuks saama' kasutatakse ainult analüütilist väljendit sõnadest *saama* ja *laen*, näit. hisp. *prestar/dar prestado*. Seega on euroopa kultuurkeeletes selle sõnavälja struktuur kas a, b või c:

Joonis 1



Sama mõisteväli võib samas keeles olla struktureeritud sõnaväljadeks mitmel viisil. Mõnes keeles on a-struktuuri 'laenama'-verbist moodustatud lisaks b-struktuur. Saksa keele a-struktuuri *leihen*-verbist on prefiksitega moodustatud b-struk-

tuur *verleihen/entleihen*, samuti on rootsi keeles moodustatud a-struktuuri *låna*-verbist *utlåna* ja eriti rahalaenust kõneldes *inlåna*. Ungari keeles on a-struktuuri *kölcsönös*-verbile lisaks b-struktuuri liitsõnapaar *kölcsönad* ('laen' + 'andma')/*kölcsönvesz* ('laen' + 'võtma'). Tšehhi keeles on a-struktuuri *půjčít*-verbi kõrval b-struktuur *půjčít/vypůjčít sl.*

Pole sugugi haruldane, et sõnavälja struktureerimine ja struktuuri muutumine toimub eri keeltes ühesuguste põhimõtete järgi, seda isegi keelekontaktide puududes. Üldiseks tendentsiks käsitletava välja puhul on see, et verb 'laenuks andma' on põhilisem kui 'laenuks saama': c-struktuuris on omaette verb ainult 'laenuks andma' ja b-struktuuri verb 'laenuks saama' on tuletatud verbist 'laenuks andma' leedu, tšehhi ja kreeka keeles.

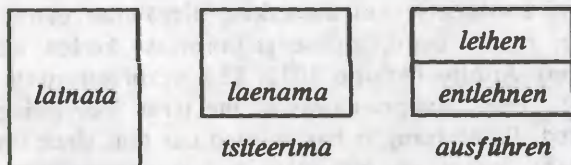
Prototüüpne laenamine eeldab andja (X) rolli aktiivsust, aga sama tähenduse raames võib sõna kasutada ka siis, kui tegelikult toimub võtmine ilma loata, näit. *Kas sa et pahanda, et ma laenastn elle su jalgratast* (sõna on kasutatud nii õelda jutu-märkides). Samuti võib sõna kasutada päristähenduse raames irooniliselt, ainult et sel viisil tähistatakse vastupidist asjaolu, näit. soome keeles *Joku näkyy lainanneen hattuni* 'paistab, et keegi on võtnud mu kübara' (PS). Niisugused stiilivahendid on võimalikud iga keele 'laenama'-verbi (või b-struktuuri 'laenuks saama'-verbi) puhul. Nendel juhtumitel on laen ikka mingi konkreetne entiteet. Paljudes keeltes, aga mitte kõigis, tähendab 'laenama'-verb ka mingi abstraktse kultuuripärandi (kombe, laensõna jne.) ülevõtmist. Andja rollis ei olegi sel puhul aktiivne tegelane, vaid selle asemel kasutatakse lähtekäännet (source), näit. *Assüüria kunst on laenanud mõningaid jooni Egiptusest ja naaberkeeled laenavad üksteiselt* (EKSS). Sama verbi kasutatakse niihästi konkreetse kui abstraktse ülevõtmise puhul näit. eesti, soome, rootsi, taani, inglise ja prantsuse keeles. Siiski kahtleb Anthony Arlotto (Arlotto 1972: 184) verbi sobivuses laensõnade puhul: "The appropriateness of the term "borrowing" might be debated. Einar Haugen has pointed out that since the borrowing language incurs no obligation to return anything, "stealing" might be a better term, except for the fact that the lending language does not feel offended by having something taken from it

and, in fact, has not lost anything.“ Arutluses ei ole pandud tähele, et sõnal on peale konkreetse tähenduse ka abstraktne tähendusvariant, mille jaoks mõnes keeles on isegi omaette sõna; sõnade distributsioon on nende tähenduste järgi komplemen- taarne (sama sõna ei kasutata mõlemas tähenduses). Niisugused sõnad on vene keeles *заимствовань*, läti keeles *atlgūt* ja ungari keeles *átvesz*. Saksa keele *entlehenen* oli algselt *lethen*-verbi sünonüüm, mis osutab, et abstraktne tähendus on omal ajal läinud lahku konkreetsest tähendusest. Selle kohta, et mõnes keeles võib sama sõna kasutada niihästi eseme või raha kui ka mingi kultuurinähtuse ülevõtmise tähenduses, võib öelda, et päristähendusele ei olegi olnud oluline tunnus ‘ajutiseks’, vaid hoopis laenatud asja jäämine mingil kombel ka laenuandja val- dusse: laenatud ese või raha andja omandusse, laensõna päritolukeelde jne.

Soome keele *lainata* erineb teiste keelte ‘laenama’-verbidest selle poolest, et seda kasutatakse ka tähenduses ‘tsiteerima’, näit. *Edelleen Urho Kekkonen lainatakseni* (PS). See tähendus pole küll kaugel niisugustest abstraktse laenamise juhtumitest nagu näit. *diese Geschichtesbeschreibung ist einer alten Urkunde entlehnt* (WDG), *borrow a metaphor from Shakespeare*.

Kui üks kontrastiivselt huvi pakkuv ‘laenama’-verbide se- mantilise struktuuri dimensioon väljendab seda, kas laenu and- mise ja saamise vahet tähistatakse leksikaalselt või mitte (joon. 1), siis teine dimensioon väljendab seda, kas kasutatakse sama või eri sõna niihästi konkreetse kui ka abstraktse laenamise kohta või, nagu soome keeles, ka tsiteerimise kohta (joon. 2):

Joonis 2



Mõisteliselt oleks võimalik struktureerida laenamise välja veel teisiti. Lapi keeles on ju väli jaotatud b-struktuuri järgi

mitteradikaalselt (verb 'laenuks saama' on moodustatud verbist 'laenuks andma': *luotkat/luokkaht*). Seda verbipaari kasutatakse mingi eseme laenamise kohta, siis kui seesama ese antakse tagasi (näit. paat). Selle kõrval on olemas teine verbipaar, mis tähendab niisugust laenamist, mille puhul laenatu antakse tagasi samas väärtuses (näit. raha, jahu).

Puhtteoreetiline küsimus on see, kuidas me peame suhtuma semeemijaotusse. Kas kõik mõistelised distinktsioonid eeldavad sõnavälja kirjelduses eri tähendusi ja kuidas mõjub see, et mõnes teises keeles on kaks või mitu sõna vaadeldava keele ühe sõna kohta? Kas eesti keele *laenama*-verbil on eri tähendused 'laenuks andma' ja 'laenuks saama' sellepärast, et inglise keeles on eraldi *lend* ja *borrow*? Kas eesti keeles on eri tähendused laenu konkreetsuse (ja tagasisaamise nõude) ja abstraktsuse alusel, sest saksa keeles on *leihen* ja *entleihen*? Kas soome keeles 'tsiteerimine' on üks *lainata*-verbi omaette tähendus, sest selle jaoks ei kasutata teistes keeltes 'laenama'-verbi, vaid omaette sõna? Kas konkreetse laenu tagasiandmise ja selle väärtuse tagasiandmise distinktsioon eeldab tähenduse distinktsiooni, nagu see eeldab lapi keeles eri sõnu? Sõna poltuseemiat arvestades me ei või piiramatult arvesse võtta iga leksikaalset distinktsiooni igas maailma keeles, olgugi et me oma maailmapildi järgi võime vastavaid erinevusi tajuda. Maailma nähtused klassifitseeritakse eri keeltes erineval kombel. Teine äärmuslik võimalus on arvata, et laenamise mõiste on näiteks soome keele põhjal laiem (ja sellele vastavalt ka verbi ekstensioon) kui eesti keele põhjal, ja vastavalt tähendab eesti keeles laenamine midagi rohkemat kui sama mõiste näiteks inglise või saksa keeles. Niisuguse arvamuse järgi on igal keelel oma semantiline struktuur, mille jaotust mõni teine keel ei mõjuta.

Eesti keele tuletis *laenutama* tähendab tänapäeva keeles tarbeesemete ja raamatute reeglipärast kasutusele andmist väikse tasu eest või tasuta, kusjuures andja rollis on mingi asutus (laenutuspunkt või raamatukogu): *Raamatukogud laenutavad melle kirjandust* (EKSS). Varem on andjaks olnud ka inimene: *...võidi külviks seemnevilja ka sõpradele laenutada*. (J. V. Veski, EKSS). Sõnaraamatud aktsepteerivad ainult tähenduse 'välja

laenama' (näit. Silvet 1939 s.v. *lend*, EKSS, Öim 1991), aga tänapäeva kõnekeeles on tavaline ka näit. *Ma laenutasin raamatukogust selle raamatu*. Sõna ekstensioon katab osa laenama-verbi ja *üürima*-verbi ekstensioonist, näit. *autolaenusus* = soome keele *autovuokraamo*, inglise keele *car hire* ja *rent-a-car*.

Soome keele verbil *vuokrata* ja ungari keele verbil *bérel* on tähendus 'üürima, rentima', aga paljudes keeltes, näit. eesti keeles, on eraldi verbid *üürima* ja *rentima*. Tähenduses 'üürima' ja ka 'rentima' võib olla üksik verb nagu eesti, soome ja hispaania keeles, või pöördvastandid, nagu saksa keele *vermieten/mieten* ja *verpachten/pachten* (samuti on näit. läti keeles). Inglise keele *lease*-verbi kasutatakse niihästi andja kui saaja vaatenurgast ja samuti võib kasutada ka verbe *hire* ja *rent*; küll lisatakse üürile andmise puhul juurde *out* või kasutatakse koguni teist verbi *let* (*out*). Ka rootsi ja eesti keeles on üürile andmise tähenduses kas verb üksinda või partikliga: *hyra (ut)* = (*välja*) *üürima*, ka *arrendera ut* '*välja* rentima'. Vene ja ungari keeles on omaette verb ainult vastuvõtja vaatenurga kohta, aga tähenduses '*välja* üürima' (vene keeles ka '*välja* rentima') on analüütiline tarind. Seega siis pöördvastandite primaarne liige on järjekindlalt saamise tähendusega, vastupidiselt kui 'laenama'-verbide puhul.

Prantsuse keeles on üürimise kohta üksainus verb (*louer*), aga rentimist väljendatakse analüütiliselt: *donner à ferme* (~ *ball*)/*prendre à ferme* (~ *ball*). Inglise keele *farm* tähendus on 'rentima', aga ka 'maad harima'.

Tavaliselt kasutatakse inglise keele *hire*-verbi lühiaegse üürimise kohta, näit. *to hire a suit for the wedding*, ja verbe *rent* ja *lease* pikemaajalise üürimise kohta, verbi *rent* eriti elamu üürimise kohta (LDCE 1987, Urdang 1991). Nende inglise keele verbide kasutamine kattub osaliselt ('overlapping'), ja võib arvata, et sõnadel on sama päristähendus, aga erinevad ekstensioonid. Verbi *hire* ekstensiooni kuulub veel 'palkama' (mõne ülesande täitmiseks)', näit. *a hired killer*; samuti on prantsuse ja vene keeles. Selle kategoriseerimise järgi võib inimene "üürida" endale mingiks otstarbeks niihästi näiteks auto kui teise inimese. Ka soome keeletaju või maailmapildi järgi ei ole põhjust käsit-

leda *vuokrata*-verbi kahetähenduslikuna ('üürima' ja 'rentima'): soomlaste arvamise järgi on need ainult sama tegevuse erilisused ilmnemiskujud.

Verbid ja verbipaarid (pöördvastandid), mille tähenduste tuum on 'keegi (X) loovutab midagi (Y) kellelegi (Z)', moodustavad omavahel leksikaalse ahela (lexical chain, vt. Cruse 1986: 187–192). Selle ahela peamiste verbide ekstensionaalsed vahekorrad on eesti, saksa ja soome keeles järgmised (eeldusel, et X on inimene või asutus):

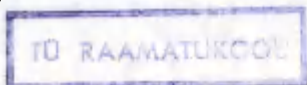
Joonis 3

<i>andma</i>	<i>laenama</i>	<i>laenu- tama</i>	<i>üüri- ma</i>	<i>rentima</i>	<i>müüma</i>
<i>saama</i>					<i>ostma</i>

<i>geben</i>	<i>(ver)leihen</i>	<i>vermieten</i>	<i>verpachten</i>	<i>verkaufen</i>
<i>bekom- men</i>	<i>(ent)leihen</i>	<i>mieten</i>	<i>pachten</i>	<i>kaufen</i>

<i>antaa</i>	<i>lainata</i>	<i>vuokrata</i>	<i>myydä</i>
<i>saada</i>			<i>ostaa</i>

2. Eesti keele *tunnistus* tähendab üldiselt kvalifikatsiooni väljendavat dokumenti, mis näitab ka teatavat küpsusastet, näit. *kooll-tunnistus*. Sõna *tõend* tähendab dokumenti, kus on ametlikult kinnitatud mingit asjaolu, fakti, näit. *arsttõend*. Ülikooli või tehnikumi lõpetamist tõendav dokument ei ole *tunnistus*, vaid *diplom*. Eesti keele ahela *diplom – tunnistus – tõend* vaste saksa keeles on *Diplom – Zeugnis – Bescheinigung*, aga viimase asemel kasutatakse teatud kontekstis sõnu *Attest* (eriti arsttõendi kohta) ja *Ausweis*. Sõna *Zeugnis* on kõige tavalisem koolitunnistuse kohta, aga seda kasutatakse ka toote kvaliteedi ja kunstiteose ehtsuse kohta, näit. *Am Rahmen eines jeden Gemäl-des ist das handschriftliche Zeugnis eines Sachverständigen*



befestigt (WDG). Sama ahel rootsi keeles oleks *diplom - betyg - intyg*, aga piir sõnade *diplom* ja *betyg* vahel ei ole sama kui vastavalt eesti ja saksa keeles. Dokument ülikooli lõpetamise kohta on ikka *betyg*, ja *diplom*-sõna kasutatakse omamoodi piduliku ning kunstiliselt ja keeleliselt dekoratiivsema tunnistuse kohta; näit. erakursusest osavõtjale antakse *diplom* nagu auhinnaks. Riigirootsi keeles öeldakse ka *magisterdiplom* piduliku magistridiplomi kohta. Arstiteadend on *läkarintyg* ja dokument keeleoskuse kohta on *språkintyg*. Liitsõnades on mõnikord leksikaliseerunud eesti keele *-tunnistus* ja saksa keele *-zeugnis* ka niisuguse dokumendi kohta, kus on kinnitatud ainult üht fakti: *abielutunnistus* = *Ehezeugnis* või *Trauzeugnis*; *sünnitunnistus*, *surmatunnistus*, aga saksa keeles *Geburtsurkunde* või *-attest* (ka *Geburtsschein*) ja *Sterbeurkunde* (*-attest*); rootsi keeles *-bevis* või *-attest*. Tõõandja poolt kirjutatud dokument töötaja tööstaaži kohta, kus on peale tööstaaži pikkuse ka andmed näit. tööoskuse ja käitumise kohta (vrd. *tööraamat*), on saksa keeles *Arbeitszeugnis* ja rootsi keeles *arbetsbetyg*, aga kui ainult tööstaaži pikkus on mainitud, siis saksa keeles *Arbeitsbescheinigung* ja rootsi keeles *arbetsintyg* (vähemalt soomerootsi keeles, olgugi et seda sõna pole sõnaraamatutes). Morfoloogiliselt vastav oleks eesti keeles *tööteadend* (aga tähendus on teine), vene keeles see on *справка о работе* või *удостоверение с места работы*. Sellel juhtumil sõltub tähenduse erinevus ühiskondlikest erinevustest, mis pole sugugi haruldane leksikaalne nähtus. Inglise keeles *diploma* on 'diplom', aga tunnistuse ja teadendi vahet ei tehta — nagu eesti, saksa ja rootsi keeles, vaid nendele mõistetele vastab *certificate*; ometi *Arbeitszeugnis* on *testimonial*, ja Ameerika inglise keeles kasutatakse *report*-sõna selle tunnistuse kohta, mis antakse koolilastele semestri lõpul. Vene keeles *диплом* on 'diplom' ja *аттестат* (kooli või mõne kursuse) lõputunnistus'; oluline tunnus on koolituse lõpule viimise koht. Kooliterminoloogias *судетельство* on 'klassitunnistus', aga seda kasutatakse ka näit. abielu-, sünni- ja surmatunnistuse tähenduses; merendusterminoloogias kasutatakse seda ka kaptenidiplomi kohta jne. Sõna *удостоверение* on 'teadend' ja seda kasutatakse mingi püsiva nähtuse kohta; ajutise nähtuse kohta kasutatakse sõna *справка*,

näit. arstitõendi kohta. Igasuguste tunnistuste (ka ülikooli lõpetamise puhul) ja tõendite kohta on soome keeles üksainus sõna *todistus*. Kuigi soomlased teavad, et *todistus* katab mitut liiki dokumente, peavad nad siiski neid kõiki samasse mõistesfääri kuuluvaks ja tajuvad mõistelist erinevust alles selliste keelte kaudu, kus erinevus on leksikaalne.

KIRJANDUS

- Arlotto, Anthony 1972. Introduction to historical linguistics. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cruse, D. A. 1986. Lexical semantics. Cambridge: *Cambridge Textbooks in Linguistics*.
- EKSS — Eesti kirjakeele seletussõnaraamat (*a - mehestuma*). Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia, Keele ja Kirjanduse Instituut. 1988–1993.
- LDCE 1987. Longman Dictionary of Contemporary English. New Edition. Longman.
- Lyons, John 1977. Semantics 1–2. Cambridge: Cambridge University Press.
- PS — Suomen kielen perussanakirja (*A–R*). Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki, 1990–1992.
- Silvet, J. 1939. Inglise-eesti sõnaraamat. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts.
- Urdang, Laurence 1991. The Oxford Thesaurus. An A–Z Dictionary of Synonyms. Oxford: Clarendon Press.
- WDG — Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache 1–6. Berlin: Akademie-Verlag. 1966–1978.
- Õim, Asta 1991. Sünontüümisõnastik. Tallinn.

TINGIMUST VÄLJENDAVID LAUSEKONSTRUKTSIOONID EESTI JA VENE KEELES

Irina Külmoja, Katrin Karu
Tartu

Tänapäevane funktsionaalsel alusel rajanev kontrastiivne grammatika lähtub kõrvutatavates keeltes erinevate mõistekategooriate väljendamise vahendeid uurides semantikast. Selline lähenemisviis lubab välja selgitada ka need vahendid, mis kuuluvad keelte eri tasanditele.

Niisiis vaatleme tingimuse väljendamise vahendeid vene ja eesti keeles. Selleks püüame eelkõige määrata tingimussuhete põhitunnused. J. Greenberg (Greenberg 1963: 63) on pidanud üheks selliseks tingimuskonstruktiooni osade järjestust: tingimus peab eelnema tagajärjele. Kuid see kehtib vaid semantika suhtes, lauseehituse aspektist võivad tingimus ja tagajärg paikneda ka vastupidises järjekorras (vrld.: *Kul tuleb ilus ilm, läheme maale* – *Läheme maale, kul tuleb ilus ilm*).

V. Hrakovski (Храковский 1993: 279) peab tingimuskonstruktiooni olulisimaks semantiliseks tunnuseks *hüpoteetilisust*. Nii on see prototüüpilises lähtestruktuuris, kus tingimus on alati esitatud hüpoteesina (*Kul hakkab sadama, jääme koju*), kuid marginaalstruktuurides, mida võib taandada lähtestruktuurideks, tuleb hüpoteetilisus sageli esile vaid transformatsiooni puhul: lauses *Vee ja õhuta on elu võlmatu* peituv hüpotees ilmneb transformatsioonis *Kul puudub vest ja õhk, on elu võlmatu*. Siiski on hüpoteesi olemasolu (ka varjatud kujul, süvastruktuuris) tingimuse põhitunnuseks.

Tähtis on ka tingimuslause *bipredikaatlus*, kuigi see tunnus on omane igale liitlausele. Bipredikaatlus ei tähenda traditsioonikohast kahe õeldise olemasolu lauses. Üks predikaatidest võib olla ka partsiaalne või infinitiivi käändelises vormis. Seega on tähtis ka kahe propositsiooni olemasolu.

Tingimus- ja põhjussuhete eristamiseks on oluline, et tingimuse puhul võib rääkida alternatiivist (*kul tuleb ilus ilm / kul ei*

tule), mida võimaldab hüpotees. Põhjussuhete puhul alternatiiv puudub (*ta ei tulnud, kuna sadas vihma*), tegemist on *seletusega*, mis eeldab mingi sündmuse otsingut.

Nii eesti kui ka vene keeles on olemas jutustavad, käsk-, küsi- ja hüüdlauseid, mida võib kvalifitseerida kui tingimust väljendavaid. Kuid vene hüüd- ja küsilauseid ei erine oma vormilt jutustavatest, eestikeelne küsilause (üldküsimus) peab aga tingimata sisaldama *kas-sõna* ning kõrvallause saab olla vaid järelasendis. Ka personaalpronoomen on selles kui mitte just kohustuslik, siis igal juhul kohustuslikum kui jutustavates lausetes.

Если будет хорошая погода, мы поедem за город. /? Kuituleb ilus ilm, lähme maale. Kas me lähme maale, kui tuleb ilus ilm?

Prototüüpiliseks e. lähtestruktuuriks on mõlemas keeles liitlause, mis on alati bipredikatiivne (sisaldab 2 propositsiooni, kuna liitlause on enamasti 1 propositsioon). Keskseks struktuuriks on mõlemas keeles tingimuslause.

Esmapilgul tundub, et kahe keele erinevus analüüsitava konstruktsiooni puhul ei ole kuigi suur ning on tingitud verbi paradigmat. Kuna eesti tingivas kõneviisis on aja, arvu ja isiku kategooriad, siis on olemas teatud nüansid irreaalse tingimuse väljendamisel (irreaalse tingimuse väljendamiseks kasutatakse mõlemas keeles just tingivat kõneviisi). Kuid lähemal vaatlemisel selgub, et sarnased on vaid kesksed struktuurid, n.ö. "klassikaline" tingimuslause, kus öeldis on kindlas või tingivas kõneviisis; teist tüüpi konstruktsioonides ilmnevad kahe keele vahel olulised erinevused. Verbid võivad esineda finiiitses või infiniitses vormis. Esimesed saavad olla lauses iseseisvaks ja ainsaks öeldiseks, teised mitte.

Finiitsete vormide kasutus eesti ja vene keeles on üldjoontes sarnane. Infiniitsete vormide puhul, eriti aga nende kombineerimisel, tuleb esile kummagi keele omapära. Näiteks ei ole eesti keeles võimalik kahe infinitiivi kombinatsioon nagu vene lauses: *Бояться волков — быть без грибов* (vanasõna).

Peale predikaatsõna vormide on erinevusi ka lauseosade seostes. Eelkõige puudutab see sidesõnu. Vene keeles on üsna

suur hulk tingivaid sidesõnu *если, ежели, когда, пусть* jt., eesti keeles vaid üks konditsionaalne sidesõna *kui*, mis on teatavasti väga mitmetähenduslik. Kuid aega, võrdlust, põhjust, määra jms. väljendavad peale *kui* ka teised sidesõnad, tingimust aga vaid *kui* (Palmeos 1985: 23). Seega võiks tingimussuhete väljendamist pidada selle sidesõna keskseks funktsiooniks. Samas aga ei ole *kui* kohustuslik, lause semantiline struktuur ei muutu, kui see ära jätta. Tõsi küll, mõneti muutub süntaktiline struktuur — sõnade järjestus: *Võib-olla, kui ta ise siin oleks, oleksin ma talle vähem tänulik* (Fr. Tuglas). — *Oleks ta siin,...*

Omapärane funktsioon on seda tüüpi lausetes ka imperatiivi vormil, mis sisuliselt ei ole imperatiiv (ei väljenda otseselt käsku, soovi vms.). Vene grammatikaalastes uurimustes on kasutusel termin *квази-императив* (Гаспаров 1978: 66) (kvaasi- e. ebaimperatiiv). Kvaasiimperatiiv välistab nii eesti kui ka vene keeles sidesõnade kasutamise: *Ага võta vaev käest, siis see päris häda alles algab. Выйди он из дому, плохо бы ему пришлось.* Vene keeles on ebaimperatiivi kasutamine võimalik olenemata tingimuse tüübist: *Умри я вчера, что бы было?* (irreaalne tingimus), *Приди он через час, мы бы еще успели* (reaalne, potentsiaalne tingimus); eesti keeles on vastavate vormide kasutussfäär kitsam, piirdudes vaid reaalse tingimusega: *Paranda või ära paranda, rent tõuseb ikka* (A. H. Tammsaare).

Tingimussuhteid saab väljendada ka teistes liitlause tüüpides: *Кому назначено-с: не миновать судьбы* (А. Грибоедов); *Kes hunt kardab, see metsa ärgu mingi* (vanasõna). Samuti rindlause: *Räägl temaga kunstist ja ta jääb rahule.* — *Поговори с ним об искусстве, и он будет доволен.*

Uurimisvõimalusi pakuvad veel iteratiivtingimust väljendavad konstruktsioonid, mis on vene keeles küllaltki omapärased (Кюльмоя 1987) ja matemaatikas ning loogikas kasutatav *тогда и только тогда, когда (если)...*, samuti nende vasted eesti keeles.

Tingimuslikke suhteid saab väljendada peale liitlause ka lauselühendiga konstruktsioonides ning lihtlause. Mõlemad struktuurid kuuluvad marginaalsete hulka.

Traditsiooniliselt peetakse lauselühendiks infiniitse verbivormiga konstruktsiooni: "Tegevusnimeline või kesksõnaline tarind on selline sõnarühm, mis esineb lauses omaette lauseliikme funktsioonis ja mille moodustab tegevusnimeline või kesksõnaline peasõna, nimelt *des-*, *mata-*, *mas-* või *vat-*vorm, *v-*, *tav-*, *nud-*, või *tud-*kesksõna ning sihitislik *da-*tegevusnimi ühes oma laienditega" (MRRA 1974: 38–39). Tingimusliku tähendusega *kul*-transformatsioone annavad *tud-*, *tuna-*, *des-* ja *mata-*lauselühendid.

E. Uuspõld väidab, et "*tuna*-konstruktsiooni esinemisagedus on *tud*-konstruktsiooni omaga peaaegu võrdne" (Uuspõld 1966: 142). Tuleb aga märkida, et tingimuslik *tuna*-konstruktsioon esineb võrdlemisi harva. *tuna-* ja *tud*-lauselühendid ei ole vaadeldavas tähenduses vastastikku asendatavad. *tuna*-tarind annab *kul*-transformatsiooni *da*-infinitiiviga: *Seega on bioonika neuroküberneetika, vaadatuna tehnilise küberneetiku pilguga, ...- Kul vaadata tehnilise küberneetiku pilguga, ...*

tuna-lauselühendit võib pidada eesti keele eripäraks. Tal ei ole täpset venekeelset vastet, sest vene keeles puudub sarnane marginaalne konstruktsioon ja tõlkides saame prototüüpilise *kul*- (*если*) tingimuslause: *Prantsuse vabariik ei erinenud palju Vene keiserriigist, vähemalt sadama poolt vaadatuna* (A. Hint). *Французская республика не особенно отличалась от Российской империи, по крайней мере, если смотреть со стороны порта. Küll aga on olemas tud*-tarindi venekeelne vaste: *страдательное причастие прошедшего времени (mineviku partitsiip). Вторично созданное общее собрание имеет право принятия решений вне зависимости от числа участников.*

tud-tarindi *kul*-transformatsioonid võivad olla nii personaalis kui impersonaalis: *Samad heeringad kokkade poolt ette valmistatud ja kaunistatud maitsevad hoopis ametlikumalt ja tuimemalt* (J. Smuul). — *Samad heeringad, kui need on valmistanud kokad, maitsevad... kui nad on kokkade (poolt) valmistatud ja kaunistatud... .*

E. Uuspõld märgib, et "lauselühendi infiniitsele verbivormile on tunnuslik tema potentsiaalne predikaatsusseos mingi noomeniga kas konstruktsioonis endas või väljaspool seda"

(Uuspõld 1966: 24). Kuna *tud*-partitsiip on ise umbisikulise tähendusega, muutub *tud*- ja *tuna*-tarindites ka potentsiaalne predikaatsusseos ähmasemaks kui näiteks *des*-lauselühendis. *tuna*-tarindiga lausele on iseloomulik subjekti maksimaalne tildistatus. Selle eripäraga on seotud ka teatud piirangud transformatsioonides. *tuna*-tarindid võimaldavad *des*-transformatsioon, kuid mitte kõikide *des*-tarindite puhul pole võimalikud *tuna*-transformatsioonid. See piirang on seotud põhilause subjektiga. Kui põhilause subjekt ja *des*-tarindi subjekt on üks ja seesama, pole *tuna*-transformatsioon võimalik; kui subjektid erinevad, on võimalik ka transformatsioon. Vrd.: (*Asja*) *tõsiselt võttes on lugu lausa traagiline*. — *Tõsiselt võetuna on lugu lausa traagiline. 'meie võtame tõsiselt; lugu on traagiline'. Tõmmates kõik range eeskava, külma loogika ja karmi järjekindluse liitule, teeme vägtvalda inimese tundeelule* (Fr. Tuglas).

des-tarindi puhul võib põhilause öeldisverb olla nii indikaatiivis kui ka konditsionaalis (*tud*- ja *tuna*-tarindi puhul on verbi finiiitne vorm alati kindlas kõneviisis): *Päikese asukohast vaadates saakstme aga Maa ja Kuu liikumisest hoopts teistsuguse pildi* (H. Õiglane). *Kui vaataksime Päikese asukohast, saakstme Maa ja Kuu liikumisest hoopts teistsuguse pildi. kui*-transformatsioon tingib sellisel juhul konditsionaali nii pea- kui kõrvallauses. Konditsionaal on olevikus, sest *des*-konstruktsioonil ei ole spetsiifilist mineviku tähendust.

Eraldi tuleb vaadelda *des*-lauselühendi venekeelseid vasteid. Siin on eristatavad kaks rühma: 1) *des*-tarindid, mille vasteks on vene gerundiiv (nt *Tulist rauda külma vette kastes karastame seda. Опуская горячее железо в холодную воду, мы закаляем его*); 2) *des*-tarindid, millel ei ole vastavat venekeelset marginaalstruktuuri. Sellesse rühma kuuluvad sellised *des*-lauselühendid, mis eesti keeles võimaldavad *tuna*-transformatioone. Nt: *Ja sealt sillalt vaadates oll see maja olnud ilus. — Ja sealt sillalt vaadatuna...* Vene keeles saame sellisel juhul prototüüpilise tingimuslause: *И если смотреть оттуда, с моста, <можно было увидеть, что> этот дом был когда-то красивым.*

Enamikust *mata*-tarinditest saab transformatsiooniga ilma et-lause, kuid on ka selliseid, mis transformeeruvad *kui*-tingimuslauseks. Need on alati eitavas kõnes. *mata*-lauselühendi põhilause võib olla kas kindlas või tingivas kõneviisis: *Ja saamata vastust, ohkaks ainult. kui*-transformatsioon võib olla ka impersonaalne: *Teoseid endid üksikasjalt analüüsivõime on raske otsustada, kui kaugele sellel teel konkreetsetes näidendites on mindud* (O. Utt). — *Kui teoseid endid üksikasjalt ei analüüsita, on raske otsustada...* Passiivne transformatsioon on üsna tavaline ega sõltu pealause isikulisusest/umbisikulisusest, sest *mata*-vormis endas ei sisaldu viidet sellele, kes on tegevuse teostaja: *Aga nii ilma revideermata saan ma ikka läbi* (J. Kunder). *Aga nii, kui ei revideerita, saan ma ikka läbi.*

mata-lauselühendil võivad vene keeles olla erinevad vasted. Struktuurilt jagunevad need kahte rühma. Esimese moodustavad *ne + деенричастие* (eitus + gerundiiv): *И не получая/получив ответа, лишь вздохнул(а) бы.* Teise rühma moodustavad *без + существительное-түлүпи* struktuurid: *А так, без ревизии, я уж как-нибудь проживу.* Nendel rühmadel on ka semantiline erinevus. Gerundiiviga lauses on lauselühendi potentsiaalne subjekt ja põhilause subjekt üks ja seesama. Eessõna ja substantiiviga lauses on need erinevad. Vene keelde tõlkimisel muutub see opositsioon aktuaalseks, mis tingibki erinevate struktuuride kasutamise.

Kui käsitleda tingimust semantilise väljana, mille kesksedeks struktuurideks on liitlause, siis lihtlause on selle äärealaks. Nende kasutusvõimalused on kitsamad, näiteks ei saa neis väljendada tingimuslikku loogilist järeldust: *Если температура упадет ниже нуля, то значит лужи замерзнут.*

Tingimust väljendavate lihtlause seas on kummaski keeles rida ekvivalentseid nimisõna käändevormidega (kaassõnadega või ilma) konstruktsioone :

В случае пожара... — Tulekahju korral...

Дерево не может расти без почвы. — Puu ei saa kasvada mullata.

Своими проделками он только осложнял дело. — Oma vturitega tegi ta asja vaid hullemaks.

Leidub ka ainult eesti keelele omane konstruktsioon, kus tingimuse väljendamises osaleb adjektiiv essiivis: *Juhkam oleks metsik yhasena* (A. Mägi). *Юхкам был бы дик злым.

Seega ilmnevad eesti ja vene keele vahelised erinevused tingimussuhete väljendusviisis eelkõige infiniitsete vormidega marginaalstruktuurides, mis moodustavad vaadeldud semantilise välja ääreala. Et kummagi keele omapära tuleb esile just perifeersete nähtuste puhul, siis vajavad eelkõige need järgnevat uurimist.

KIRJANDUS

- Greenberg 1963 — J. H. Greenberg. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. *Universals of language*. Cambridge (Mass.): MIT Press, 1963. Pp. 58–90.
- MARRA 1974 — K. Mihkla, L. Rannut, E. Riikoja, A. Admann. Eesti keele lauseõpetuse põhiõnõned. I. Tln.: Valgus, 1974.
- Palmeos 1985 — P. Palmeos. Eesti keele grammatika. II. Sideõõna ja hõõdsõõna. Trt., 1985.
- Uuspõõld 1966 — E. Uuspõõld. Mõõrusliku *des-*, *mata-*, *nud-* (*-nuna*) ja *tud-* (*-tuna*) konstruktsiooni struktuur ja tähendus. Keele modelleerimise probleeme. I. Tartu, 1966.
- Гаспаров 1978 — Б. М. Гаспаров. Актуальные значения неопределенно-предиктируемых предложений в русском языке. Учен. зап. Тарт. ун-та. 1978. Вып. 439. С. 64–68.
- Кюльмоя 1987 — И. П. Кюльмоя. О межуровневых связях функционирования языка (на материале КСК в современном русском языке). Учен. зап. Тарт. ун-та. 1987. Вып. 760. С. 20–29.
- Храковский 1993 — В. С. Храковский. Условные конструкции в славянских языках (семантика, исчисление). *Славянское языкознание. XI Междунар. съезд славистов*. Братислава, сентябрь 1993. Доклады российской делегации. М.: Наука, 1993. С. 278–290.

SUOMI TOISENA JA VIERAANA KIELENÄ: OPETUSALAN KEHITYSLINJOJA JA TULEVAISUUDENNÄKYMÄ¹

Sirkku Latomaa
Jyväskylä

Johdanto

Viime vuosina on suomen opetus toisena ja vieraana kielenä lisääntynyt huomattavasti². Maahanmuuttajamäärien nopea kasvu merkitsee uusia haasteita paitsi koko suomalaiselle yhteiskunnalle myös suomen kielen opetukselle. Tässä artikkelissa on tarkoitus kuvata opetusalan viimeaikaista kehitystä³. Aluksi kuvaan Suomen ulkopuolella annettavaa suomen kielen opetusta. Sitten tarkastelen Suomen tilannetta: sitä, ketkä suomea opiskelevat sekä sitä, miten kauan ja millaisin järjestelyin suomea on opetettu. Päätän katsaukseni kuvaamalla, mitä uudistuksia on parhaillaan tekeillä: miten opetusjärjestelyt ovat muuttumassa, miten opettajien koulutusta kehitetään, millaista uutta opetusmateriaalia on ilmestynyt, ja mikä merkitys tutkimuksella on tässä kehityksessä.

Suomen opetus ulkomailla

Suomea opetetaan laajasti vieraana kielenä. Yliopistotasolla suomea voi opiskella nykyään noin 70 yliopistossa yli 20 maassa. Näissä maissa suomea opettaa lähes sata opettajaa. Heistä kolmisenkymmentä on lehtoreita tai muita opettajia, jotka Opetusministeriön Ulkomaanlehtori- ja kielikurssiasiain neuvottelukunta (UKAN) on lähettänyt kyseisiin maihin erilaisten kulttuurisopimusten tai vaihto-ohjelmien perusteella. Suomen kielen ja kulttuurin vierailevia professoreita heistä on viisi. Pysyviä Suomen kirjallisuuden tai suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen professuureja on parikymmentä. UKAN järjestää vuosittain pinto- ja neuvottelupäivät, joiden yhteydessä lehtorit saavat

ajantasaista tietoa oman alansa kehityksestä ja tilaisuuden tavata toisiaan. UKAN järjestää myös suomen kielen kesäkursseja niille, jotka opiskelevat suomen kieltä ulkomaisissa yliopistoissa⁴. (Opetusministeriö 1991b: 15–17.)

Peruskoulussa suomea opetetaan Ruotsissa, Venäjällä ja Virossa. Lukioasteella opetusta annetaan Virossa, Kanadassa, Norjassa ja Unkarissa. Lisäksi suomen kieltä voi opiskella useissa maissa ns. Suomi-kouluissa. Suomi-koulut järjestävät suomen opetusta sekä aikuisille että lapsille iltaisin tai viikonloppuisin. Useimmiten opetuksen alullepanijoina ovat ulkomailla asuvat suomalaiset naiset, jotka haluavat tällä tavoin antaa lapsilleen ja puolisoilleen tilaisuuden opiskella suomea. Suomi-kouluja on yli sata, yhteensä parissakymmenessä maassa. Eniten Suomi-kouluja toimii Saksassa, Iso-Britanniassa ja Kanadassa. Opetusministeriö ja opetushallitus avustavat Suomi-kouluja sekä kirjalahjoituksin että taloudellisesti ja lähettämällä suomalaisia asian tuntijoita vuosittaisiin opettajainkokouksiin. (Ks. tarkemmin Opetusministeriö 1991b: 11–14, Korkiasaari 1993: 65–66.)

Maastamuuttomaasta maahanmuuttomaaksi

Suomi oli aiemmin selkeästi maastamuuttomaa. Vuosien 1860–1992 aikana Suomesta muutti ulkomaille yhteensä yli 1,1 miljoonaa ihmistä. (Ks. esim. Korkiasaari 1993: 75–77.) Vuodesta 1981 on maahanmuutto ollut runsaampaa kuin maastamuutto. Tästä käänteestä huolimatta Suomessa on edelleenkin vähänlaisesti maahanmuuttajia moniin muihin Euroopan maihin verrattuna. Viime vuosien nopea kehitys kertoo kuitenkin siitä, että muutto Suomeenkin on nopeasti lisääntymässä.

Suomeen muutetaan monesta syystä. Toisin kuin monet naapurimaansa Suomi ei ole juurikaan houkutellettu työvoimaa ulkomailta. Tavallinen syy on sitä vastoin avioliitto suomalaisen kanssa: ulkomaan kansalaisista yli 80% on naimisissa suomalaisen kanssa (Jaakkola 1991: 147). Osa maahantulijoista on paluumuuttajia, joista suurin osa tulee Ruotsista. Vuodesta 1980 Suomi on ottanut vastaan kiintiöpakolaisia, aluksi vuosittain 100 (Tätä ennenkin Suomeen tuli pakolaisia, mutta silloin Suomell:

ei vielä ollut vuosittaista kiintiötä.) Vuodesta 1989 pakolaiskiintiö on ollut 500. Vuoden 1993 alussa Suomessa asui noin 6400 pakolaista, yhteensä 111 kunnassa. Turvapaikanhakijat löysivät Suomen 1990-luvun alussa: kun vielä vuonna 1988 Suomesta haki turvapaikkaa vain 64 henkilöä, vuonna 1992 turvapaikanhakijoita oli jo 3634.

Maahanmuuttajien määrästä voi antaa arvioita erilaisin perustein. Ulkomaan kansalaisia on Suomessa 53 545 (Väestörekisterikeskuksen tiedote 1.10.1993). Tämä määrä vastaa noin yhtä prosenttia koko väestöstä. Ulkomailla syntyneitä oli vuoden 1992 alussa noin 77 000. Tilastokeskuksen tiedoista selviää myös, mitä äidinkieliä maahanmuuttajat puhuvat (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Suurimmat kieliryhmät Suomessa 1.1.1993.
(Lähde: Tilastokeskus)

yhteensä	5 054 982
suomi	4 712 920
ruotsi	296 435
venäjä	9 335
viro	5 879
englanti	4 519
saksa	2 505
vietnam	2 146
arabia	1 992
somali	1 913
saame	1 729
kiina	1 500
turkki	1 350
espanja	1 096
puola	1 070

Yhteensä Suomessa puhutaan jo lähes sataa kieltä. Samaa kieltä puhuvia on kuitenkin melko vähän: vuoden 1993 alun kielitilas-

ton mukaan enemmän kuin tuhat henkeä oli 14 kieliryhmässä ja enemmän kuin sata henkeä 38 kieliryhmässä⁵. Kaikissa muissa ryhmissä oli vähemmän kuin sata puhujaa. Vanhoihin tilastoihin vertaamalla selviää, että venäjän- ja vironkielisten osuudet ovat viime vuosina kasvaneet voimaikkaimmin (vrt. esim. Nuolijärvi 1991: 25).

Maahanmuuttajien lisäksi Suomessa on muitakin kielivähemmistöjä. Suurin niistä on suomenruotsalaisten ryhmä (noin 6% väestöstä). Saamelaiset, romanit ja viittomakieliset muodostavat seuraavaksi suurimmat kielivähemmistöt. (Tarkemmin Suomen vanhoista kielivähemmistöistä ks. Nuolijärvi 1991, Nyholm (toim.) 1991.)

Opetusjärjestelyt

Kaikki edellä mainitut ryhmät opiskelevat suomea toisena kielellä.⁶ Suomea opetetaan Suomen ruotsinkielisissä kouluissa kolmannelta luokalta lähtien. Suomen kielen opetuksella ruotsinkielisille on pitkät perinteet: ruotsinkielisissä kouluissa suomea on opetettu jo 1840-luvulta lähtien, ja suomen kielen opettajia on tätä tarkoitusta varten koulutettu vuodesta 1864. Tämä pitkäaikainen opetuskokemus on näkyvissä lukuisissa oppimateriaaleissa, opetussuunnitelmissa ja didaktisissa oppaissa.

Aikuisille maahanmuuttajille suomen kielen opetusta on järjestetty 1950-luvulta lähtien. Aluksi opetusta annettiin vain Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksessa, englantia ja saksaa opetuskielenä käyttäen. Kun Suomi vähitellen muuttui maastamuuttomaasta maahanmuuttomaaksi, suomen kielen opetuksen tarvekin muuttui yhä monimuotoisemmaksi. Opetusta järjestetään nykyään yliopistojen lisäksi monissa muissa oppilaitoksissa; kesäyliopistoissa, ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa, iltakouluissa, työväen- ja kansalaisopistoissa, kansanopistoissa ym.

Aikuiset maahanmuuttajat ovat keskenään eriarvoisessa asemassa: pakolaisille taataan laajahko suomen kielen opetus, kun taas muut ryhmät joutuvat pääasiassa kustantamaan opintonsa itse.⁷ Tällainen käytäntö juontanee juurensa 70- ja 80-luvun

vaihteesta, jolloin näkyvimpiä maahanmuuttajaryhmiä olivat juuri pakolaiset, joille piti hyvin lyhyellä varoitusaajalla kehittää kielenopetusta ja muutakin koulutusta.⁸ Kuitenkin esimerkiksi muissa pohjoismaissa taataan kaikille maahanmuuttajille toisen kielen opetusta yhteiskunnan varoin (ks. Latomaa 1993a). Viime vuosina onkin useissa yhteyksissä ehdotettu siirtymistä käytäntöön, jossa maahanmuuttajia ei erotella maahanmuuttosyyin perusteella (ks. esim. Opetusministeriö 1991a).

Pakolaisille tarkoitettu koulutus sisältää yhteensä 630-900 tuntia suomen kielen opetusta. Suurimmassa luvussa ovat mukana tukiopestuntitkin, joita voidaan antaa tarpeen mukaan. Koulutus on jaettu kahteen vaiheeseen. 20 viikkoa kestävä alkuopetuksen aikana opetetaan pääasiassa suomen kieltä ja jonkin verran yhteiskuntatietoutta. Toisen jakson aikana, joka kestää 21 viikkoa, kielenopetus on suurelta osin integroitu työelämään orientoitumiseen.

Kouluikäisiä maahanmuuttajia koskee samantapainen jako kuin aikuisia. Pakolaisille ja turvapaikanhakijoille järjestetään suomen kielen intensiiviopetusta omassa ryhmässään, minkä jälkeen he siirtyvät ikäänsä ja taitotasoansa vastaavalle suomalaisluokalle. Muut maahanmuuttajat sijoitetaan yleensä suoraan tavallisiin suomalaisluokkiin, ja he saavat jonkin verran suomen kielen tukiopestusta muiden oppituntien ulkopuolella. Vuoden 1993 alussa lasten opetusjärjestelyihin tehtiin joitakin muutoksia. Aiemman 12 kuukauden sijaan intensiiviopetus kestää nykyään vain 6 kuukautta. Niin ikään vähennettiin lasten oman äidinkielen opetusta, johon kaikki maahanmuuttajaryhmät ovat (periaatteessa) oikeutettuja. Vuonna 1993 opetusta on annettu vain yksi viikkotunti aiemman kahden sijaan. Vuonna 1992 oman äidinkielen opetusta annettiin yhteensä 35 kielessä.

Opetuksen kehittyminen

Suomessa asuvien ulkomaan kansalaisten määrä on kaksinkertaistunut kolmen viime vuoden aikana (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Ulkomaan kansalaisten määrän kehitys Suomessa.
(Lähteet: Tilastokeskus, Väestörekisterikeskus)

1965	7 777
1975	11 331
1985	16 765
1990	26 255
1991	37 579
1992	45 682
1.10.1993	53 545

Maahanmuuttajamäärien nopeat muutokset asettavat koulutukselle uusia haasteita. Maahanmuuttajien opetusjärjestelyitä onkin viime aikoina pohdittu monissa opetushallinnon alaisissa työryhmissä. Nopeasti luotujen pikaratkaisujen sijaan opetus on tulevaisuudessa entistä suunnitelmallisempaa: työryhmien työn tuloksena on ilmestynyt viisi opetussuunnitelmaa, jotka koskevat aikuisten maahanmuuttokoulutuksen eri osa-alueita (Opetushallitus 1992a, 1992b, 1992c, 1993a, 1993b). Uudessa mallissa painotetaan koulutuksellista tasa-arvoisuutta, joustavuutta, yksilöllisyyttä ja monipuolisuutta. Aikaisemmat opinnot ja erityisryhmien tarpeet pyritään ottamaan huomioon entistä paremmin. Luku- ja kirjoitustaidottomille annetaan valmentavaa opetusta yhteensä 40 viikon ajan. Tämän jälkeen he voivat siirtyä tavalliseen maahanmuuttokoulutukseen, joka kestää myös 40 viikkoa. Mikäli maahanmuuttajan pohjakoulutuksessa on puutteita, hän voi pyrkiä täydentämään opintojaan vuoden kestäväällä koulutuksella, jonka jälkeen on helpompi jatkaa esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa. Opetussuunnitelmia kokeillaan parhaillaan muutamissa oppilaitoksissa, ja kokemusten perusteella on tarkoitus muokata suunnitelmia edelleen.

Myös kouluikäisten maahanmuuttajien tilanne on muuttumassa. Parhaillaan työstettävissä ja syksyllä 1994 käyttöön otettavissa peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa mainitaan

ensimmäistä kertaa oppiaineet suomi toisena kielenä ja vieras-kielisten lasten äidinkieli. Tällaiset oppiaineet ovat jo olemassa esimerkiksi Ruotsin ja Norjan koululaitoksessa. Suomessa oppiaine suomi toisena kielenä ei kuitenkaan ole vielä saanut laissa vahvistettua asemaa, joten todistuksessa oppilaiden suomen kielen taito arvioidaan edelleen oppiaineessa "äidinkieli", vaikkei suomi olekaan maahanmuuttajien äidinkieli. Oman äidinkielen opetukseen osallistumisesta tulee maininta todistukseen, eikä sitä arvioida muiden oppiaineiden tapaan. Molempien oppiaineiden — suomi toisena kielenä -oppiaineen ja oppilaan äidinkielen — opetuksen tavoitteena on toimivan kaksikielisyyden edistäminen.

Opettajien koulutus

Vuonna 1992 käynnistyi alalla jo toimivien suomi toisena kielenä-opettajien laaja täydennyskoulutus Jyväskylän ja Helsingin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksissa. Tätä ennen opettajien koulutus oli vähäistä: se koostui useimmiten parin päivän pituisista johdantokursseista. Uudet täydennyskoulutusohjelmat, joita on sittemmin käynnistetty yhä useammissa yliopistoissa (Vaasa, Turku), on tarkoitettu suoritettaviksi oman työn ohella, ja ne kestävät 1,5–3 vuotta.

Muiden kuin ruotsinkielisten koulujen opettajien peruskoulutus on edelleen vasta suunnitteilla. Tällä hetkellä yliopistojen suomen kielen laitokset järjestävät yksittäisiä luentosarjoja suomen opettamisesta toisena tai vieraana kielenä. Alasta kiinnostuneet opiskelijat voivat lisäksi tenttiä aihepiiriin liittyvää kirjallisuutta. Eniten alan opetusta annetaan Helsingin yliopistossa.

Oppimateriaalit

Viime vuosina on ilmestynyt melko paljon uutta opetusmateriaalia (ks. Aalto 1991, Ikonen 1992). Suurin osa uusista perusoppikirjoista on tarkoitettu aikuisten opettamiseen. Jonkin verran on ilmestynyt myös erityis- ja oheismateriaalia, esimerkiksi kult-

tuuriopetuksen aineisto (Dufva et al. 1993), kommunikatiivista kielenopetusmateriaalia (Haapakoski, Leppänen 1993), luku- ja kirjoitustaidottomille tarkoitettu oppikirja (Välkesalmi 1993), suomen kielioppi (White 1993) sekä suomen fonetiikan ja fonologian kuvaus ulkomaalaisille (Lieko 1992). Suuri ongelma on edelleen sanakirjojen puute. Perusoppikirjoihin liittyvät sanastot, vaikka niitä onkin ilmestynyt jo parillakymmenellä kielellä, eivät voi korvata erityisesti suomen kielen opiskeluun tarkoitettua sanakirjaa.

Opettajien koulutukseen soveltuvia artikkelikokoelmia on ilmestynyt muutama (Finlace Vol. IX/1991; Aalto, Suni 1993; Kalliokoski, Siitonen 1993). Esimerkkinä uusista tuulista voi myös mainita maahanmuuttajien opettajille tarkoitettun lehden ilmestymisen. ULPU eli Ulkomaalaisopettajien puheenvuoroja ilmestyi ensimmäisen kerran toukokuussa 1993. Lehden on tarkoitus toimia foorumina, jossa esitellään alan ajankohtaisia asioita, materiaaleja, koulutusta ym. Lähiaikoina perustettaneen myös suomi toisena kielenä -opettajien yhdistys.

Testaus

Suomen kielen opetuksen lisääntymisen myötä on kielitaidon testaaminen tullut entistä tärkeämmäksi: useat oppilaitokset ja työnantajat ovat alkaneet vaatia maahanmuuttajilta osoitusta riittävästä suomen kielen taidosta. 1980-luvun lopulla alettiin suunnitella valtakunnallista suomen kielen tasokoetta. Erilaisia kielikokeita oli tietenkin olemassa jo tätä ennenkin, mutta ne eivät olleet keskenään verrattavissa samalla tavalla kuin uuden tasokokeen on tarkoitus olla.

Suomen kielen tasotestit on laadittu Korkeakoulujen kielikeskuksessa opetusministeriön myöntämän projektirahoituksen turvin, ja niitä on käytetty vuodesta 1991 alkaen. Alkuvaiheessa on ollut käytössä alkeis- ja keskitason kokeet. Ylimmän tason kokeet valmistuvat vuoden 1993 lopulla. Suomen kielen tasokoetta kehitetään edelleen: testien ominaisuuksia tutkitaan monin tavoin, ja saatujen tietojen perusteella testejä uudistetaan ja testaajia koulutetaan uudestaan. (Ks. myös Martin et al. 1993.)

Tutkimus

Pitkistä opetusperinteistä huolimatta suomen kieltä ei ole juuri-kaan tutkittu toisena tai vieraana kielenä. 1980-luvun ja sitä aikaisempi tutkimus koostuu muutamasta pro gradu -tutkielmasta. Viime vuosina suomen kielen oppimista on tutkittu systemaattisemmin. 1991 oli käynnissä "Suomi vieraana kielenä" -niminen esitutkimushanke, jonka aikana pantiin vireille laajempi kolmivuotinen tutkimusprojekti "Suomi toisena ja vieraana kielenä". Hanketta rahoittaa Suomen Akatemia v. 1992-1994, ja sitä johtaa professori Kari Sajavaara.

Ensimmäinen väitöskirja alalta valmistui keväällä 1993 (Muikku-Werner 1993). Lukuisia pro gradu -tutkielmia, lissensiaatintöitä ja väitöskirjoja on parhailaan tekeillä useissa yliopistoissa. Edellä mainittujen artikkelikokoelmien lisäksi on viime vuosina ilmestynyt muitakin artikkeleita suomen kielen opettamisesta ja oppimisesta toisena tai vieraana kielenä (mm. Aalto 1992, Grönholm 1993, Kalliokoski 1993, Koivisto 1992, Martin 1993, Siitonen 1992, Storhammar 1993, Suni 1993, Viuhanta 1990).

Suomen kielen oppimisen tutkimusta tarvitaan muun muassa edellä mainituista käytännöllisistä syistä: tutkimustuloksia on tarkoitus soveltaa esimerkiksi opettajankoulutusta, opetusmenetelmiä ja oppimateriaalia kehitettäessä. Alan tutkimuksella on kuitenkin myös teoreettista merkitystä. Suomen kielen oppimisen tutkiminen lisää tietoa suomen kielestä sinänsä, erityisesti siitä, mikä on tunnusomaisinta suomen kielelle verrattuna muihin oppittaviin kieliin. Suomen oppimisen tutkiminen voi myös edistää toisen kielen oppimisen teorian muodostusta; toistaiseksihan toisen kielen oppimista on tutkittu pääasiassa germaanisten kielten, lähinnä englannin kielen, pohjalta.

Lopuksi

Suomen opetuksen ripeä kehitys johtuu pääasiassa muuttuneesta tilanteesta: Suomesta on viime vuosina tullut maahanmuuttomaa. Opetuksen lisääntyessä on alettu kehittää uusia oppi-

materiaaleja. Lisäksi on käynnistynyt opettajien täydennyskoulutus. Vähitellen on alettu myös tutkia suomen oppimista ja opetusta toisena kielenä. Kehitys on ollut hyvin nopeaa, koska käytännön opetustyö on osoittanut, missä kohdin uuden tiedon ja koulutuksen tarve on suurin.

Viime vuosien tilastojen perusteella voi olettaa, että Suomen maahanmuuttajamäärät tulevat vastaisuudessakin kasvamaan. Opetusalaa tulee siis kehittää edelleen, mieluiten kuitenkin niin, että etenemme toisessa järjestyksessä kuin tähän mennessä: ensin pitää tehdä tutkimusta, josta saatavalle tiedolle muut kehittämishankkeet voidaan perustaa. Mutta tutkimusta ei kuitenkaan pidä tehdä tyhjiössä: opetuksen ja tutkimuksen vuoropuhelun on syytä jatkaa tulevaisuudessakin, kun uusia tutkimushankkeita suunnitellaan.

Loppuviitteet

1. Haluan kiittää Suomi toisena ja vieraana kielenä -hankkeen jäseniä sekä Marja-Terttu Storhammaria ja Anna-Maija Raana-moa saamista parannusehdotuksista tämän artikkelin aiempaan versioon.

2. Termejä toinen ja vieras kieli on monesti käytetty sen tarkemmin määrittelemättä, mitä niillä tarkoitetaan. Viime aikoina on kuitenkin tehty ero näiden käsitteiden välillä: suomi toisena kielenä tarkoittaa Suomessa annettavaa suomen kielen opetusta ja suomi vieraana kielenä Suomen rajojen ulkopuolella annettavaa opetusta. Terminologinen kehitys on ollut samansuuntainen monissa muissakin maissa (ks. Latomaa & Tuomela 1993).

3. Aikaisempia kuvauksia alan tilanteesta ja kehityksestä ovat mm. Nuutinen (1984), Martin (1991, 1992), Opetushallitus (1993b), Opetusministeriö (1991a, 1991b) ja Latomaa (1993b). Nämä kuvaukset ovat olleet lähteinä tässäkin katsauksessa.

4. Kesäkurseista — muistakin kuin UKANin järjestämistä — ilmestyy vuosittain esite. Esitteessä mainitaan myös ne ulkomai-

set yliopistot, joissa voi opiskella suomea, ja siinä luetellaan tavallisimpia suomen kielen opetuksessa käytettyjä oppimateriaaleja.

5. Viittomakieli ei sisälly Tilastokeskuksen rekisteröimiin kieliin. Viittomakielen käyttäjiä arvioidaan olevan noin 5000 (Jokinen 1991: 60).

6. Koska Suomessa on kaksi virallista kieltä, suomi ja ruotsi, osa maahanmuuttajista opiskelee suomen sijaan ruotsia toisena kieleinä. Näistä opetuskokemuksista tarkemmin, ks. Opetushallitus 1993d.

7. Turvapaikanhakijat saavat maksutonta suomen kielen opetusta korkeintaan kuusi tuntia viikossa.

8. Joskus pakolaisille annettua erityisasemaa perustellaan sillä, että heidän muuttonsa ei ole perustunut vapaaehtoisuuteen. He ovat tästä syystä muita huonommin varustautuneet elämään uusissa olosuhteissa, ja näin vastaanottavalla valtiolla katsotaan olevan enemmän velvollisuuksia heitä kohtaan (Domander 1992: 115).

KIRJALLISUUS

Aalto, E. (toim.) 1991. Suomea vieraana kielenä. Oppimateriaalien kommentoitu bibliografia. Korkeakoulujen kielikeskuksen tiedotteita 4. Jyväskylä.

Aalto, E. 1992. Alkeisopiskelijan strategioista suomen kielen taituuden prosessoinnissa. Teoksessa Nyyssönen, H., Kuure, L. (toim.). Acquisition of Language — Acquisition of Culture. AFinLA Yearbook 1992. Jyväskylä.

Aalto, E., Suni, M. (toim.) 1993. Kohdekielenä suomi — näkökulmia opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä.

- Domander, M. 1992. Maahanmuuttajat ja koulutus. Siirtolaisuus-instituutin julkaisuja A16. Turku.
- Dufva, H., Aalto, E., Muikku-Werner, P. 1993. Mämmin ja makaran maa. Kulttuuritietoa meille ja muille. Kielikeskusmateriaalia n:o 105. Jyväskylä.
- FINLANCE* (The Finnish Journal of Language Learning and Language Teaching). Volume IX, 1991, ed. by Grönholm, M., Muikku-Werner, P. Jyväskylä.
- Grönholm, M. 1993. TV on pangpang — verbisanaston kehitys toisen kielen kirjoittamisessa. Rapporten från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 4. Åbo.
- Haapakoski, A., Leppänen, P. 1993. Otetaan selvää. Suullisia harjoituksia suomen kielen alkeisopetukseen. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Ikonen, K. (toim.) 1992. Oppimateriaaliluettelo maahanmuuttajien suomen kielen opetukseen peruskouluissa ja lukioissa. Raporttisarja 24/1992. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Jaakkola, M. 1991. Suomen ulkomaalaiset. Perhe, työ ja tulot. Työpoliittinen tutkimus 15. Helsinki.
- Jokinen, M. 1991. Kuurot — viittomakielinen vähemmistö vailla oikeuksia. Teoksessa Lehtinen, T., Shore, S. (toim.), Kieli, valta ja eriarvoisuus. Kieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- Kalliokoski, J. 1993. Suomi vieraana kielenä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Teoksessa Suojanen, M. K., Kulkki-Niemi, A. (toim.), 19. Kielitieteen päivät Tampereella 8.-9. toukokuuta 1992. Folia Fennistica & Linguistica. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 16. Tampere.
- Kalliokoski, J., Siitonen, K. (toim.) 1993. Suomeksi maailmalla. Kirjoituksia suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta. Castrenianumin toimitteita 44. Yliopistopaino. Helsinki.
- Koivisto, H. 1992. Ulkomaalaisuuden verbien perussyntaksia. Teoksessa Paunonen, H., Suojanen, M. K., Nahkola, K. (toim.), Variaatioita. Opera Fennistica & Linguistica 4. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos. Tampere.

- Korkiasaari, J. 1993. Siirtolaisuus- ja ulkomaalaistilastot. Pakolais- ja siirtolaisuusasiain neuvottelukunta. Hakapaino. Helsinki.
- Latomaa, S. 1993a. On self-reported second language proficiency among four immigrant groups in the Nordic countries. To be published in the Proceedings of The Second EUROSIA Conference, Jyväskylä, June 4-7, 1992, ed. by Sajavaara, K., Fairweather, C. Toimitteilla.
- Latomaa, S. 1993b. Finska och svenska som andraspråk i Finland: utbildning, forskning och forskningsbehov. Föredrag vid Andre symposiet i nordiske språk som andrespråk, Oslo, 19.-20.3.1993. Toimitteilla.
- Latomaa, S., Tuomela, V. 1993. Suomi toisena vai vieraana kielinä? *Virittäjä* 2, 238-245.
- Lieko, A. 1992. Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille. *FinnLectura*. Loimaa.
- Martin, M. 1991. Suomi kohdekielenä ja tutkimuskohteena. *FINLANCE*, 3-16.
- Martin, M. 1992. Forskning om finska som målspråk. Teoksessa Axelsson, M., Viberg, Å. (toim.), *Nordens språk som andraspråk*. Stockholms universitet. Stockholm.
- Martin, M. 1993. Matkailijana Morfologiassa. Teoksessa Aalto, E., Suni, M. (toim.) 1993. *Kohdekielenä suomi — näkökulmia opetukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 1. Jyväskylä.
- Martin, M., Aalto, E., Huhta, A., Siitonen, K., Suni, M. 1993. Developing a national proficiency test of Finnish as a second language: the process and problems. Föredrag vid Andre symposiet i nordiske språk som andrespråk, Oslo, 19.-20.3.1993. Toimitteilla.
- Muikku-Werner, P. 1993. Impositiivisuus ja kielellinen variaatio — julkisten keskustelujen käskyt ja kysymykset kielenopetuksen näkökulmasta. *Publications in the Humanities* 14. Joensuu University. Joensuu.
- Nuolijärvi, P. 1991. Monikielinen Suomi. Teoksessa Lehtinen, T., Shore, S. (toim.), *Kieli, valta ja eriarvoisuus*. Kieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.

- Nuutinen, O. 1984. Finska som målspråk. Teoksessa Hyltenstam, K., Maandi, K. (toim.), Nordens språk som målspråk. Forskning och undervisning. Stockholms universitet. Stockholm.
- Nyholm, L. (toim.) 1991. Språkmöte i Finland. Invandring och språklig anpassning på 1800-talet. (Kielet kohtaavat. Siirtolaisuus ja kielellinen sopeutuminen 1800-luvun Suomessa.) Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet utgivna genom Ann-Marie Ivars och Mirja Saari. Serie B:14. Helsingfors.
- Opetusministeriö 1991a. Ulkomaalaisten koulutustarjontatyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1991: 8. Helsinki.
- Opetusministeriö 1991b. Suomi vieraana kielenä -työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1991:42. Helsinki.
- Opetushallitus 1992a. Aikuiset maahanmuuttajat. Suositus aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi. Opetussuunnitelmasarja 10/1992. Helsinki.
- Opetushallitus 1992b. Aikuiset maahanmuuttajat. Aikuisten maahanmuuttajien täydentävät yleissivistävät opinnot. Opetussuunnitelmasarja 11/1992. Helsinki.
- Opetushallitus 1992c. Aikuiset maahanmuuttajat. Suositus luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien laajennetun alkuopetuksen opetussuunnitelmaksi. Opetussuunnitelmasarja 11/1992. Helsinki.
- Opetushallitus 1993a. Maahanmuuttajien ammatillinen koulutus. Suositus opetussuunnitelmien perusteiksi. Opetussuunnitelmasarja 14/1993. Helsinki.
- Opetushallitus 1993b. Aikuiset maahanmuuttajat. Suomi toisena kielenä. Aikuisoppilaitosten suomen kielen opetus ja opettajankoulutus. Opetussuunnitelmasarja 17/1993. Helsinki.
- Siitonen, K. 1992. Kielenopetuksen menetelmistä ulkomaalaisille tarkoitettun opetusaineiston valossa. Teoksessa Nordens språk i Baltikum — Pohjoismaiden kielet Baltiassa. Nordisk språksekretariat. Rapport 18. Oslo.

- Storhammar, M.-T. 1993.** Ulkomaalaisopettajien opetuspuheen piirteitä. AFinLAN vuosikirja 1993. Toimitteilla.
- Suni, M. 1993.** Is there a connection between communication strategies and negotiations of meaning? The Second EUROSLA Conference in Jyväskylä, June 4-7, 1992. Toimitteilla.
- ULPU (Ulkomaalaisopettajien puheenvuoroja) 1/1993.** Yliopistopaino. Helsinki.
- Utbildningsstyrelsen 1993.** Invandrarundervisning — en lärarantologi. Utbildningsstyrelsens publikationsserier 46/1993. Helsingfors.
- Vihanta, V. V. 1990.** Suomi vieraana kielenä foneettiselta kannalta. Teoksessa Tommola, J. (toim.), Foreign Language Production and Comprehension. AFinLA's yearbook 1990. Turku.
- Välkesalmi, M. 1993.** Kaikki mukaan. ABC-kirja aikuisille. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- White, L. 1993.** Suomen kielioppia ulkomaalaisille. FinnLectura. Loimaa.

EPÄSUORIEN KÄÄNNÖSMENETELMIEN SOVELTUVUUDESTA SUOMEN JA EESTIN VÄLISESSÄ KÄÄNTÄMISESSÄ

Raija Lundström
Vaasa

Tarkastelin esitelmässäni Tarton konferenssissa syksyllä 1993 käännösratkaisujua, joita voi pitää ns. vapaina, sillä niihin eivät ole vaikuttaneet kielenulkoiset tekijät. Vapaat valinnat vaikuttavat käännöksen välittämään informaatioon ja tyyliin. Ne edustavat myös kääntäjän idiolektia. Lähtöoletukseni mukaan valintoja ohjaavat lähtötekstin rakenteelliset ominaisuudet ja tyylipiirteet samoin kuin kääntäjän ammattitaito ja persoonallisuus.

Analysoin Antti Tuurin *Pohjanmaa* -romaanin vironnosta *Pohjanmaa* ja ruotsinnosta *En dag i Österbotten*. Näytteet poimin ensimmäisiltä sivuilta systemaattisesti ja loput satunnais-otoksina, joten ne kattoivat nelisen lukua. Havainnoissa pyrin ottamaan huomioon käännösvastineiden semanttisen ja pragmaattisen toimivuuden. Erittelin aineiston Vinayn ja Darbelnet'n (1977) luokittelujärjestelmän mukaisesti.

Epäsuorien käännösmenetelmien esiintymät (transpositiot, modulaatiot, ekvivalenssit ja adaptaatiot) kuvaavat mielestäni kääntäjän idiolektia, esim. sanaluokkavalinnat, lähtötekstistä poikkeavien rakenteiden, tyylikeinojen ja näkökulmien käyttö tilannekuvauksissa. Tekstin sijaistuottajana kääntäjä on vastuussa myös semanttisesti muuntuvien vastineiden valinnasta (poistoista, lisäyksistä, meriktysvivahteista, kielivariaatioista).

Suoria käännöksiä (literal translation), edustavat mm. tyyllisvaikutteisiin vastineisiin kuuluvat henkilöiden nimet, esim. samamuotoiset *Veikko*, *Raimo*, *Antero*, *Lauttamus*, *Fräntilä* jne. Kiinnostava onkin aineiston ainut osalaina *Ukko-Pekka*, jota on vironnoksessa selvitetty alaviitteessä: *Ukko-Pekka — aastail 1931-37 Soome presidendiks olnud Pehr Evind Svinhufvudil laialt levitud hüüdnimi ("Pekka-Taata")*; ruotsinnoksessa oli suora käännös *Ukko-Pekka*. Lauseen tasolta on vain seuraava

esimerkki: *Silta vllahtl oht ja mutka sillan jälkeen : Sild vilksatas mööda ja kurv pärast silda : Bron skymtade förbl och kurvan efter bron.* Lausekkeen tasolla on kolme: *itkuisella äänellä : nutuse häälega : med grät i rösten; pelaamaan kotraa : koera mängima : att spela hund; neljän seinän stsälle : nelja seinä vahel : inom fyra väggar.* Loput ovat yksittäisiä sanoja: *karteekti : kardinad : gardinerna; yksin : üksinda : ensam; puikkast : lip-sas : slank in; turvavyön : turvavöö : säkerhetsbältet; summertin : summert : summerns; pankkinetti : panganelu : bankfröken.*

Epäsuorien käännösmenetelmien laajin ryhmä on ekvivalenssit, joita on 29, modulaatioita on 19, transpositioita 15 ja adaptaatioita 8. Vinayn ja Darbelnet'n systeemille on tunnusomaista menetelmien päällekkäisyys — tämä piirre on samalla menetelmän heikkous (Lundström 1993); mm. transpositioesimerkissä vaihtoi plenemmälle : vahetas käiku : växlade ner havaitaan vironnoksessa ekvivalenssi (käiku) ja ruotsinnoksessa sekä ekvivalenssi että modulaatio (ner).

Transpositiossa sanaluokan vaihtuessa merkitys pysyy samana, esimerkiksi lähtötekstin adjektiiviva seinäjokelatnen (pankkineiti) vastaa sekä vironnoksessa että ruotsinnoksessa substantiivi Selnäjoe, från Selnäjoki; lähtötekstin substantiivi huitvin on vironnoksessa pronomini selle (ruotsinnoksessa suora käännös schalen); substantiivi (vetivät) venttälä on vironnoksessa ja ruotsinnoksessa numeraali (tömbasid) — kahikümmend üht (slog) tiugoett. Lähtötekstin vastineena voi olla lauseke, esim. päänkokoinen : peasuurune : stor som ett huvud; kesken unta : unepealt : mitt i sömnen; lukkojen taakse : luku taha : bakom läs och bom; herättää : üles ajama : väcka; lakanapyykki : voodilt-na : lakan på tork; malttanut : täis : haft hjärta att; lapualaiset : Lapua mehed : Lappomännen. Vastineena voi olla myös lause: pänttään : lõõn näo üles : hacka dom båda i bitar. Lähtötekstin lauseke suoraa huutoa on vironnoksessa ekvivalenssi (ja modulaatio) täiest kõrist, ruotsinnoksessa konkreettinen modulaatio stridsropet. Lauseke kotirauhan rikkomisen raskautta on vironnoksessa lauseke kodurahu rikkumise raskuse peale mutta ruotsinnoksessa lause hur svårt hemfridsbrott kunde vara.

Modulaation ideana on esittää kaksi erilaista ratkaisua tai

näkökulmaa saman tilanteen kuvaamiseksi. Modulaatiot muodostuvat eri kielissä itsenäisesti. Koska kyse on sekä tyyllillisestä että rakenteellisesta vertailusta, kääntäjän tulisikin ottaa huomioon ero, joka vallitsee kielten, asenteiden ja ajatusrakennelmien välillä. Onnistuneina pidänkin mm. esimerkkejä *kyntnyt* : puupaliaks teinud : spelat skjortan av; *rahaton* : plank : medellös; lähtötekstiä voimakkaampia ilmauksia ovat pänttään : löödn näo üles : hacka dom båda i bitar; suoraa huutoa : tälest körist : stridsropet; *kailottamaan* : kellata : roda för full halls. Omaperäisinä pidän käännöksiä *kesken unta* : unepealt : *mitti* ja *sönnen ja tietoon* : körva : *vetskap*. Lähellä lähtötekstin ilmausta ovat *pitkin naamaa* : vastu nägu : över ansiktet ja *maailman sivu* : ammust aiašt : trots att hela världen. Lähtötekstiä täsmällisempi vastine on esimerkissä *rennolla kädellä* : lahtse käega : med handflatan, jossa ruotsinnos kiinnittää huomion osaan kokonaisuuden asemesta (la partie pour le tout). Symbolin vaihtoa (changement de symbole) edustanevat esimerkit (*rintakarvojen*) *pehko* : *karvapuhmas* : (*brösthärens*) matta; (*summerin*) *soitto* : (*summeri*) hellin : (*summerns*) signal; (*roikkumaan kuin*) *lakanapyykki* : (*heljuma nagu*) voodillina : (*hängande som*) ett lakan på tork. Abstraktin ja konkreetin (l'abstrait et le concret) ilmauksen ero havaitaan seuraavissa esimerkeissä: *oltiin menossa* : *minek* : färden bar; *ajol hyökkäyttämällä* : *sööstis* : körde med hiulen i spinn; *vaihtoi - pienemmälle* : *vahetas - käiku* : *växlade ner*; *vaihtoi suuremmalle vaihteelle* : pant iälle *suurema käigu sisse* : lade i en högre; *vettvät venttilä* : *tömbasid - kahikümmend üht* : slog tiugoett, joissa erityisesti ruotsinnoksissa on konkreetti vastine. Esimerkissä *syöttötuolissa* : *söötmistoolis* : barnstolen on kyseessä modulaatio, jossa halutaan korostaa muuttoa, ulkonäköön tai käyttöön liittyvää näkemyseroa (*vrt.eng. a high chair* : *un chaise d'enfant*).

Vinayn ja Darbelnet'n mukaan ekvivalenssissa on kyse samasta tilanteesta kuvattuna lähtötekstistä poikkeavin tyylikeinoin ja rakentein. Sekä vironnos että ruotsinnos ovat samoilla linjoilla mm. esimerkeissä *ykköstä päälle* : *esimest käiku sisse* : *att skjuta in ettan* ja *kyntnyt* : *puupaljaks teinud* : *spelat skjortan av*. Pragmaattisesti moitteettomina ekvivalenssivastineina pidän

mm. seuraavia: *pänttään* : *lõõn nõ üles* : *hacka dom båda i bitar*; *vetivät venttiä* : *tõmbasid – kahikümmend üht* : *slog tjugoett*; *pitkin naamaa* : *vastu nägu* : *över ansiktet*; *roikkumaan kuin lakanapyykki* : *heljuma nagu voodillina* : *hängande som ett lakan på tork*; *kesken unta* : *unepealt* : *mitt i sömnen*; *malttanut* : *tõis* : *haft hjärta att*. Muut aineiston ekvivalenssit ovat kuulul paukauttavan (tuvan oven kiinni) : *toauks käis kõmakaga (kiinni)* : *(han) hördes smälla (igen stugdörren)*; *(ei) tavattu (kulkea)* : *harilikult (ei käidud)* : *(man inte) brukade (gå på)*; *näytti olevan* : *oli* : *(han) tycktes vara*; *oltiin menossa* : *minek* : *färden bar*; *ajoi hyökkäyttämällä* : *sööstis* : *körde med hjulen i spinn*; *yritin sanoa (ihmistä)* : *püüdsin tema tähelepanu juhtida (inimestele)* : *försökte jag säga till (om människorna)*; *vaihto suuremmalle vaihieelle* : *pani jälle suurema käigu sisse* : *lade i en högre växel*; *vaihto pienemmälle* : *vahetas – käiku* : *växlade ner*; *ei hellittänyt kaasusta* : *ei võtnud gaasi maha* : *lättade inte på gaspedalen*; *näin sen näyttävän* : *osuti nättas* : *den visade*; *– reuhtomassa ovea, kun pääsin autosta* : *Kul mina autost välja sain, – ukse kallal* : *slet i dörren, när jag hann ur bilen*; *rennolla kädellä* : *lahtse käega* : *med handflatan*; *lukkojen taakse* : *luku tahta* : *bakom läs och bom*; *päivitteli* : *hakkas halama* : *beskärnade sig*; *herättää* : *üles ajama* : *väcka*; *rahaton* : *plank* : *medellös*; *hyvällä* : *heaga* : *frivilligt*; *kailottamaan* : *kellata* : *ropa för full halls*; *suoraa huutoa* : *täiest kõrist* : *stridsropet*.

Adaptaatioissa kääntäjän on mahdollista esittää lukijalle kielen semanttiset ulottuvuudet rikkaimmillaan, esimerkiksi käännettäessä kulttuurieroja ja käyttöäytymismalleja. Vinay ja Darbelnet pitävät adaptaatiota eräänlaisena tilanteen ekvivalenssina, sillä adaptaation ideana on kuvata lähtötekstin ilmiötä kohdekielessä tutulla tilanteella (esim. ra. *cyclisme* : amer. *baseball* : eng. *cricket*). Aineisto osoitti, että vastine oli pyritty valitsemaan kohdekulttuuria ajatellen, esim. *huomio* : *valvell* : *givakt*; *Ilmasotakoulun* : *Lennuväekooli* : *stridsflygskolan*; *omakoitalot* : *pereelamud* : *villorna*; *osuuskaupan* : *ühisusepoe* : *konsumbuüten*; *heimoveljille* : *vendadele* : *stamfränder*; *klubiaskin* : *suitsukarbi* : *klubbasken*. Kuvaava esimerkki onkin ruot-

sinnoksen *krig*: *sankarhautaumaan* : *kangelaskalmistu* : *krigs-kyrkogården*. Jonkin verran oudoksuttavana pidän sen sijaan ruotsinnosta *hård* esimerkissä *jäälakattua oven lastruutua* : *ukse jääklaasi* : *hårdlackerade dörrglaset*.

Edellä jo viittasin Vinayn ja Darbelnet'n menetelmää rasittavaan päällekkäisyyteen, josta olisi hyviä todisteita lähes kaikkien esimerkkien kohdalla. Tässä yhteydessä riittänee viittaus vaikkapa esimerkkiin *vaihtoi suuremmalle vaihteelle* : *pant jälle suurema käigu sisse* : *lade i en högre växel*:

vaihtoi suuremmalle vaihteelle : *pant* (ekvivalenssi) *jälle* (lisäys) *suurema käigu sisse* (ekvivalenssi) : *lade i* (ekvivalenssi) *en högre* (modulaatio) *växel*.

Tekstin muokkaus tuottaa käännösvastineita, joilla on merkitystä informaation ja tyylin välittäjinä. Keskitin tarkastelun sekä semanttisesti muuntuviin vastineisiin (Ingo 1990: 105) että kielivariaatioihin.

Semanttisesti muuntuvia vastineita ovat ensinnäkin poistot, joita aineistossa oli seuraavasti: vironnoksessa oli jätetty ilmaukset kokonaan kääntämättä (osoitan kääntämättä jätetyn kohdan O-merkillä): *kädestänti* : O : *som jag höll i handen*; *auton* : O : *bilen*; *villin* : O : *filet*; osittain kääntämättä jätettyjä (osoituksena *-merkki): *rintakarvojen pehko* : **karvapuhmas* : *brösthårens matta*, jossa 'rinta' on jäänyt kääntämättä; *alarinteesä* : **rtinnakul* : -*t backens nedre del*, jossa 'ala' on kääntämättä; *autonsa* : *auto** : *bilen*, jossa '-nsa' on kääntämättä; *yhteiskoulun* : **kooli* : *samskolan*, jossa 'yhteis' on kääntämättä (vrt. *ühiskool*); *sökökortit* : **kaarte* : *korten för stötpoker*, jossa 'sökö' on kääntämättä. Ruotsinnoksessa poistoja on huomattavasti vähemmän: *tyhjän* : *tühja* : O ja *ilmasotakoululta* : *lennuväekooli poolt* : O. Lähes poikkeuksetta ovat poistot tulkintani mukaan ns. implisiittistämisiä eli luotetaan tekstiyhteyteen. Todellisista eli semanttisista poistoista lienee tosin kyse ruotsinnosesimerkeissä.

Poistoja kiinnostavampina olen tavannut pitää lisäyksiä, sillä poiston voi kääntäjä suorittaa tahtomattaan mutta tuskin lisäystä (Lundström 1993: 79–80). Vironnoksessa oli lisäyksiä

enemmän kuin ruotsinnoksessa (lisäykset alleviivattu): *veranta* : *veranda* klaasid : *verandan*; *vaihto* suuremmalle vaihteelle : *pant* jälle suurema käigu sisse : *lade i en högre växel*; *Veikko käski näyttä miettimään* : *Veikko käskis Neil - pigem selle peale mõelda* : *Veikko bad dem hellre tänka på; kuinka ne järjestäisivät hänelle hänen rahansa* : *kuidas nad talle tema raha tagasi muretsevad* : *hur de skulle ordna pengarna tillbaka åt honom*; *pääsin (sisään)* : *pääsesin (sisse)* : *lyckades komma (in)*; *huvit* : *rätku* : *sin - schal*. Pragmaattisesta selitystarpeesta on osoituksena esimerkki *Veikko käski näyttä miettimään* : *Veikko käskis Neil - pigem selle peale mõelda* : *Veikko bad dem hellre tänka på*.

Semanttisesti muuntuvia vastineita ovat myös eriaisteiset merkitysvivahteet (Lundström 1993: 80–81). Seuraavissa esimerkeissä on kyse osittaisynonymiasta. Lähtötekstiä lievempiä ilmaisuja esiintyy vironnoksissa: *akkojen* : *nalste*; *kärlingarnas*, jossa tarjolla olisi ollut mm. 'abielunaine' ja *hellahtelivat* : *liikusid* : *fladdrade*; ruotsinnoksissa taas seuraavasti: *hoputtaessa* : *(tagant) klitrustamas* : *manade på ja näin sen näyttävän* : *osuti nättas* : *den visade*. Lähtötekstiä voimakkaampi vastine on vain yhdessä vironnoksessa: *roikkumaan* : *heljuma* : *hängande*, ruotsissa peräti kolmessa esimerkissä: *hellahtelivat* : *liikusid* : *fladdrade*; *päästin* : *pääsesin* : *lyckades komma in ja nakaten* : *viskasin* : *kastade*.

Pragmaattisperusteisesta selvennyksestä on kyse seuraavassa: *Ukko-Pekka* : *alavitte*; *Ukko-Pekka - aastall 1931–37 Soome presidendiks olnud Pehr Evtnd Svinhufvudi lalalt levtitud hüüd-nimi ("Pekka-Taata")*; *Ukko-Pekka*.

Tyylillisvaikutteisina vastineina olen pitänyt erisnimen vastineita, jotka voivat olla samoja kuin lähtötekstissä: *Veikko*, *Raimo*, *Antero*, *Lauttamus*, *Fräntilä* jne; *seinäjokelainen (pankinetti)* : *Seinäjoe* : *från Seinäjoki*. Ne voivat olla myös käännöksiä: *Tulivuori* : *Tulemäe* : *Eldbergs*; *lapualaiset* : *Lapua mehed* : *Lappomannen*; *Yksinäiselle Ratsastajalle* : *Üksildasele Ratsanikule* : *Fantomen*; *Tonto* : *Tonto* : *Guran*. Joskus näkee käytettävän osalainaa, niin kuin vironnoksen alaviitteessä: *Ukko-Pekka - aastall 1931–37 Soome presidendiks olnud Pehr*

Evind Svinhufvudt latalt levtnud hūūdntml ("Pekka-Taata").

Semanttisia heikkouksia (Lundström 1993: 204–216) ovat näkemykseni mukaan sekä epätarkkuudet että käännösvirheet, joita ovat huolimattomuus- ja hahmotusvirheet sekä faux amies -virheet (virhe alleviivattu): *portalle : trepile : bron; alarinteessä : rinnakul : -l backens nedre del; (Veikko joutui peruuttamaan) autonsa : (Veikko pidi) auto – (tagurdama) : (Veikko måste backa) bilen; rattit : tee* (ehkäpä 'külatänav' olisi ollut kelvollinen) : *byvägen; alikäytävän : üleikägutunnelli* (tarjolla olisi ollut myös 'viadukt') : *viadukten; kun päästi autosta : Kulmta autost välja sain : när jag hann ur bilen; plenemmän : väiksema : den minste.*

Tekstiin kohdistuvat erilaiset muokkaukset ovat tärkeitä paitsi tyylillisesti myös informaation välittymisen kannalta. Semanttisesti muuntuvat vastineet osoittavat, että vironnoksessa on poistoja enemmän kuin ruotsinnoksessa (suhteessa 10 : 8 : 3), lisäyksiä kummassakin käännöksessä yhtä paljon (suhteessa 6 : 4 : 4). Muokkaukset kertonevat jonkinasteisesta tyylittelytarpeesta — pragmaattista tarvetta ei mielestäni voi osoittaa. Merkitysvaihteiden suosimisessa viro näyttää olevan ruotsia varovaisempi, mikä on pääteltävissä mm. osittaissyonymian osoittamista suhteista (8 : 3 : 5), saman havaitsee myös semanttisista heikkouksista (7 : 3 : 5).

Kielivariaatioilla olen tarkoittanut idiolektivastineita, jotka voivat esiintyä seuraavasti:

- a) lähtötekstissä idiolekti: käännöksessä idiolekti (tyyppiä i:i)
- b) lähtötekstissä yleiskielen ilmaus: käännöksessä yleiskielen ilmaus (tyyppiä yk:yk)
- c) lähtötekstissä yleiskielen ilmaus: käännöksessä idiolekti (tyyppiä yk:i)
- d) lähtötekstissä idiolekti: käännöksessä yleiskielen ilmaus (tyyppiä i:yk).

Idiolektivastine-esimerkkejä oli 14. Tyyppiä (i:i) on eniten *Ja jesus : Ja jessas : Å herrejessus; pānttān : löön nāo üles : hacka – l bitar; järjestātsivāt : tagast muretsevad : ordna – üllbaka āt; (kottrauhan) rikkomisen raskautta : (kodurahu) rikkumise raskuse peale : hur svårt (hemfridsbrott) kunde vara;*

*lukkojen taakse : luku taha : bakom läs och bom; kyntnyt : puu-
paljaks teinud : spelat skjortan av; rahaton (mies) : plank
(mees) : en medellös (man); neljän setnän sisälle : nelja setna
vahel : inom fyra väggar; kallottamaan - tietoon : kőrva kellata :
ropa för full halls - vetskap; maailman stvu : ammust ajast :
trots att hela världen. Tyyppiä (yk:yk) on esimerkki tullsin sen
näkemään: siis näen: jag skulle komma att upptäcka det.
Tyyppiä (i:yk:yk) edustaa esimerkki kummakkin : nell möle-
mal : dom båda; tyyppiä (i:yk:i) mihin oltiin menossa: kuhu
minek: vart färden bar ja tyyppiä (i:i:yk) hyvällä: heaga: frivil-
ligt.*

Sekä vironnoksessa että ruotsinnoksessa on 13 lähtötekstin idiolektia käännetty 11 tapauksessa idiolektiilla. Lähtötekstin yleiskielen ilmaus on yhdessä tapauksessa käännetty sekä virossa että ruotsissa yleiskielisesti eli puhunnosten käännoiksi on pidettävä lähtötekstin tyylille jokseenkin uskollisina. Erikoisuutena on pohjalaismurteen *kummakkin*, joka on käännoksissä korvattu yleiskielellä *nell mölemal* ja *dom båda*.

Loppupäätelmänä onkin, että molemmat käännökset ovat prosenttisesti yhtä lähellä lähtötekstiä (tai yhtä kaukana siitä). Olisin odottanut ruotsinnoksen, suomelle geneettisesti vieraana, poikkeavan lähtötekstistä viroa enemmän. Toisaalta otos on suppeahko, joten yleistää ei voi. Kokonaisuutena tällainen kolmen kielen vertailu, niin työläs kuin se onkin, on paitsi kiinnostava myös herätteitä antava.

LÄHTEET

Ingo, Rune (1990). Lähtökielestä kohdekieleen. Johdatusta käännoistieteeseen. WSOY, Porvoo-Helsinki-Juva.

Lundström, Raija (1993). Kääntäjän valinnat. Veijo Meren Peiliin piirretyn naisen ja sen ruotsinnoksen vertailua. Suomen kielen lisensiaatintutkimus. Säilytteillä Vaasan yliopiston suomen kielen laitoksessa.

Tuuri, Antti (1982). Pohjanmaa. Otava, Keuruu.

- Tuuri, Antti (1985).** En dag i Österbotten. Översättning av Bengt Pohjanen. P. A. Nordstedt, Söners Förlag, Stockholm.
- Tuuri, Antti (1989).** Pohjanmaa. Soome keelest tõlkinud Ants Haljamaa. Eesti Raamat, Tallinn.
- Vinay, Jean-Paul, Jean Darbelnet (1977).** Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction. Nouvelle édition revue et corrigée. Didier, Paris.

POSSESSIIVSUST VÄLJENDAVAD ASESONAD EESTI JA VENE KEELES

Svetlana Meltser
Tartu

Possessiivsus on teatavasti üks universaalseid mõistelisi keelekategooriaid ning väljendab objekti ja teatud isiku, eseme jne. suhet (ЛЭС 1990: 388). Possessiivsust on võimalik väljendada leksikaalsete, süntaktiliste või morfoloogiliste vahenditega, mis on igas keeles erinevad. Possessiivsust väljendavate morfoloogiliste vahendite hulka kuulub eelkõige omastavate asesõnade e. possessiivpronoomenite klass.

Kuidas väljendavad asesõnade abil possessiivsuskategoriat eri keelkondadesse kuuluvad ja struktuurilt nii erinevad keeled nagu vene ja eesti keel, mis on siin sarnast ning millised on erinevused?

Traditsiooniliselt kuuluvad vene asesõnade klassi järgmised asesõnad: *мой, наш / моя, наша / мое, наше / мои, наши; твой, ваш / твоя, ваша / твое, ваше / твои, ваши; его, ее / их; свой, своя, свое / свои* – kusjuures asesõna 3. isiku rollis esineb isikulise asesõna 3. isiku genitiiv *его, ее, их*.

Need pronoomenid osutavad, et objekt kuulub kõneprotsessis diferentseeritavatele isikutele (pronoomenite *мой, твой* jne. deiktiline funktsioon) või suvalisele isikule kui predikatiivsuse kandjale (*свой*). Seega on asesõnad *свой, своя, свое, свои* kui predikatiivset tunnust kandva noomeni asendajad vene omastavate asesõnade süsteemis isikute diferentseerimise seisukohalt neutraalsed. Asesõna *свой* funktsioonil on ühist 3. isiku asesõnade (*его, ее, их*) funktsiooniga, kuid erinevalt viimastest, mis asendavad naaberlause noomenit, asendab asesõna *свой* noomenit lausesiseselt (sama lause subjekti väljendavat noomenit): *Заместитель оформляет его документы / Заместитель оформляет свои документы* (Шелякин 1986: 26).

Seega on possessiivpronoomenitel (PP) vene keeles kaks semantilist tunnust: a) isikut diferentseeriv tunnus ja b) posses-

siivsuse tunnus, mis kajastab isikute- ja esemetevahelisi suhteid: osa kuulumist tervikule (*моя рука, их (часов) стрелки*); tunnuse (omaduse) kuuluvust subjektile (*ее доброта, ваша вера*); kuuluvust teatud funktsionaalsesse hulka (*мой приятель, наш руководитель*) jne.

Eesti grammatikute (P. Palmeos, J. Valgma, Ü. Viks, E. Vääri) töödes on PP asesõnade klassina traditsiooniliselt esindatud, kuigi vaid asesõnaga *oma* (ning samatähenduslike kuuluvust rõhutavate sõnadega *iseoma, omaenese, omaenda*). Kuid näiteks V. Tauli grammatikas on asesõna *oma* paigutatud refleksiiv- e. enesekohaste asesõnade klassi (kuhu kuuluvad ka *ise, enese-enda, iseenese-iseenda, omaenese-omaenda*) (Tauli 1972: 66).

Seal, kus indoeuroopa keeltes kasutatakse PP *мой, твой, наш, ваш* (vene k.); *mein, dein, unser, euer* (saksa k.); *her, his, our, their* (ingl. k.) ja soome-ugri keeltes (ungari, soome k.) erilisi sufikseid, mis näitavad kuuluvust kellelegi, kasutatakse eesti keeles isikuliste asesõnade genitiivi.

Allpool püüame vene ja eesti omastavaid asesõnu vaadelda nende funktsionaalse vastavuse seisukohalt.

Asesõnade kui possessiivsuse väljendamise vahendi analüüsimisel on otstarbekas aluseks võtta M.Šeljagini poolt esitatud isiku ja substantsi vaheliste suhete tüübigistik (Шелякин 1986: 25), kuna see kajastab isiku ja substantsi vahelise sõltuvuse mitmekesiseid variante, võimaldades seega detailselt võrrelda PP funktsioonide väljendamise omapära vene ja eesti keeles.

I. PP väliendab füüsilist kuuluvust ja osa "lahutamatu" kuuluvust tervikusse:

1. *Я взял ее ледяные руки в свои и сухо сказал...* (В. Токарева) / *Ma võtsin ta külmad käed oma kätte ja ütlesin jahedalt...* (V. Tokareva). 2. *Тело свое ты разогреваешь перед каждым спектаклем, делая специальную гимнастику актера.* (М. Влади) / *Oma keha soojendusega tegeled sa iga etenduse eel, tehes spetsiaalset näitlejavõimlemist.* (M. Vladi). 3. *Тема саларяне паератус он пaelunud kunstihuvilist meie päevipi.* (T. Viirand) / *Ее таинственная улыбка до наших дней продолжает завораживать любителей искусства.*

(Т. Виһранд). / 4. *Suttsetaja kuulatas teraselt oma südame ärevat tuksumist, märkas oma sõrmede värtsemist.* (E. Vilde) / *Куривший отчетливо слышал тревожное биение своего сердца, видел мелкое дрожание своих пальцев.* (Э. Вильде).

Kui eesti keeles "lause aluseks on isikuline asesõna, siis tuleb omastava asesõnana kasutada *oma*, mitte isikuliste asesõnade genitiivi, mis tõlkekirjanduses on levinud. Mitte: *Võtsime meie vana kamba ridamist läbi*, vaid: *Võtsime oma vana kamba ridamist läbi*" (EKG 1965: 40). Aluseks võib olla ka vormiliselt väljendatava loogiline subjekt: "*Oma sõpru ja vaenlast ei unustata, oma sõpru ja vaenlast mäletatakse kaua*" (Viks 1972: 135). Vene keeles seevastu võib analoogilistel juhtumitel kasutada nii PP *свой* kui deiktulist asesõna: *Мы позвонили своим / нашим друзьям и договорились о встрече.*

Seega tuleneb toodud näidete analüüsist esialgne järeldus, et asesõna *oma* on isikute diferentseerimise seisukohalt samuti neutraalne ning võib seetõttu asendada nimisõna kui predikaatiivse tunnuse kandjat vaid ühe ja sama lause piirides. PP *oma* asendamine isikulise asesõna genitiiviga toob endaga kaasa lause mõtte moonutamise või eesti keele stilistiliste normide eiramise. Vene keeles on niisugune asendamine võimalik. Järelikult on tegemist deiktuliste asesõnade ja anafoorilise *свой* mõjusfääride osalise kattumisega, kuigi asesõna *свой* kasutatakse sagedamini (meie näidetes 34 korral 43-st).

PP-na kasutatavad isikulised asesõnad täidavad deiktulist funktsiooni, näidates eseme või tunnuse kuulvust kõneprotsessis diferentseeritavatele isikutele, kusjuures PP *тема* asendab noomenit naaberlausetes.

II. PP väliendab isiku ja substantsi vahelist autorikuuluvust:

1. *Он не является официальным поэтом, то есть его тексты не печатаются.* (М. Влади) / *Tema ei ole ametlik poeet, see tähendab – tema tekste ei trükitata.* (M. Vladi). 2. *В своих стихах он размышляет о жизни, смерти, о судьбе, о ненависти, о любви.* (М. Влади) / *Oma luuletustes mõtiskleb ta elust, surmast, saatusest, vihkamisest, armastusest.* (M. Vladi). 3. *Jean Auguste Dominique Ingres jäi oma pika elu lõpuni truuks klassitsismile.* (Т. Виһранд) / *Жан Огюст Доминик Энгр всю*

свою долгую жизнь оставался верен классицизму. (Т. Вийранд). 4. *Tundus, et meie tulek polnud talle üllatuseks ja nähtavasti polnud see talle ka vastumeelt.* (J. Kross) / *Казалось, наше появление не было для него неожиданностью и явно не было ему неприятно.* (Я. Кросс).

Ülaltoodud konstruktsioonide otse- ja tagasitõlge näitab, et isikuid diferentseerivatele vene asesõnadele vastavad eesti asesõnad genitiivi vormis ja vastupidi. Transformatsioonid, mis ei tooks endaga kaasa semantilisi muutusi, pole võimalikud. Lauses 2 ja 3 (subjekt on väljendatud 3. isiku asesõnaga) on PP *oma/свой* võimatu nii vene kui eesti keeles, kuna asesõna *oma/свой* asendab noomenit lausesiseselt (nn. "внутриструктурная анафора") (Шелякин 1986: 24). *Тема/его* seevastu asendab paaberlause noomenit ("текстовая анафора") (Шелякин 1986: 24): lause 1, kus *тема/его* asendab noomenit struktuuriväliselt.

III. PP näitab eseme kuuluvust kellelegi:

1. *В марте семнадцатого в один прекрасный день пропали все калоши, в том числе две пары моих, три палки, пальто и самовар у швейцара, и с тех пор калошная стойка прекратила свое существование.* (М. Булгаков). / *17-nda märtsis kadusid ühel ilusal päeval kõik kalossid, sealhulgas kaks paari minu omi, kolm kepki, palitu ja ukseholdja samovar, ja seitsaadiik lõpetas kalossirihul oma olemasolu.* (M. Bulgakov). 2. *Что касается твоей выездной визы — это было далеко не так просто.* (М. Влади) / *Mis puutub sinu väljasõiduvitsasse, siis sellega polnud asi nii lihtne.* (M. Vladi). 3. *Nüüd läks Liisa puuturule, nemad ostavad vankri — igalüks saab oma asjust ise lahti.* (O. Luts) / *Лийза пошла на рынок покупать коляску — все теперь избавляются от своих вещей.* (O. Лутс). 4. — *Kelle oma see on? — See on minu oma. / Чье это? — Это мое.*

Seega võivad eesti pronoomenid *minu + oma* sattuda tihete semantilisse ritta sellistes konstruktsioonides, kus PP väljendavad samaaegselt kellelegi või millelegi kuuluvat omandit, kusjuures isikulise asesõna genitiiv konkretiseerib omaniku isikut ja *oma* rõhutab objekti kuuluvust sellele isikule. Vene keeles kasu-

tatakse niisugusel puhul ainult PP selle deiktilises funktsioonis.

IV. PP märgib omaduse (tunnuse) kuuluvust selle kandjale:

1. *Но зато видеть Вас я умею. Вашу особенную свежесть, Вашу женственность и Вашу детскость.* (В. Набоков) / *Aga näha oskan ma teid küll. Teie tseäralikku värskust, Teie naiseikkust ja Teie lapselikkust.* (V. Nabokov). 2. *Väliselt on nende vahel mõndagi ühist, kuid oma sisult on nad täielikud vastandid.* (T. Viirand) / *Внешне между ними есть что-то общее, но по своему содержанию они совершенно противоположны.* (Т. Вийранд). 3. *Koos riigiga tegi need muutused kaasa ka bütsantsi kunst, mille estmene õitseage oli VI sajandil.* (T. Viirand) / *Вместе со страной знало разные времена и византийское искусство; первый его расцвет приходится на VI век.* (Т. Вийранд).

Selles semantilises rühmas on teistest erinev lause 3, kus possessiivsust väljendab siduv asesõna *mille*. Ka vene keeles on antud juhul anafoorilise PP asemel võimalik kasutada siduvat asesõna *который* (...византийское искусство, первый расцвет которого...), kusjuures konstruktsioonis asesõnaga *mille* / *которого* possessiivsuse intensiivsus redutseerub.

V. PP tähistab sugulussuhteid:

1. *Кончина моей матери — отражение в зеркале моей собственной смерти — сводит к очень немногому ежедневный фарс нашего существования.* (М. Влади) / *Mtõnu eta surm — mtõnu enda surma peegeldus — tuudab teie igapäevase olemasolu farsti täiesti tühiseks.* (M. Vladi). 2. *Ja kui ma enese oma õe olukorda mõtlen, saan ma aru: koguni kolmekordselt kibe peab see talle olema, sest tema ei saa ju mitte tajuda oma alanduste ülekanadmist oma poja peale.* (J. Kross) / *И когда я думаю о положении моей сестры, я понимаю: ей должно быть тройне горько, потому что она не может не чувствовать, что ее унижение переносится и на ее сына.* (Я. Кросс) 3. *Me tahame külastada mtõnu etapoolseld sugulasid.* / *Мы хотим навестить моих родственников по материнской линии.*

Juhtudel, kus vene keeles võib paralleelselt kasutada nii personaal- kui possessiivpronoomenit, kasutatakse eesti keeles

alati PP *oma*. Selle semantilise rühma 40 lausest on vene keeles 9 juhul kasutatud deiktulist PP, kuna eesti vastetes esineb ainult PP *oma*.

See tõendab veel kord, et seal, kus eesti keeles kasutatakse ainult *oma*, on vene keeles võimalik kasutada nii deiktilisi PP kui PP *свои*.

VI. PP märgivad pidevat või ajutist seost (piirnevust) välienda- vaid omastavaid suhteid:

1. *Шторы скрыли густую пречистенскую ночь с ее одинокою звездою.* (М. Булгаков) / *Kardinad varjasid Pretšštenka tumedat õõd ja selle üksildast tähte.* (M. Bulgakov). 2. *Неизвестный господин, притащивший пса к дверям своей роскошной квартиры, помещавшейся в бельэтаже, позвонил...* (М. Булгаков) / *Tundmatu härrasmees, kes oli toonud koera oma peakorraldajal luksuskorteri ukse taha, helistas kella...* (M. Bulgakov) 3. *Ма hüппасин пүсти ja tulin siia, oma praeguse toa ukse taha.* (J. Kross) / *Я вскочил и пошел к дверям моей теперешней комнаты.* (Я. Кросс). 4. *Teiselt poolt aga suhtusid impressionistid oma maalidel kujutatavasse lausa kiretult, püüdes vaid äärmise täpsusega edasi anda selle välist külge.* (T. Viirand) / *С другой стороны, импрессионисты относились к действительности скорее бесстрастно, стремясь схватить с максимальной точностью ее внешнюю, видимую сторону.* (Т. Вийранд).

Seega asendub possessiivsuse redutseeritud intensiivsuse korral PP *tema* demonstratiivpronoomeniga *selle*, mis esineb antud juhul PP rollis (laused 1 ja 4).

Kokku esineb demonstratiivpronoomen VI rühmas (possessiivsuhete väikseim intensiivsus) omastava asesõna funktsioonis 11 eestikeelses lauses (30-st).

Eelnevast tulenevad järeldused on järgmised:

1. Üldjoontes on eesti ja vene asesõnadel possessiivsuse väljendamise vahendina palju ühist, kuid on ka erinevusi. Oulisim erinevus seisneb selles, et kuigi *oma* ja *свой* on isikuid diferentseeriva tunnuse seisukohalt neutraalsed ja realiseerivad lause struktuurisiseid anafoorilisi suhteid, on vene keeles PP

своѣ asemel võimalik kasutada personaalpronoomenit, eesti keeles on see aga võimatu, kuna tähtsam on viide possessiivsu-
sele, mitte isikule.

2. Võrreldes vene PP-ga *своѣ* on eesti asesõna *oma* funktsionaalne diapasoon avaram.

3. Isikut diferentseeriva PP (vrld. *мой, ты, метн* jne.) funktsiooni täidab eesti keeles personaalpronoomeni genitiiv.

4. Eesti asesõnad *minu + oma* võivad paikneda ühes semantilises reas; vene keeles on see võimatu.

5. Juhul kui vene PP väljendab suhtelist kuuluvust (possessiivsuse nõrgim variant), kasutatakse eesti keeles siduva asesõna genitiivi või demonstratiivpronoomeni genitiivi.

Peale ülalkirjeldatud funktsioonide võivad PP täita ka pragmaatilist funktsiooni, väljendades hinnangut. Näit.: *Он опять принялся за своего Робинзона Крузо / Ta asus jälle oma Robinson Crusoe kallale. Я столько слышал о Вашем Сидорове. / Ma olen nii palju kuulnud Teie Sidorovist.*

Kuid sellega seotud küsimuste ring võiks vaatluse alla tulla edaspidi.

Niisugused on põhilised järeldused, mis tulenevad eesti ja vene possessiivpronoomenite kõrvutamisest analüüsitud tekstide põhjal. Võimalik, et on üksikjuhte, mis jäid vaatluse alt välja; seetõttu ei saa ülaltoodud järeldusi arvatavasti pidada lõplikeks.

KIRJANDUS

EKG 1965 — Eesti keele grammatika. Morfoloogia. Arv- ja asesõna. Tartu.

Palmeos 1964 — Palmeos, P. Asesõnade enese, enda ja oma kasutamisest. Keel ja Kirjandus, nr.5.

Tauli 1972 — Tauli, V. Eesti keele grammatika. 1. köide. Uppsala.

Valgma, Rimmel 1968 — Valgma, J., Rimmel, N. Eesti keele grammatika. Tallinn.

Viks 1972 — Viks, Ü. Sõnast oma eesti keeles. Keel ja struktuur,
nr.6

ЛЭС 1990 — Лингвистический энциклопедический словарь.
Москва.

Шелякин 1986 — Шелякин, М.А. Русские местоимения (зна-
чение, грамматические формы, употребление). Тарту.

KOOSTÖÖMETOODIKA VÕIMALUSI

Antidea Metsa, Anne Jänese, Eve Raeste,
Helle Vissak, Elve Pung, Malle Rüütli
Tartu

Mitteemakeele õpetamise probleeme võib vaadelda väga erinevatest vaatepunktidest — psühholoogilisest, sotsiolingvistilisest, psühholingvistilisest, didaktilisest jne. Metoodika ülesandeks jääb arvestada nimetatud teaduste uusi saavutusi, siduda need keeleõppe praktikaga ja luua selliseid õpetamise ja õppimise mudeleid, mis oleksid variatiivsed ja isiksusekesksed, tagaksid õppurile edu ja muudaksid keeleõppe rõõmuandvaks, koostööle tuginevaks tegevuseks.

Tartu Ülikooli keelekeskuses arendatakse erinevaid õpetamise suundi. Keeleõppe metoodika ja strateegiate variatiivsus võimaldab üliõpilastel täiustada oma keeleoskust vastavalt tulevasele kutsetegevusele. Peamised õpetamise suunad on järgmised:

* õppurite erialaga seotud keeleõpe (mänguline, probleemne, kommunikatiivne, intensiivne, lugemisele või keele iseseisvale omandamisele rajanev, audiovisuaalne, personaalarvutile rajanev keeleõpe);

* aspektne keeleõpe, milles kõnetegevusliike (osaoskusi) arendatakse dünaamiliselt, omavahel seotult;

* interdistsiplinaarne keeleõpe, mis on suunatud õppuri enda poolt väärtustatud suhtlemisoskuse arendamisele (“Vestlus haigega”, “Ärikeel”, “Õpime vaidlema”, “Tekstiloome”, “Teaduslik keel”, “Õpime tõlkima”, “Kordame grammatikat”).

Erialaga seotud keeleõppe raames eristatakse kolme põhisuunda vastavalt meie poolt läbi viidud kõnenõudluse uurimuse tulemustele.

Esimese põhisuuna järgi õpetatakse tulevasi arste ja juriste, kellel on kutsetöös vaja kõrgemat suulise kõne oskust. Õpetuses kasutatakse rollimänge, situatsioone, mis jäljendavad reaalselt suhtlemist. Selles õppemudelil on esikohal suulised töövormid ning selle rühma õpetajaks sobib kõige enam artistliku või sot-

siaalse orientatsiooniga õpetaja, kes leiab üliõpilastega kergesti kontakti ja oskab õppetegevust varieerida.

Teise põhisuuna järgi õpetatakse majandusteaduskonna, matemaatika, geograafia, bioloogia, füüsika ja keemia eriala üliõpilasi. Selle rühma keeleõppes on tähtsal kohal erialakirjanduse lugemise oskus, teadusliku keele valdamine. Keeleõpetuses kasutatakse edukalt probleemsituatsioone, arendatakse monoloogilist kõnet. Selle eriala üliõpilastel on ülekaalus tunnetuslik motivatsioon, mida saab alal hoida uus ja huvitav teaduslik kirjandus, uued tõdvõtted, huvitav probleemne ja iseseisev töö.

Selle rühmaga sobib töötama teaduslike huvidega keeleõpetaja.

Nn. üldstrateegia ehk tihedalt kultuuri integreeritud keeleõppega arendatakse filoloogide ja ajakirjanike kõneoskusi: uusimate kirjandus- ja kunstiteoste põhjal. Süvendatakse tõlkimisoskust. Selle rühmaga saavad edukalt töötada kirjanduslike huvidega õpetajad, kellel on loovust ja hea keelevaist.

Nagu nähtub sellest lühiülevaatest, on kõik kolm strateegiat kommunikatiivsed, kujundatavad osaoskused aga on erinevad. Mõnevõrra erinev on ka keeleõppe kommunikatiivne ja keeleline sisu (grammatika, sõnavara).

Kui esimeses strateegias on esikohal funktsionaalne grammatika (kuidas väljendada soovi, käsku, tingimust, aega jne.), siis teise strateegia puhul, kus on esiplaanil lugemisoskus, võib läbi saada traditsioonilise grammatikaga.

Ka kõne-eesmärkide keeleline sisu on erinev. Võrdleme näiteks eesmärkide rühma "soov", "nõuanne" kahe eriala puhul:

Meedikud

- * nõuanded haige tööks, puhkuseks, päevarežiimiks
- * nõuanded dieediks
- * nõuanded raviks
- * nõuanded protseduurideks
- * nõuanded operatsiooniks valmistumiseks

Majandusteadlased

- * nõuanded ettevõtte, firma töö organiseerimiseks
- * nõuanded tööle võtmiseks
- * nõuanded kauba vastuvõtuks
- * nõuanded reklamatsiooni esitamiseks
- * nõuanded lepingute sõlmimiseks

Teine strateegia, mida on kasutatud TÜ keelekeskuses, on aspektne keeleõpe: peale kõnetegevusaspektide (lugemine, kirjutamine, suulise kõne mõistmine, kõnelemine) hõlmab see ka traditsioonilist, süsteemset grammatikakursust, samuti kultuuri ja kirjanduse kursust. Nimetatud projekt oli koostatud hõimurahva üliõpilastele. Aspektne keeleõpe nõuab õpetajatelt väga head meeskonnatööd.

Nii esimesel kui ka teisel strateegial on ühiseid metoodilisi pidepunkte, millest lähtume keeleõppe korraldamisel. Neist on kujunenud meie isksusekeskse keeleõppe peamised postulaadid. Püüame neid järgnevalt tutvustada.

POSTULAAT 1. Õpetaja ja õpilane on koostööpartnerid. Partnerlus on tähtis nii praktilises õppetöös kui ka õpikute koostamisel. Õpilased saavad olla õpetekstide hindajad, õpikute eelretsensendid, sest tänapäeva keeleõpik ei saa valmida kabinetiwaikuses, vaid koostöös nendega, kellele õpik on määratud.

Kui õpetamine rajaneb koostööl, peab õpetaja tundma oma koostööpartnerit.

Õpilaste hulgas on mitmesuguste temperamenditüüpide esindajaid. Tavalise keeleõppe tingimustes pole võimalik õpilaste erinevat temperamenti arvestada. Küll aga on võimalik arvestada kahte õpilastüüpi: kommunikatiivset ja mittekommunikatiivset.

Kommunikatiivne

- * suhtlemisvalmis ja aktiivne
- * mõistab suulist kõnet hõlpsasti
- * tahteline ja tahtmatu meeldejätmise on tasakaalus
- * kuulmismälu on ülekaalus
- * reprodutseerib kujundlikku õppematerjali detailsemalt
- * kõne on sõnarohke

- * vastused on stereotüüpsed
- * kordab õeldut
- * esineb raskusi analüütiliste keeleülesannete lahendamisel

Mittekommunikatiivne

- * suhtlemisel passiivne
- * suulise kõne mõistmisel esineb raskusi
- * ülekaalus on tahteline meeldejätmise
- * kuulmismälu ei ole arenenud
- * lahendab suhteliselt kergesti ülesandeid
- * kõne ei ole sõnarohke ka emakeeles
- * vastused ei ole stereotüüpsed
- * ei armasta õeldut korrata
- * ei taha osa võtta suhtlemismängudest

Psühholoogide arvates on õpilasel raske, peaegu võimatu oma tüüpi oluliselt muuta. Vaevalt suudab õpilase tüübimuutus mõjutada ka õpetaja. Küll aga on igal õpetajal kasulik teada ja arvestada keeletundide läbiviimisel nende kahe tüübi erisusi.

Kui õpilasele, kes on suhtlemisaldis, sobivad hästi rollimängud, etüüdid, situatiivsete ülesannete lahendamine ja suulised töövõtted, siis teisele õpilasarühmale sobib enam probleemne strateegia — info otsimine perioodilisest ja teatmekirjandusest, töö tabelite ja skeemidega. Nende õppurite jaoks peab probleemsete situatsioonide lahendamine olema väga konkreetset eesmärgistatud. Need õpilased võivad olla suureks abiks õpetajale õppematerjali leidmisel ja isegi koostamisel.

POSTULAAT 2. Suhtlemine saab alguse huvitavast probleemist (vestlusteemast). Oleme pidevalt uurinud õpilaste (tulevaste üliõpilaste) suhtlemisprobleemaatikat, et arvestada seda nii õpikute koostamisel kui ka praktilises õppetöös. Mõõdunud õppeaastal viisime diplomandide abiga läbi võrdleva uurimuse Tartu 13. Keskkoolis (vene õppekeele kool), H. Treffneri Gümnaasiumis ja Frederiksborgi gümnaasiumis (Taani). Teemade võrdlev analüüs näitab, et nii eesti, vene kui ka taani rahvusest õpilaste hinnangus on huvitav see, mis on seotud oma minaga, õpilase isikuga, tema tulevikuperspektiividega. Populaarsemad teemad on: "Tahan olla õnnelik", "Mida ma hindan inimeses", "Millist kõrgkooli valida?", "Kas koolis on vaja eksameid?", "Kuidas leida oma kutsumust?", "Raamatud minu elus", "Minu muusikaline maitse", "Tulevikukool", "Tuleviku elukutsed".

Mõnevõrra üllatav oli kultuuri- ja kunstiteemade vähene populaarsus. Põhjuseks võib olla nende teemade igav esitus kooliõpikutes või ehk kartus, et õpilane ei oska ise nende teemade kohta midagi öelda. Kui õppetunnis tekib intrigeeriv kolmnurk reaalse elu, õpilase oma kogemuse ja õpiku teksti või õppetunni problemaatika vahel, on tunni edu kindlustatud. Tunnis võib tekkida emotsionaalne kõrgseis, mis teeb õppimisprotsessi edukamaks.

Kõige huvitavamad probleemid tekivad kahe teema ristumiskohal. Nii pakub teema "Teater" näiteks järgmisi võimalusi:

* teater — kirjandus

- * teater — kujutav kunst
- * teater — ajalugu
- * teater — äritegevus
- * teater — arhitektuur
- * teater — massiteabevahendid
- * teater — lapsed

Igati õigustavad ennast pikemaajalised loovad tööd, mida hiljem kaitstakse eksamil või arutatakse rühmakaaslastega. Loovad tööd on üks võimalus anda keeleõpetusele õpilase "nägu", tõsta õpilase töö tähendust: õpilane on ise valmis looma teksti (suulist, kirjalikku) ja kaitsma oma seisukohti kaasõpilaste ees.

Kõnetemaatika peab andma õppurile võimaluse tagasi tulla õpitud teema juurde juba uuel (kõrgemal) tasemel.

Tunni suhtlemisteema peaks sisaldama ka üllatusi. Neid saavad pakkuda ka üliõpilased ise, otsides uudseid probleeme ja nende lahendusi.

POSTULAAT 3. Keeleõpetus on variatiivne tegevus. Tähtis on arendada erinevaid osaoskusi (lugemine, kõnelemine, kuulamine, kirjutamine) vastavas tegevuses.

Günther Beyer väidab, et õpetust ei saa üles ehitada ainult üksikute osaoskuste arendamisele. Omandamine on efektiivsem, kui õpilane on hõivatud tegevusega, mis arendab nii rääkimist, kuulamist, kirjutamist kui lugemist. Variatiivsuse näiteks võiks olla ühe õppetsükli tegevusvariandid IX klassi vene keele õpikust:

- * tunniplaani koostamine (reaalne, ideaalne)
- * õpilaskonverentsi ettekande koostamine
- * info edastamine tekstide põhjal (Jaapani, Ameerika, Soome koolid)
- * koolimajade kirjeldamine (piltide põhjal)
- * maa- ja linnakoolide võrdlemine
- * iseseisev töö sõnastikuga (teksti laiendamine)
- * dispuut teemal "Koolisõprus"
- * kiri õpetajale
- * soovitude koostamine eelseisvaks eksamiks
- * rollimäng "Tuleviku kool"

POSTULAAT 4. Õpitegevuse pearõhk on asetatud protsessile (mõtlemine, arutlemine, suulise ja kirjaliku teksti loomine). Tõõ erinevas režiimis arendab õppimis- ja arenguvõimet, oskust koos otsuseid langetada.

Suuri võimalusi pakub selleks protsessikiri (tekstiloom), mis tänu Soome ja Rootsi keeleõpetajatele on Kaliforniast Eestissegi jõudnud.

Protsesskirjas vahelduvad väga erinevad õpitegevused. Õp-
petsükkel saab alguse probleemi püstitamisest, millele järgneb
probleemi lahtimõtestamine, mõtteskeemide koostamine ja
paarides arutamine, põhiideede lahtimõtestamine (teksti loomi-
ne), teksti tutvustamine minirõhmades (küsimused, ettepanekud,
oma seisukoha kaitsmine), teksti uue versiooni loomine, transfor-
meerimine, toimetamine, arutelu, ettepanekud, publitseerimine.

POSTULAAT 5. Õppevahendid aitavad kaasa suhtlemispä-
devuse tõstmisele. Viimastel aastatel on keelekeskuses koostatud
selliseid uusi õppevahendeid, mida saab kasutada nii keeletundi-
de ettevalmistamisel, läbiviimisel kui ka keeleoskuse (suhtlemis-
pädevuse) iseseisval tõstmisel ja keeleeksamiteks valmistumisel.

Selliste õppevahendite hulka kuulub Eve Raeste koostatud
eesti-vene-inglisekeelne "Ärimehe tööõadal", mis sisaldab nii
suulise kui ka kirjaliku ärikeeke näidiseid, harjutusi ja enese-
kontrolli ülesandeid. Selle peamiseks eeliseks on võimalus kolmes
keeles oma suhtlemisoskust arendada ja kontrollida. Õppevahen-
dist saavad kasu nii tänased kui ka tulevased majanduse,
kaubanduse ja äriduse alal töõtajad.

Ilumisel on Anne Jänese ja Eve Raeste põhikooli ees-
ti-vene, vene-eesti õppevestmik.

Peale ülalnimetatute on ilumisel üks mahukas ja omanõo-
line õppevahend — eesti-vene ja vene-eesti suhtlemisõnastik.
Õnastik, mille kontseptsioon valmis õlikooli didaktikalaboris,
sisaldab üle 3500 sõnaõhendi ja on koostatud keelerakendus-
sfääre arvestades (autorid A. Metsa ja H. Vissak).

POSTULAAT 6. Keeleõpetus peaks olema õpilast kultuuri-
liselt rikastav tegevus. Õpilane peaks igas tunnis saama teavet
maa kohta, mille keelt ta õpib, nautima kokkupuudet selle uuega,
mida ta on avastanud kirjandusest, kunstist. Elulugude ja

ajaloosündmuste kronoloogia kirjeldamine ei tekita õppuris emotsioone. Enam õigustavad end:

- * nn. kirjanduslikud kohtumised
- * "kohtumised" huvitavate inimestega (nii omavad näiteks kõik "13 kohtumist" õpikus "Õpime suhtlema eesti keeles" sügavat allteksti: õppige keeli, tundke huvi kultuurielu vastu, austage oma maad, käige eestlaste laulupidudel jne.)

POSTULAAT 7. Mugav keskkond ja õppetegevus mõjutavad õpilast ka emotsionaalselt.

Psühholoogid väidavad, et ilma positiivsete emotsioonideta aju, s.t. mõlemad ajupoolkerad ei käivitu.

Emotsioone loob miljöö, muusika, tekstid, õpetaja suhtumine õpilasse kui isiksusse, tema töö hindamine, edusammude märkimine. Selleks kasutame erinevaid võtteid. Need on:

- * kirjavahetus õpilastega (kirjutame endast ja saame õpilastelt huvitavaid vastuseid)
- * õpilaste päevikud (valikuliselt)
- * õpilaste küsitlus (kuidas neile meeldivad kasutatavad õpetamisvõtted)
- * positiivsed retsensioonid õpilaste töödele
- * õnnestunud/ebaõnnestunud kohtade märkimine õpilaste kirjalikes töödes (+ - ! ?)
- * delikaatsus vigade seletamisel

Eespooltoodu loob emotsionaalse silla õpetaja ja õpilase vahel, õpetades õpilast õppima, tekitades soovi oma keeleoskust täiustada.

Oleme seisukohal, et ei ole üht ainuõiget metoodikat. Keeleõpetuses võib olla efektiivne nii audiovisuaalne kui personaal-arvutile toetuv õpe, nii intensiivmeetod kui ka traditsiooniline. Seda juhul, kui see on meistri käes, kes tahab ja oskab arendada õpilasega koostööd. Tähtis on, et keeleõpetus tagaks edu ja oleks rõõmuvalmistav tegevus.

KIRJANDUS

- Linnakylä, P., Mattinen, E., Olkinuora, A. Prosessikirjoittamisen opas. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset. Keuruu, 1989.
- Metsa, A. Keelte õpetamine lapsesõbralikumaks, õpilasekessemaks. — "Lingua", 1993, nr. 1, lk. 3–9, nr. 2, lk. 3–10.
- Nurmsalu, L. Lõpuklasside õpilaste kõnenõudluse uurimine Tartu linna koolides. Diplomitöö. Tartu, 1992.
- Selg, R. Sugestiivõppest, seekord õppija poolelt. — "Lingua", 1993, nr. 4, lk. 8–9.
- Tatuns-Andersen, K. Koostöö tingimuste analüüs võõrkeelte õpetamise meetodikas. Diplomitöö. Tartu, 1993.

PRAGMATIIKKA — KIELENOPETUKSEN UUSIA HAASTEITA

Pirkko Muikku-Werner
Joensuu

Pragmatiikan harrastajan on helppo vastata kysymykseen, milaista oli kielenopetus ennen pragmaattisen tiedon hyödyntämistä. Kuten kaikki asialleen vihkiytyneet hän voi kärjistää ja todeta: kielenopetus perustui virheelliseen käsitykseen syötöksen yksiselitteisyydestä ja täydellisyydestä, kielen sydämettömyydestä ja kommunikoijien erehtymättömyydestä. Seuraavassa pyrin lyhyesti osoittamaan, etteivät nämä oletukset toteudu tosielämässä. Vierasta kieltä opettavan on otettava huomioon ilmaisun monitulkintaisuus ja fragmentaaraisuus, kielen affektiivisuus ja kielenkäytön moniulotteisuuden aiheuttamat potentiaaliset virheet.

1. Jäähyväiset täydelliselle syötökselle

Kirjaimellisen merkityksen ja todellisen tavoitteen välinen ero on suurin syy pragmatiikan läpimurtoon 1960-luvulla. Yksi tärkeimmistä kielenkäytön tutkimukseen vaikuttajista on Austin. Juuri hänen (1980: 92, 101, 116) teoriasensa keskeinen anti on havainto, että kielen ulottuvuutena on muukin kuin referentiaalinen suhde ulkomaailmaan. Kun tutkimus keskittyy kielenkäyttöön, on otettava huomioon myös kielenkäyttäjä, joka voi sanoa muuta kuin tarkoittaa ("Onko sinulla vielä kahvia?" = "Anna minulle vielä toinen kupillinen kahvia!") tai tarkoittaa muutakin kuin sanoo ("Sinulla on uusi sievä puku!" = "Kumma kyllä sinulla tuntuu rahat riittävän!").

Olenmaisesti käsitys kielestä muuttuikin, kun näkökulma siirtyy siihen, mitä kielen avulla tehdään. Puheaktissa toteutetaan kolmenlaista kielellistä toimintaa. Lokutiivisessa aktissa puhuja sanoo jotakin kuulijalle, välittää propositionaalisen sisällön (esim. toteaa satavan), illokutiivisessa aktissa puhuja sanoes-

saan jotain tekee jotain, pyrkii johonkin tavoitteeseen (esim. käskä) ja perlokutiivisessa aktissa puhuja sanomisellaan vaikuttaa kuulijaan, aiheuttaa tunteita, ajatuksia tai toimintaa (esim. hämmästyttää jotakuta tai saa aikaan vastauksen). Siten lausuma "Sataa!" toteaa asiantilan, kehottaa hakemaan pyykit sisään ja harmittaa juuri puutarhan kastellutta. Kaksi ensimmäistä toimintaa ovat melko konventionaalistuneita, mutta perlokutiivisen aktin vaikutus sen sijaan ei ole ennustettavissa.

Kun ilmauksen todellisen merkityksen vastaanottoa tarkkailaan, havaitaan pian, että ihmisillä on kyky lukea viestejä myös "rivien välistä", he ymmärtävät toisiaan puolesta sanasta. Tosielämässä syötös ei olekaan yksiselitteinen eikä se välttämättä muodostu perinteisen kielioopin esimerkkien tavoin kokonaisista virkkeistä. Diskurssi ei etene lauseina, sanojen merkitysten summana. Puhujat nielaisevat foneemeja, keskeyttävät toisiaan, heidän virkkeensä katkeavat kesken, kauniit struktuurit tuhoutuvat lipsahduksiksi jne.

Ulkomailla esim. suomea opiskelevan kokemukset kielenkäytöstä saattavat rajoittua oppikirjan ja opettajan antamiin muodollisesti korrekteihin malleihin. Jos kielenoppija oppii suomea toisena kielenä eli asuu Suomessa, hänen tilanteensa on aivan toinen: oppituntien hillitty ja hallittu järjestys törmää ympäröivän maailman kaaokseen. Jotta näin ei kävisi, on pikimmiten pohdittava, millaista on oltava opiskelijalle annettavan syötöksen. Hänelle on annettava eväät ymmärtää, mikä on puhelukulttuurin todellinen tila. Oppijan havaintoja hänen äidinkieltensä muunnoksista ja niiden käytön perusteista voidaan hyödyntää lisättäessä hänen tietoisuuttaan vaihtelusta.

2. Kielen sydämen etsintä

Olenaisesti kaikkinaisen kielellisen vaihtelun runsauteen on vaikuttanut käsitys kielen interpersoonallisuudesta. Vuorovaiku-

* Termien suomi vieraana ja toisena kielenä sisällöstä ks. Latomaa ja Tuomela (1993) ja Martin (1991).

tushan on se tilanne, jossa kieltä on alun perin käytetty. Silti kielen tehtävistä korostuneesti on ollut esillä sen informatiivinen, tietoa siirtävä funktio. Helposti on unohtunut kielen affektiivinen, emotiivinen ulottuvuus. Kielen avulla välitämme paitsi faktoja myös tunteita ja asenteita itseämme, kuulijaa tai puheenaihetta kohtaan: me voimme kiusoitella, flirttailla, nalkuttaa, niuhottaa, ärjyä, lepytellä jne. Tärkeää ei ole pelkästään sanoma vaan myös kielenkäyttäjät ja heidän välisensä suhteet. Kielenkäyttö ei ole vain transaktionaalista vaan myös interaktionaalista toimintaa.

Kielen eri yksiköiden yhteen liittämistä ei siis ohjaa pelkästään abstrakti järjestelmä vaan nimenomaan käsityksemme interaktion laadusta, oletus siitä, mitä keskustelukumppanit odottavat toisiltaan ja mitä tavoitteita keskustelulla mahdollisesti on. Keskustelu on dialogia, johon osallistujan on otettava huomioon muut interaktantit ja heidän tarpeensa. Vaikka vuorovaikutuksen onnistuminen ei ole mikään selviö, kommunikaatio parhaimmillaan voi luoda tai vahvistaa ihmissuhteita. Onhan kieli keino sopeutua yhteisön jäseneksi, sen avulla sosiaalistumme. Lähes jokainen meistä haluaa tulla hyväksytyksi johonkin ryhmään, kuulua "meihin". Toisaalta jokaisessa piilee tarve säilyttää reviirinsä, yksilöllisen koskemattomuutensa.

Sitoutumisen ja riippumattomuuden tarpeet heijastuvat monella tavoin kielenkäyttöön. Goffman, yksi tunnetuimmista vuorovaikutuksen tutkijoista, puhuu positiivisista ja negatiivisista kasvoista, joita voidaan uhata tai suojella (1971: 10). Yksilölle kasvojen menettäminen julkisuudessa on kiusallista; joissakin kulttuureissa häpeä saattaa johtaa mitä traagisimpiin seurauksiin. Positiiviseen minäkuvaamme liittyy tarpeemme tulla hyväksytyiksi, negatiiviseen halumme toimia oman päämme mukaan ilman muiden asettamia rajoituksia. Ne tekniikat, joita voidaan hyödyntää uhkaavien aktien torjunnassa, ottavat huomioon nämä kaksi ulottuvuutta: voidaan puhua positiivisesta ja negatiivisesta kohteliaisuudesta (Brown-Levinson 1990).

Positiivinen kohteliaisuus perustuu pitkälti siihen, että yksilöllä on tarve tehdä omista tavoitteistaan tai mielipiteistään hyväksytyjä. Mikäli hänelle annettu palaute on palkitsevaa,

hänen myönteinen minäkuvansa pönkitty. Uhkana ovat ylenkatse, syytökset ja loukkaukset. Tavallisinta positiivisen kohteliaisuuden strategian valinta on toisilleen tuttujen välisessä yhteydenpidossa: ystävien välinen hyväksyntä kielennettään yleensä resiprookkisesti, kohteliaisuuteen vastataan kohteliaisuudella.

Negatiivinen kohteliaisuus perustuu välttelyyn: ei haluta ehkäistä toisen toiminnanvapautta eikä synnyttää kielteisiä kokemuksia. Tähän strategiaan turvautuvat varsinkin toisilleen vieraat, ja siihen liittyy aimo annos kunnioitusta. Se ei siis välttämättä ole molemminpuolista, vaan sitä suosii erityisesti statukseltaan alempi. Tarpeen kielteinen kohteliaisuus on mm. huonoja uutisia tai eriäviä mielipiteitä välitettäessä, määräyksiä tai tungettelevia kysymyksiä esitettäessä.

Kohteliaisuutta voidaan lähestyä myös keskustelusaännöistä ja niiden noudattamisesta käsin. Diskurssin kehittymistä säätelee ensisijaisesti Gricen (1975: 45-46) yhteistyöperiaate, jonka mukaan jokainen keskustelija omalla puheenvuorollaan vaikuttaa myönteisesti keskustelun etenemiseen. Keskusteluosuuden toimivuuden takaa kvaliteetin (puhukaa totta), kvantiteetin (älkää puhuko liikaa), relaation (pysykää asiassa) ja tavan (sanokaa sanottavanne selkeästi) maksimien noudattaminen. Gricen näkemykset perustuvat lähinnä sellaiseen kielenkäyttötilanteeseen, jossa ihanteena on mahdollisimman efektiivinen tiedonsiirto. Kommunikoinnin yksinomaisena tavoitteena ei kuitenkaan ole tiedonvälitys, vaan vähintään yhtä tärkeää on ihmissuhteiden luominen ja ylläpito. Ainahan esim. todenpuhuminen ei ole inhimillisin vaihtoehto, sillä emme välttämättä halua kuulla kielteisiä arvioita itsestämme.

Sopuisaan seurusteluun pyrittäessä kannattaakin sivuuttaa Gricen tiukan informatiivisuuden vaatimukset ja nostaa kunniaan yhteisölliset taidot, jo aiemmin mainittu kohteliaisuus. Kohteliaisuusperiaate jakautuu useisiin alamaksiimeihin, kuten tahdik-

* Kohteliaisuudella ei tarkoiteta pelkästään muodollisten fraasien, kuten "Ole hyvä" ja "Anteeksi", hallintaa vaan toisen ihmisen tarpeiden huomioonottoa.

kuuden, jalouden, hyväksynnän, vaatimattomuuden, sympaattisuuden ja sopuisuuden maksiimeihin (ks. tarkemmin Leech 1983: 80–85). Kaikissa näissä ohjeissa korostetaan toisaalta toista, toisaalta itseä sekä toisten ja itsen välistä suhdetta siten, että toisen etu tavalla tai toisella pyritään maksimoimaan ja toiselle koitua haitta minimoimaan sekä vastaavasti itselle koitua etu minimoimaan ja haitta maksimoimaan.

Negatiivisesta kohteliaisuudesta puhuttaessa ilmeni, että toisen kasvoja voidaan suojella välttämällä hänen itsemääräämisoikeuteensa puuttumista. Toivoessamme jonkun tekevän jotakin hyväksemme, yritämme yleensä tehdä pyynnöstämme mahdollisimman vähän määrällävän. Jos puhuteltava on statukseltaan puhujaa ylempänä, häntä ei entuudestaan tunneta ja häneen kohdistettava haitta on merkittävä, paine tavoitteen kätentään kasvaa entisestään. Mitä epäsuorempia olemme, sitä kohteliaampia olemme. Epäsuora esittäminen jättää puhutellulle valinnanvapautta. Hän saa itse päättää, miten hän esitetyn lausuman tulkitsee. Selkeään kysymykseen “Vietkö minut kotiin?” on vaikea vastata kielteisesti olematta tyly, mutta hienovaraisesti esitetyn vihjeen “Asutko vielä samalla suunnalla?” kuulija saatta ohittaa. Kasvojen menettämisen riskin suuretessa voidaan tietysti hyödyntää tavoitteiltaan tunnistettaviakin lausumia, joita lievennetään morfologisia, syntaktisia, leksikaalisia tai/sekä para- ja ekstralingvistisiä keinoja käyttäen: “Voisitkohan millään avata ikkunan!” tai “Sinä varmaan voit avata ikkunan!”

Edellä mainittujen pragmaattisten ohjeiden suosittuusjärjestys ei välttämättä ole sama kaikissa kulttuureissa. Hyvin yleisellä tasolla voidaan silti puhua universaaliudesta; jokaisessa puheyhteisössä pyritään asiaankuuluviin puheosuuksiin, hyödynnetään kohteliaisuusrutiineja jne. Eroja on silti paljon: toisessa kulttuurissa pidetään tärkeänä sitä, että tehtävä

* On kuitenkin muistettava, että epäkonventionaalinen epäsuoruus, vihjeet, rasittaa kuulijaa. Puhujan onkin punnittava, onko määrällily haitallisempaa kuin kuulijalle koitua kognitiivinen rasite. (Blum-Kulka 1987: 141–144).

luvataan suorittaa, vaikkei lupausta edes aiota pitää; toisessa lupauksen pitäminen on kunnia-asia. Siten esim. suomea vieraina kielenä opettavan on hyvä oppia suvaitsevuuutta, ettei erilainen suhtautuminen vaikkapa aikaan ja sen käyttöön hämmästyttäisi tai harmittaisi häntä liikaa.

3. Erehtyväinen ihminen

Kielenkäytön taustalla vaikuttaa lukuisia muuttujia, ja itse kieli puolestaan tarjoaa asioiden ilmaisuun moninaisia vaihtoehtoja. Runsauden keskellä ei ole ihme, että valinnat eivät aina onnistu parhaalla mahdollisella tavalla. Voidaan tietysti sanoa, ettei kielenkäytön — toisin kuin kieliopin — sääntöjen noudattaminen olekaan pakollista. Kuitenkin me toleroimme ulkomaalaisen kieliopillisia rikkeitä hyvin, kun taas väärin valittu käyttäytymisen vaihtoehto on kiusallinen: vaikutelma puhujasta saattaa muuttua kielteiseksi. Omien odotustemme vastaisen käytöksen vuoksi luokitamme hänet moukkammaisiksi, yliystävälliseksi tai pinnalliseksi. Pragmaattinen taso on stereotyyppien luvattu maa (ks. esim. Lehtonen–Sajavaara 1985 ja Lehtonen 1991). Varsinkin kulttuurienvälisessä viestinnässä arvioilla on taipumus värittyä mustavalkoisiksi.

Erehtyminen ei ole kuitenkaan ulkomaalaisen yksinoikeus, vaan vuorovaikutukseen osallistuvien taustan erilaisuus saattaa aiheuttaa viestintävaikeuksia myös samaa kieltä puhuvien kesken. Periaatteessahan koko homogeenisen kulttuurin oletus on kyseenalaistettava, sillä yhteisöt jakautuvat moniin alakulttuureihin, joiden viestintätavat poikkeavat toisistaan (Schröder 1991: 23). Kielenkäytösäännöt ovat silti kansallisella tasolla varsin vakiintuneita, koska yhteisön jäsenille on helppoa, jos voidaan turvautua valmiiksi kokeiltuihin ratkaisuihin.

Vaikka kieltenvälistä viestintää käsittelevän tutkimuksen virhelähtöisyyttä voidaan kritisoida, "virheiden" tunnistamisella

on välinearvonsa,* ja niiden luokittaminen on tarpeellista jo niiden syntytaustan laaja-alaisuuden vuoksi. "Virheet" jakautuvat periaatteessa neljään ryhmään:

- ei-lingvistisiin,
- inkoatiivisiin,
- pragmalingvistisiin ja
- sosiopragmaattisiin virheisiin (Riley 1989: 234–239; Thomas 1983: 99).

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvia etikettivirheitä on varsin helppo oppia välttämään, ja niistä on yleensä saatavissa kulttuureittain tietoa. Erilaiset ohjekirjaset listaavat, mikä sopii missäkin. Valinnan epäonnistuminen ei välttämättä johdu heikosta kielitaidosta vaan puutteellisesta toisen kulttuurin tuntemuksesta. Vaikka veitsen ja haarukan outo sijoittaminen ei tuhoaisikaan ihmissuhteita, normit on kuitenkin tarkoitettu noudatettaviksi, sillä niistä poikkeaminen luokitetaan huonoiksi tavoiksi. Lähes joka kulttuurilla on oma "Käytöksen kultainen kirja", joka opettaa etiketin asettamat vaatimukset.

Toiseen ryhmään liittyvät virhearviot puheen osuuden merkityksestä esim. kohdekielisessä kulttuurissa. Puheen yleinen arvostus on melko vaikeasti hahmotettavissa. Suomalaisten oletettu stereotyyppinen vähäpuheisuus kertonee jo jotakin aiheeseen liittyvästä ongelmistosta. Omasta mielestämme osaamme puhua. Jutustelun merkitys on viime aikoina korostunut, mutta taito liittyy lähinnä angloamerikkalaiseen kulttuuriin ja sen arvoihin. Jossakin muualla viisas vaikenee. Valppaus tässäkin suhteessa on hyvin tärkeää, jottei loukata totunnaisia arvoja.

On tiedettävä, milloin puhuu, milloin ei. Puheen merkitys yhteisöittäin vaihtelee paljon. Joissakin kulttuureissa arvostetaan

*Gumperz (1982: 140, 173) on vakuuttavasti osoittanut, että esim. brittienglannin ja intianenglannin puhujien käsitykset siitä, oliko esitetty kysymys vai ei, oliko puhuja ollut kohtelias vai ei jne., poikkesivat toisistaan. Hänen mielestään pragmaattisten virheiden tiedostaminen ja niiden korjaaminen on tärkeää, sillä systemaattista kommunikaation epäonnistumista selitetään esim. rasististen ennakkoluulojen tai negatiivisten persoonallisuuspiirteiden eikä kulttuurien yhteentörmäyksen perusteella.

sujuvaa ja puheliasta ihmistä. Toisissa kulttuureissa suu on syömistä varten. Puheen ja vaikeutensa suhteesta on vaihtelevia mielipiteitä: joidenkin mielestä taudit ovat piinallisia, toiset pitävät niitä harkitsevaisen ihmisen merkinä. "Hölytys" ja alituinen "papatus" ovat vähempiarvoisina pidettyjen ryhmien tapa kommunikoida. Muutenkin puheenvuorojen käyttö ja niiden pituus saattaa olla säädeltyä. Naisen on vaikeaa paitsi seurakunnassa monesti myös muualla tietyissä tilanteissa. Myös lasten oikeudet vaihtelevat, sillä heidän puhekulttuuriaan valvotaan monesti tiukemmin kuin aikuisten. Lapset eivät saa keskeyttää, puhua ruoka suussa eivätkä korotaa ääntään.

Kolmannen ryhmän tyypilliset virheet perustuvat väärin oletuksiin puheaktien jakauman ja ilmaisemisen universaaliudesta (ks. esim. Kasper 1989). Pragmalingvististen kömmähdysten välttäminen onnistuu, jos otetaan selvää, mitkä ovat vallitsevat yleiset periaatteet puheaktien kielentämisessä. Onko tavallista edetä asiassa suoraan vai vihjaillen, ja milloin epäsuoraan strategiaan on syytä siirtyä? Ovatko kiittämisen objektit samat kaikissa kulttuureissa, onko anteeksi pyydyttäessä mahdollisuus ilmaista pahoillaan olemisen jatkumo jne.

Aina ei ole kysymys jostain omalle kulttuurille vieraasta käyttäytymisäännöstä ja sen noudattamattomuudesta. Toisinaan keskustelukumppanin tavoite yksinkertaisesti ymmärretään väärin. Toinen puhuja saattaa käyttää oman äidinkieltänsä suosimaa vihjailevaa puhetapaa, ja toinen ei huomaakaan vihjetä! Siten lauseet "Vuorokausikin jo vaihtui!" tai "Huomenna on aikainen ylösnousu!" tulkitaan vain tiedotuksiksi, ja puhujan todellinen tarkoitus, toivomus "Menisit jo kotiisi!", ei menekään perille. Toisaalta esim. englantia opiskeleva suomalainen voi siirtää äidinkieltänsä suoran tavan kysyä ("Missä on kirkko?") kohdekieleen, koska englantilaisen suosima epäsuoruus ("Anteeksi, että häiritseen, mutta voisitteko kertoa, missä kirkko on?") tuntuu hänestä liioitellun varovaiselta.

Neljänteen ryhmään kuuluviin väärin ratkaisuihin johtavat virheelliset käsitykset kohdeyhteisön sosiaalisesta rakenteesta ja arvohierarkioista. Sosiopragmaattinen erehtyminen on mahdollista, jollei tunneta toisen kulttuurin tapaa jäsentää yhteisön val-

tasuhteita. Yksilöillä saattaa olla pysyvä valta yli muiden tai relatiivinen valta kuten opettajalla. Henkilöiden statuserojen ja yksilön itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tuovat mukanaan tahdikkuuden varsin monipuolisen alueen. Useimmiten tämän kohteliaisuusperiaatteen noudattaminen jättää jälkensä kieleen, mutta jälki vaihtelee. Joissakin kielissä morfosyntaktiset rakenteet sisältävät mahdollisuuden kunnioituksen osoittamiseen, toisessa joudutaan turvautumaan leksikaalisiin osoittimiin.

Jos puhuja arvioi väärin ihmisten väliset sosiaaliset suhteet tai tilanteeseen osallistuvien oikeudet ja velvollisuudet, hän valitsee helposti väärät sanat. Hän saattaa esim. käyttää epämuodollista tervehtimistapaa puhutellessaan vanhusta, joka tulkitsee asian kunnioituksen puutteeksi. Helposti epäonnistutaan myös silloin, kun on mietittävä, kuinka paljon toista voi rasittaa esim. pyytämällä häneltä palvelusta ja miten tällainen määräily on syytä muotoilla. Tällöin viestintään käytettyjen keinojen paremmuusjärjestystä eivät ratkaisekaan kielelliset kriteerit vaan yhteiskunnassa vakiintuneet käsitykset ihmisten välisistä suhteista, kenellä on oikeus komennella ketäkin.

Kiusallisia tilanteita syntyy helposti myös silloin, kun on arvioitava toiselle tuotetun rasituksen aiheuttama kasvojen menettämisen uhka. Aiheutettu haitta voi olla niin konkreettinen kuin abstraktinenkin: ystävää vaivataan rahan lainaamisella tai häneltä vaaditaan samanmielisyyttä ristiriitatilanteessa. Eri maissa käsitykset siitä, mitä isäntäperheen talouden tarvikkeita saa vapaasti käyttää, poikkeavat toisistaan. Suola ja tulitikut kuulunevat vieraalle korvauksetta, mutta onko sopivaa röyhyttää isännän havannalaiset sikarit tai rohmuta kaikki palot emännän huolella kasvattamasta hernepenkistä? Abstraktinen haitta toiselle on tungetteleva kysymys. Kaikissa kulttuureissahan ei suhtauduta suopeasti tiedusteluihin, jotka kohdistuvat kuukausituloihin, siviilisäätyyn jne.: "Paljonko tienaat?" tai "Oletkos jo naimisissa?"

Myös sosiaalinen etäisyys on hyvin erilainen erilaisissa yhteisöissä. Suomalaiseen järjestelmään tottuneen on hankala asennoitua esim. saksalaiseen tapakulttuuriin, jonka mukaisesti työtoverit kättelevät aamuin illoin ja teitittelevät toisiaan vielä

vuosikymmeniä kestäneen yhdessä työskentelemisen jälkeen. Professorit maailman yliopistoissa voivat olla "Kirstejä" tai "Johneja" mutta myös "Rouva tai herra tohtoreita" — viisas kokeilee ensin jälkimmäistä vaihtoehtoa!

Se, millaisia oikeuksia tai velvollisuuksia meillä asemamme tai tilanteen mukaan on, ei välttämättä ole kansainvälinen vakio. Esimerkiksi alaisiin saatetaan suhtautua hyvin eri tavoin. On vaikea kuvitella, että suomalainen johtaja lähettäisi sihteerinsä valitsemaan syntymäpäivälahjaa johtajan vaimolle, jos vaimo ei olisi myös sihteerin ystävä. (Ks. myös Muikku-Werner 1993b: 97–100.)

Erehtymisen mahdollisuuksia on siis melkoisesti. Tavallisesti yhdessäolo sujuu kuitenkin häiriöttä: ihmiset ovat valmiita suvaitsemaan useita erilaisia käyttäytymismalleja. Kun havaitaan, että ongelmia voidaan ratkaista menestyksellisesti monella tavalla, on otettu ensimmäinen tärkeä askel kulttuurienvälisen viestinnän helpottamiseksi.

4. Lopuksi

Pragmaattiset valinnat sisältävät runsaasti erilaisia affektisen kielenkäytön ulottuvuuksia. Onkin selvää, ettei tilanteittain soveliaan kielentämisen opettaminen ole yksinkertaista. Vaikka esim. kohteliaisuusperiaatteen yleistä noudattamista voidaan pitää universaalina ilmiönä, sen käytännön toteutumille asetetut laadulliset ja määrälliset vaatimukset vaihtelevat paitsi kulttuureittain myös kulttuurien sisällä. Kielenoppijan on helpompi havainnoida kohdekielen lausumien erilaisia käyttöyhteyksiä ja -edellytyksiä, jos viitataan opiskelijan oman äidinkielen vaihteluun. Periaatteiden konkreetiksi sovellukseksi ei kuitenkaan riitä pelkästään esim. puheaktien realisoinnin erilaisten vaihtoehtojen esittely; vähintäänkin yhtä tärkeää on selvittää variaation perusteet.

Olennaista on herkistäminen relevanttien muuttujien vaikutuksen havainnointiin: miten päämäärä erilaisissa teksti- ja tilannekonteksteissa saavutetaan parhaiten, sekä miten puhuttava reaktioineen ja keskustelun kehittyminen on otettava huo-

mioon. Oppijan ohjaaminen omakohtaiseen observointiin on tärkeää, mutta aitoja keskusteluja on syytä analysoida myös opettajan johtamana, jotta kieliyhteisön tavat tulisivat tulkittua oikein. Abstraktit mallit ovat sovellettavissa käytäntöön esim. roolileikkien avulla, jolloin keskustelujen interaktiivisuus toteutuu luontevasti eivätkä puheaktit jää irrallaan opeteltaviksi yksiköiksi. Syntyneissä keskusteluissa käytettyjen ratkaisujen ja niiden aiheuttaman vastakäiun arviointi on omiaan lisäämään kielellisen vaihtelun kokonaisvaltaista ymmärtämystä. Yksityiset puhunnokset eivät koskaan ole pelkkää monologia vaan osa dialogia, vuorovaikutusta. Niitä mahdollisesti sekä edeltää että seuraa muita puheakteja, millä on merkitystä niiden kielenykselle. (Muikku-Werner 1993a: 323.)

Kanssakäymisen muodot vakiintuvat tarkoituksenmukaisiksi, kun toistuvat interaktiutilanteet varmistavat valintojen käyttökelpoisuuden. Tottumukset ohjaavatkin sosiaaliseen interaktioon osallistumista yllättävän tehokkaasti. Rutiineille on luonteenomaista yhteisön yksimielinen hyväksyntä ja suuri esiintymistäajuus. Vakiintuneiden käytänteiden hallinta on tärkeää myös ulkomaalaiselle, koska niiden avulla saavutetaan kommunikatiiviset päämäärät helpoimmin ja luodaan yhteisölle tyypillinen sosiaalinen ilmasto. Kun yksilö ilmiselvästi seuraa normeja, vahvistaa hän kuuluvuuttaan sosio-kulttuuriseen ryhmään. Siten kulttuuritaustan tuntemuksen opettamista ei saisi irrottaa muusta kielienopetuksesta. Kielteisiä asenteita ja ennakkoluuloja on omiaan vähentämään havainto, että mitä erilaisimmat menettelytavat toimivat ja johtavat tulokseen. Kulttuurienvälisen viestinnän ongelmien vähentämisessä järkipäisellä suvaitsevaisuudella on keskeinen merkitys.

LÄHTEET

- Austin, J. L. (1980 [1962]) *How to Do Things with Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Blum-Kulka, S. (1987) Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics* 11, 131-146.

- Brown, P., Levinson, S. (1990 [1987]) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1971) *Relations in Public*. Harmondsworth: Penguin.
- Grice, P. H. (1975) *Logic and conversation*. Teoksessa: P. Cole, J. L. Morgan (toim.), *Syntax and Semantics*. Vol 3. New York: Academic Press, 41–58.
- Gumperz, J. J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (1989) Variation in interlanguage speech act realisation. Teoksessa: S. Gass, C. Madden, D. Preston, L. Selinker (toim.), *Variation in Second Language Acquisition*. Vol 1: *Discourse and Pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 37–58.
- Latomaa, S., Tuomela, V. (1993) Suomi toisena vai vieraana kielenä? *Virittäjä* 2, 238–243.
- Leech, G. N. (1983) *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lehtonen, J. (1991) The role of national stereotypes in intercultural communication. Teoksessa: E. Slembek (toim.), *Culture and Communication*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 175–184.
- Lehtonen, J., Sajavaara, K. (1985) The silent Finn. Teoksessa: D. Tannen, M. Saville-Troike (toim.), *Perspectives on Silence*. Norwood, N.J.: Ablex, 193–201.
- Martin, M. (1991) Suomi kohdekielenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa: M. Grönhoim, P. Muikku-Werner (toim.), *Finland*. Vol. IX. Jyväskylä: Language Centre for Finnish Universities, University of Jyväskylä, 3–16.
- Muikku-Werner, P. (1993a) Impositiivisuus ja kielellinen variaatio. Julkisten keskustelujen käskyt ja kysymykset kielenopetuksen näkökulmasta. Joensuu: Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja.
- Muikku-Werner, P. (1993b) Pragmatiikka ja suomi vieraana kielenä. Teoksessa: E. Aalto, M. Suni (toim.), *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. Jyväskylä: Korkeakoulujen kielikeskus, 87–105.

- Riley, P. (1989) Well don't blame me! On the interpretation of pragmatic errors. Teoksessa: W. Oleksy (toim.), Contrastive Pragmatics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 231-249.**
- Schröder, H. (1991) How to avoid ethnocentricity and stereotypes in analyzing another culture. Teoksessa: K. Sajavaara, D. Marsh, T. Keto (toim.), Communication and Discourse across Cultures and Languages. AFinLA:n vuosikirja. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, 17-36.**
- Thomas, J. (1983) Cross-cultural pragmatic failure. Applied Linguistics 4, 91-112.**

KIELEN VARIAATIO JA OPETUS VIERAANA KIELENÄ

Antero Niemikorpi
Vaasa

The teaching of a language both as a foreign language and as a native tongue is usually based on standard language. However, there are many kinds of varieties in language; in Finnish there are for example several regional dialects and many styles in written language. The spoken language differs from the written language in many respects: speech is more analytical and fragmentary than writing. In the written language there are in addition to this several different styles, ranging from literary style to scientific style. More attention should be paid to all varieties for instance on the preparation of the lessons and teaching materials.

Miksi on puhuttava kielen variaatiosta kielen opetuksessa?

Kielivirheet luonnollisesti paljastavat puutteellisen kielenhallinnan, mutta niin voi tehdä myös liika korrektiuskkin. Kerron esimerkin. Erään vuosia sitten Suomeen muuttaneen ja suomea suhteellisen hyvin taitavan tuttavani puheessa vilahtaa yhä vielä tavan takaa kysymys: "Sanoinko oikein?" Vastaaminen on usein tarpeetonta ja kysymyksen on yleensä tarpeeton, sillä kieliopillisesti tuttavani puhe on kelpo suomea. Joskus joutuu kuitenkin toteamaan, että kieliopillisesta korrektiudesta huolimatta ilmauksessa olisi siltikin jotain korjaamista. Puhe vaikuttaa joskus liian korrektilta ja kirjalliselta tai muuten puhetilanteeseen soveltumattomalta. Tämä havainto virikkeenäni pohdin seuraavassa lähinnä sitä, mitä tietoa kielen variaatiosta ainakin opettajan tulisi ottaa huomioon opettaessaan suomen kieltä vieraskielenä, jotta opittaisiin paitsi muodoltaan hyvää myös tilanteeseen sopivaa kieltä.

Suomalaislasten kouluopetus korosti vielä muutama vuosikymmen sitten yksipuolisesti kirjakielen mukaisen kielenkäytön

oppimista. Niinpä esimerkiksi oppitunneilla oppilaan "murteista" puhetta korjailtiin kärkkäästikin. Oppilaalle syntyi kuva, että vain kirjakieli on oikeaa ja puhdasta suomen kieltä, mikä johti jopa siihen, että murteet saatettiin käsittää jotenkin kirjakielestä syntyneiksi huonontuneiksi kielimuodoiksi. Kirjoittamisessa puolestaan on ollut vallalla tekstuaalisesti monessa suhteessa keinotekoisien ja viestintätilanteesta irrallaan olevan aineeksi kutsutun kirjoitelman merkityksen korostus. Tekstillähän olisi onnistuakseen aina oltava jokin viestinnällinen — todellinen tai kuviteltu — tarkoitus, funktio, ja sopiva vastaanottaja. Tärkeinä osatekijöinä juuri näistä muun kontekstiin liittyvän ohella seuraa esimerkiksi tekstin oikea tyylinvalinta.

Koulukieliopista, yleisesti hyväksytyistä kielenoppaista ja kouluopetuksestakin saa usein nytkin sellaisen käsityksen, että suomen kieli on kuvattavissa, opetettavissa ja ohjaitavissa pelkästään ns. kirjakielen rakenteen normeina. Myös suomen kielen ulkomaalaisille tarkoitetuista oppikirjoista saa kielestämme yleisesti melko yksipuolisen kuvan. Samoin myös esimerkiksi Virossa käytetyn Puhutteko suomea? -kirjan esimerkistö on kovin vanhahtavan kirjallista ja luontevalle arkipuheelle vierasta (Eiber-Tamm ym. 1992), ja Suomea oppimaan -opaskin johdattaa sangen paperiseen suomeen (Heinsoo 1991).

Kielen käytössä on runsaasti vaihtelua, jonka opettamiseen pelkät rakenteelliset normit eivät riitä. Eri yhteyksissä on myös kielen tähän puoleen alettu nykyisin kiinnittää huomiota ja asettaa opetukselle uusia vaatimuksia myös vierassuomen opetuksessa. Kannanotot ovat kuitenkin eri oppikirjoissa ja niiden arvioinneissa monin tavoin ristiriitaisia. Esimerkiksi Anna-Liisa Lepäsmä ei pidä hiljakkoin ilmestyneessä vierassuomen opetuksessa koskeneessa artikkelissaan kielen variaation aiheuttamaa ongelmaa suomen kielen ulkomaalaisopetuksessa suurena. Hän suosittaa opetettavaksi "neutraalia rekisteriä" — tosin lausumatta julki sitä, missä suhteessa ja miten määritelty rekisteri ylipäättään voi olla neutraali (Lepäsmä 1993: 21,22). Myös Leila White ilmoittaa suomen kielen ulkomaalaisopetuksen tarkoittamassaan kielioipissa käyttäneensä aineistonaan "korrektia yleiskieltä", joka tarkoittaa lähinnä kirjakieltä (White

1993: 5). Näitä kannanottoja voidaan verrata mm. Liisa Tiittulan esittämiin näkökohtiin viestinnän monimuotoisuudesta, mikä pakottaa päätymään monipuolisempaan näkemykseen eri rekisterien opettamisen tarpeellisuudesta (Tiittula 1992: 40-).

Voidaan tietenkin huomauttaa, että kielen alkeiden opetuksessa on helpoin pitäytyä standardimurteessa, kirjakielessä, sen rakenteen ja sanaston kuvailussa, mistä aineistoa on runsaasti käytettävissä. Kieltä opetetaan kuitenkin lähinnä puhumalla, ja jossakin opiskelun vaiheessa joudutaan ottamaan myös vaihteluun kantaa varsinkin silloin, kun opiskelijat pyrkivät kielen monipuoliseen hallintaan. Käytännössä opiskelijat myös väistämättä törmäävät viestinnässään kielen monimuotoisuuteen. Joissakin hiljattain ilmestyneissä suomea vieraana kielenä opetavissa oppikirjoissa onkin kiinnitetty huomiota myös kielen tähän puoleen. Esimerkiksi suomen kielen alkeisoppikirjassa Tottakai! on lyhyt lukukappale, joka on kirjoitettu sekä Helsingin puhekieltä tavoitellen että yleiskielisesti. Kappale on kuitenkin ikään kuin erikoisuutena, kirjan muun yleiskielisen aineiston lisänä. (Karanko-Talvitie 1993: 156, 157.)

Ulla Richardson on arvostellessaan ulkomaalaisopetukseen tarkoitettua kirjaa "Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille" moittinut kirjaa nimenomaan siitä, ettei siinä kiinnitetä tarpeeksi huomiota puhe- ja kirjakielen eroihin: "Puheen luonne yleensä ja suomen puhekieli/kielet tyypillisimpine murrepiirteineen eivät ehkä avaudu riittävästi tämän kirjan perusteella lukijalle, joka on kiinnostunut arkipäivänä kohtaamastaan puhekielestä." (Richardson 1993: 31.)

Pirkko Muikku-Werner on väitöskirjatyönsä yhteydessä erityisesti korostanut juuri sitä, että pelkkä kielitiedon teoreettinen opetus ei riitä, vaan sen lisäksi on annettava tietoa kielenkäytössäännöistä eli mitä milloinkin ja missäkin sanotaan ja miten. Hän on tutkinut erityisesti, miten erilaiset käskyt ja kysymykset on muotoiltava eri tilanteissa ja todennut muun muassa, että ilmauksen ehkä tavallisin muoto synnyttää useissa tilanteissa tulkinnan, jota puhuja ei suinkaan toivo. Esimerkiksi suomen suora imperatiivi vaikuttaa usein liian määräävältä. (Ks. esim. Muikku-Werner 1993: 50, 51.)

Miten kieli vaihtelee?

On helppo poimia irrallisia esimerkkejä monenlaisista kielen vaihtelutapauksista. Kirjallistakin kieltä on paitsi kieliopillisesti täydellistä myös monentasoisesti frakmentaarista (otsikot, kuvatestit, mainokset, sarjakuvatekstitykset jne.), ja kaikki nämä esiintymät hyväksymme ilman muuta käyviksi tekstiyyhteyksissään. Puheen ja kirjoituksen erojen luonteesta taas on oltu jo pitkään selvillä: puhe on kaikin puolin luonteeltaan väljempää kuin kirjoitus. Viimeaikainen puhesuomen murroksen tutkimus on lisäksi tuonut uutta valoa puhujakohtaiseen murteen ja yleiskielen vaihteluun eri puheympäristöissä.

Puhekielen ehkä tyypillisimpinä varieteetteina pidämme alueellisia murteita, ja jonkin verran alueellista vaihtelua (selvimmin sanastossa) on kirjakielisessäkin ilmaisussa, esimerkiksi eri seutujen paikallislehtien kielenkäytössä. Toista vaihtelun lajia edustaa taas samassakin viestimessä esiintyvä tilanteenmukainen tyylillinen vaihtelu.

Otan tähän yhteyteen pari konkreettista esimerkkiä kielen vaihtelusta, jonka aiheuttajina ovat erilaiset puhetilanteeseen ja puhujiin liittyvät muuttujat.

Ministeri Hannele Pokasta kerrottiin taannoin lehdissä, että hän on kuuluisa "kameleontin kyvyistään". Lapin tupailloissa hän puhuu täydellisesti "hoon päälle", eli hän käyttää äänteellisestikin paikallista murteellista ilmaisua. Helsingin yliopiston oikeustieteellisessä tiedekunnassa tai oikeusministeriössä esiintyessään hän käyttäytyy kuin kuka tahansa huippujuristi, eli hän puhuu yleiskieltä. Esimerkki osoittaa, että moni sellainenkin ihminen, jonka yleensä koulutuksensa mukana uskotaan luopuneen alkuperäisestä paikallismurteestaan, kykenee vaihtamaan standardimurretta lähentelevän puhekielensä paikallismurteeksi, kun tilanne niin vaatii.

Toinen esimerkkini edustakoon kielen tyylillistä vaihtelua. Kuvitellaanpa tilanne, jossa soitan kotiin vaimolleni ja aloitan puheen: "Hyvää päivää. Täällä puhuu Vaasan yliopistosta dosentti Antero Niemikorpi." Valittu ilmaisutapa olisi tyylillisesti väärä (liian kirjallismuodollinen), ja kuviteltuun tilanteeseen

sopisi vain läheisempi ja epämuodollisempi ilmaisutapa (ellei tarkoitukseni sitten ole laskea leikkiä). Aloituksen voisi ehkä sen sijaan kuvitella sopivan tilanteeseen, jossa puhelimeen vastaajana olisi minulle tuntematon virkamies, johon otan yhteyttä apuraha-asiaassa.

Mitä on kirjakieli, yleiskieli, murre, slangi jne.?

Kieli, kun se nähdään laajasti viestintäjärjestelmänä ja sen käyttönä, kuuluu erottamattomana osana ihmisen muuhun käyttäytymiseen. Kielen käsitteen laajuudesta johtuu, että tarvitsemme sekä teoreettista että käytännöllistä tarvetta palvelemaan useita nimityksiä, joita käytämme eri kielimuodoista ja kielen vaihtelun lajeista. Monet nimitykset ovat aikojen kuluessa enemmän tai vähemmän spontaanisti syntyneitä, eivät jonkin varustavastisen teoriakehittelmän osana, ja ne esiintyvät jonkinlaisina aksiomaattisina ilmauksina eri yhteyksissä. Näin on muun muassa nimitysten yleiskieli, kirjakieli, puhekieli, ammattikieli ja murre käytön laita. Näiden ilmausten merkitystä on syytä hahmotella hiukan tarkemmin. Lähtökohdaksi voidaan ottaa esimerkiksi sanakirjojemme kuvaukset ja kielenhuoltomme määrittelyt, ja niitä voidaan täydentää varsinaisilla kielen tutkimuksissa syntyneillä kuvauksilla.

Voimme aloittaa Nykysuomen sanakirjan (NS) ja Suomen kielen perussanakirjan *kirjakielen* ja sen lähisanojen määrittelyä.

Sanat *kirjakieli* ("kieli semmoisena kuin sitä kirjallisuudessa käytetään") ja *yleiskieli* ("kielimuoto, joka kulloinkin on kansan sivistyneistön piirissä vallitsevana") näyttäisivät NS:n mukaan olevan lähes synonyymeja, vaikka kirjakieli voidaan yhtäältä NS:kin mukaan käsittää (esim. ajallisesti) yleiskieltä laajemmaksi. Yleiskieli voi olla puolestaan laajempi siksi, ettei määrittelmä sulje sen ulkopuolelle välttämättä esim. kaikkea jäljempänä määriteltyä puhekieltä.

NS:ssa kehoitetaan vertaamaan sanoja kirja- ja yleiskieli ilmauksiin *puhekieli*, *kansankieli* ja *murre*. Sana *kansankieli* ("kansan, rahvaan puhuma kieli") ja *puhekieli* ("puhuttu kieli,

jokapäiväisessä puheessa käytetty kieli“) ovat NS:n mukaan usein kirjakielen eli normaalikielen jonkinlaisia vastakohtia.

Sanasta *murre* puolestaan kerrotaan, että se on “kielen piirissä jnk määräalueen (maakunnan, pitäjän) asukkaille t. jnk yhteisön jäsenille ominainen kielimuoto, joka äänneasunsa, taivutuksensa, sanastonsa ja lauseopillisten ominaisuuksiensa puolesta huomattavasti eroaa kirja- t. yleiskielestä t. yleensä saman kielen muista esiintymismuodoista“ ja viitataan tässä yhteydessä sanaan *slangt*. Se taas on “lähinnä sanastoltaan ja lauseparsistoltaan illel yhteiskuntaluokalle t. samalla alalla toimivalle, samaharrasteiselle ihmisryhmälle erityisesti ominainen tyyliarvoltaan normaalikielestä poikkeava puhetapa; tuttavallisessa, jokapäiväisessä puheessa esiintyvät, mutta normaali-kielen kotiutumattomat sanat ja lauseparret sekä normaalikielen sanojen käyttö epävarsinaisessa merkityksessä (koululaisten, katupoikien, sotilaiden s.)“.

Slangin rinnalle on syytä ottaa tarkasteltavaksi myös termi *ammattikieli*, jonka sanotaan olevan “jssak määräämmissä käytetty erikoissanasto ja -sanonnat“. Voidaan todeta, että ammattikieltä on sekä kirjoitettua että puhuttua. Kirjoitetun kielen (kirjoitettujen) normien pohjalle on syntynyt esim. oppikirjojen käyttämä “virallinen“ ammattikieli ja puhuttujen murteiden kieliyhteisössä elävien (kirjoittamattomien) normien pohjalle esim. rakennusmiesten työmaallaan keskenään käyttämä amatillinen *slangt*, *jargon*.

Suomen kielen perussanakirja poikkeaa määrittelyissään hiukan NS:sta: *kirjakieli* on “kirjallisuuden kieli; suositusten mukainen kirjoitettu (ja puhuttu) kieli“. Suluissa mainitusta puhekielisestä käytöstä on esimerkki “*Puhua K:tä* us. = puhua epäluontevan korrektisti“, mikä osoittaa sanakirjan varovaisesti asettuvan kannalle, että kirjakieli rajoittuu lähinnä kirjoitetun kielen luonnehdinnaksi. Sanaan *yletskieli* ei perussanakirja ole tätä kirjoitettaessa vielä ehtinyt.

Selvyttä edellä käsiteltyihin käsitteisiin on etsitty NS:n ilmestymisen jälkeen useita kertoja. Osmo Ikola on pohtinut Sananjalassa 1972 ilmestyneessä artikkelissaan “Kirjakieli ja yleiskieli — tyyli ja murre“ monipuolisesti ennen muuta otsikos-

saan mainitsemiaan kahta ensin mainittua käsitettä. Hän kirjoittaa muun muassa: "Käytämme ilmauksia kirjakieli, puhekieli, sivistyneistön puhekieli, yleiskieli, murre, kansanmurre, paikallismurre, sosiaalinen murre, slangi jne. Näiden sanojen käyttö ei suinkaan ole selväpiirteistä eikä johdonmukaista. Mitä mikin tarkoittaa ja miten käsitteet olisi määriteltävä? Miten nämä suhtautuvat sellaisiin vieraissa kielissä käytettyihin termeihin kuin saks. Umgangssprache, Hochsprache, Schriftsprache, engl. literary language, standard language tai ruots. skriftspråk, riksspråk, rikstalspråk jne?" Hän toteaa lisäksi, ettei edes kielimiehillä ole vakiintunutta ja yhtenäistä käytäntöä (Ikola 1972: 16).

Tarkemman erittelyn lähtökohdaksi Ikola ottaa puhutun ja kirjoitetun kielen, jotka ovat käsitteinä laajempia kuin puhekieli tai kirjakieli ("tiettyjen normien mukainen kieli"), ja hän sulkee tarkastelun ulkopuolelle esim. litteroidun puheen. Jopa Nortamon raumalaiset jaarituksetkin jäisivät ahtaasti käsitetyn kirjakielen ulkopuolelle! Ikola joutuu kuitenkin myöhemmin artikkelissaan perääntymään ja toteamaan, että "nimitys kirjakieli menettää mielekkyytensä, jos kaunokirjallisuuden kieli suljetaan sen ulkopuolelle". Ikola päätyykin väljästi sanomaan, että "Kirjakieli voidaan määritellä koko kieliyhteisölle yhteiseksi kirjoitetun kielen muodoksi, joka kuitenkin antaa melko paljon tilaa yksilöllisille ja alueellisillekin erikoispiirteille." (Ikola 1972: 18.)

Esitetyn määrittelyn mukaan keskeisintä kirjakieltä olisi selvimmän tietosanakirjojen, tieteellisen kirjallisuuden ja muun tietokirjallisuuden sekä sanomalehtien kieli. Ikolan rajausperusteita tarkasteltaessa voidaan huomauttaa, että yhtä kriittisesti kuin esim. murteen käyttöön kaunokirjallisuudessa olisi myös syytä suhtautua esim. tietokirjallisuudessa käytettyihin vieras-kielisiin sitaatteihin, termeihin, matematiikan ja kemian kaavoihin ym. formaaleihin esityksiin, jotka nekään eivät varsinaisesti ole ahtaasti käsitettävää kirjakieltä. Näin tullaankin jo verraten lähelle seuraavassa tarkemmin kuvattavaa yleiskielen käsitettä.

Miten sitten käytännössä voidaan kuvata *yleiskieli*, johon mm. kielenhuollon sanotaan lähinnä kohdistuvan? Esko Koivusalo määrittelee sen seuraavasti (Koivusalo 1979: 15):

Yleiskieli on kieliyhteisön eri ikä- ja ammattiryhmille yhteinen kielimuoto, joka

- on muotoasultaan kirjakielen normien mukaista,
- käyttää yleisesti tunnetuksi tiedettyä sanastoa ja
- on virkerakenteeltaan yksinkertaista, ts. joukkoviestinnässä taajaan esiintyvien rakennekaavojen mukaista.

Tällaisena määritelmä tarkoittaa kirjoitettua yleiskieltä. Tällaisesta kielestä on käytetty myös nimitystä *standardikieli*.

Terho Itkonen ei paljon käytetyssä Kielioppaassaan (Itkonen 1982) erikseen määrittele *kirjakieltä*, mutta kylläkin *yleiskielen* tavalla, joka on lähellä Koivusalon määrittelyä: “kieliyhteisön jäseniä yhdistävä (normitettu) kirja- ja puhekielen tyyppi: yleiskielessä puhutaan atvojen pehmenemisestä, lääkärien ammattikielessä enkefalomalastasta; yleiskielelle oudot lakikielen lauserakenteet; yleiskieleen kuulumattomia slang- ja murre sanoja”.

Kun tarkastellaan varsinaisia kielen tekstiesimerkkejä, osoittautuu tekstien tasolla yllä esitettyjen määritelmien soveltaminen ongelmalliseksi. Samasta tekstistä voidaan nimittäin osoittaa useiden eri kielimuotojen piirteitä, joiden perusteella teksti näyttäisi kuuluvan useisiin eri varieteetteihin sen mukaan, mitä ominaisuuksia pidetään hallitsevimpina. Otan Aaro Hongan poikakirjasta Valitut virtaheposet (Honka 1947) esimerkin, jonka voidaan katsoa edustavan paikallismurretta, laaja-alaista arkipuhetta ja slangia mutta myös kirjakieltä.

Ny on metrån virtahepospoppoo saannu uuren mlåhen sakkiinsa. Sen nimi on Jall, ja se on eri våkevå heppu. Kerrankin se mottas yhtå rotevaa jåtkåå leukaperiltin, nitn ettå se meni pyllyleen, vaikkei se oikeestaan kuulu tåhån astaan. Metnaan nimitåtin vaan vånå reportteerata siltå, kuinka se tsall tull metrån viksun Virtaheposvartilon jåseneksi.

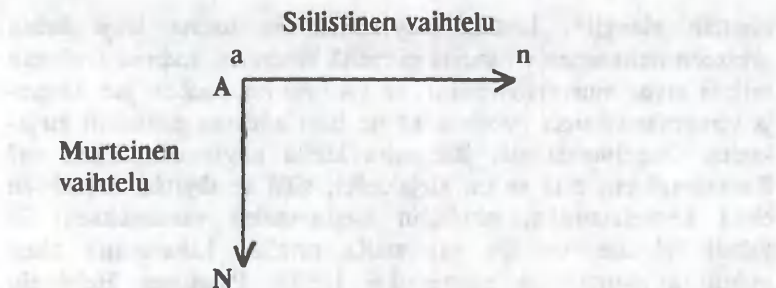
Näytteessä viittaavat esimerkiksi *t:n* heikon asteen *r*, *te*-dif-tongin avartuminen ja tyyppi *oikeestaan* vahvasti länsimurteiseen hämmäläiseen murrepohjaan, ja esimerkiksi ilmaukset, *-poppoo*, *sakki*, *motata*, ja *tsall* puolestaan ennen sotia nuorison käyt-

tämään slangiin. Lisäksi näytteessä on useita laaja-alaisia arkiseen puheeseen viittaavia piirteitä kuten *ny*, *saannu* (voidaan tulkita myös murrepiirteisiin), *se* (= Jali) *on*, *vaikket* jne. Lauseja virkerakenteensa puolesta näyte taas edustaa puhtaasti kirjakieltä. Ongelmaksi siis jää: mitä kieltä näyte oikeastaan on? Ratkaisuni on, että se on kirjakieltä, sillä se täyttää kirjakielen ehkä keskeisimmän, nimittäin luettavuuden vaatimuksen. Se toimii lukemisprosessin vaatimalla tavalla. Lähempänä aitoa puhuttua slangia on esimerkiksi Heikki Paunosen Helsingin Sanomissa esittämä slangisanaa "*kaveerata*" *sanoa, puhua, kertoa, jutella* selittävä esimerkkilause "*Hel Villts, kuules kun tot sussu kaveeraa kivasti sakla.*", vaikka sekin on puettu kirjakielisen virkkeen verraten muodolliseen asuun (Paunonen 10.10.1992).

Saako sitten tekstissä olla (ja kuinka paljon) murretta tai muuta varsinaiselle (suomen) kirjakielen normistolle vierasta ainesta, että sitä edelleen pidetään kirjakielenä? Kaunokirjallisuuden murredialogit samoin kuin tietokirjallisuuden kemian kaavatkin kuuluvat yhteyksissään kiinteästi tekstiin, eli niitä ei yleensä voi poistaa tekstikokonaisuuden kärsimättä. Eri tilanne on tyystin, kun teksti on litteroitua: se ei ole yleensä luettavuuden vaatimukset täyttävää tekstiä. Lopputulokseksi jää, että kirjakielinen teksti voi näin tosiasiallisesti sisältää runsaastikin keskeisten normiensä kannalta vierasta ainesta, mutta silti tärkeimmältä osaltaan täyttää kirjakielen vaatimuksen. Yleiskielen määrittelyssä puolestaan on olennaista kielen käyttöön liittyvä (kvantitatiivinen) yleisyysnäkökohta eli se, että ollakseen yleiskieltä kielen on oltava eri tasoillaan kielenkäyttäjien parissa yleisesti tuttua ja käytettyä.

Kielen kaksi keskeistä vaihtelun tyyppiä

Tekstissä yhdistyy aina kaksi eri vaihtelun tyyppiä. Nämä samanaikaisesti esiintyvät vaihtelun lajit (jotka voidaan nähdä myös eri muuttujina, jotka vaihtelun aiheuttavat) voidaan kuvata seuraavalla kaavamaisella esityksellä:



Jokainen teksti edustaa yhtäältä jotakin kielen rakenteellista eli murteista varieteettia samalla kun se edustaa myös jotakin (funktionaalista) tyyliä tai rekisteriä (Saukkonen 1984, ks. erityisesti kommenttiosan lähteistä Halliday s. 197-). Murteinen vaihtelu on luonteeltaan rakenteellista siten, että kullakin murteella (A - N, joihin luetaan myös kirjakieli standardimurteena) on oma rakenteensa ja leksikkonsa. Tyylilajien vaihtelu a - n puolestaan syntyy kielen rakenteiden ja leksikon käytön kontekstuaalisesti vaihtelevasta käytöstä, ja se voidaan havaita kielen elementtien erilaisina esiintymistodennäköisyyksinä. Jokaisella tekstillä on näiden kahden vaihtelulajin mukaan "ristiintaulukoituna" luonteenomainen paikkansa yllä kuvatussa tyylillis-murteisessa kentässä. Kuvattavaa kahta vaihtelun lajia voidaan luonnehtia myös seuraavilla ominaisuuksilla ja muutujilla:

— Tyylillinen vaihtelu aiheutuu tilanteen muutoksista: kuka puhuu kenellekin, mikä on puhujan tarkoitus ja mikä on puhujan suhde sanottavaan asiaan. Kysymys on paitsi muodon myös samalla merkityksen muuttumisesta. Hallidayllä rekisteriä (joka on lähellä Saukkosen kuvaamaa tyylilajia) sääteleviä päämuuttujia ovat: sosiaalisen toiminnan tyyppi, roolisuhteet ja symbolijärjestelmä.

— Rekisteri (tyylilaji) on käytön mukainen diatyyppinen varieteetti, tapa puhua tietyssä tilanteessa. Sen määrää se, mitä kielenkäyttäjää tekee, sosiaalisen aktiviteetin luonne. Se ilmaisee sosiaalisen prosessin erilaisuutta, vaihtelua.

— Tyyllinen vaihtelu on (nykyisin) erityisen runsasta standardimurteessa eli kirjakielessä. Tiedyt rekisterit assosioituvat tiettyihin murteisiin, esim. virkakieli on yleensä standardimurreta. Suomen kirjakielessä on Saukkosen mukaan erotettavissa lähinnä kolme päätyylilajia: tieteellinen, tiedottava ja taiteellinen tyyli (Saukkonen 1984: 63).

— Murre on Hallidayn mukaan kielenkäyttäjän mukainen dialektaalinen varieteetti, kielen käyttäjän tapa puhua. Sen määrittää, kuka käyttäjä sosiaalis-alueellisesti on, ja se ilmaisee siis sosiaalisen rakenteen vaihtelua (kulttuurikonteksti). Murteen aiheuttavia päämuuttujia ovat: maantieteellinen alue, sosiaalinen luokka, sukupolvi, ikä ja sukupuoli. Murteiden ero ei ole ainaakaan pääasiallisesti merkityseroa, vaan eroa fonologisessa, morfosyntaktisessa ja sanastollisessa suhteessa. Murteet ovat eri tapoja sanoa sama asia. (Saukkonen 1984: 139).

Viimeksi kuvattua murteiden ominaisuutta voidaan havainnollistaa muutamilla Pohjois-Pohjanmaan (a) ja Keski-Pohjanmaan (b) murteesta poimimillani esimerkeillä (murre-esimerkin jälkeen annettu sanan merkitys on yleiskielen mukainen):

murre a) "En ilkeä tulla teille" — 'En kehtaa tulla teille'

murre a) "En kehtaa tulla teille" — 'En viitsi tulla teille'

murre b) "En ilkeä tulla teille" — 'En ilkene tulla teille'

murre b) "En kehtaa tulla teille" — 'Ujostelen tulla teille'

Puhutuissa murteissa (maantieteellisissä ja sosiaaleissa) tyyllinen vaihtelu on ilmeisesti vähäisempää kuin kirjakielessä, tai puheen tästä puolesta tiedämme tutkimuksen puutteellisuuden vuoksi huomattavasti vähemmän kuin kirjakielestä. (Murteisen ja stilistisen vaihtelun suhteesta ks. myös Niemikorpi 1986.)

Jako puhe- ja kirjakieleen ei noudattele murteen ja tyyllilajin (rekisterin) rajaa, mutta useimmat murteen lajit integroituvat lähemmin puheeseen kuin kirjoitukseen. Tyylien vaihtelusta puolestaan voidaan tarkempia havaintoja esittää runsaammin

vain kirjakielestä. Voidaan myös huomata, että kirjakielen eri tyylilajien tekstistrategiat ovat yleensä hyvin samanlaisia, ja puolestaan puhuttujen murteiden strategiat ovat keskenään monissa suhteissa samantyyppisiä. (Ks. Tiittula 1992: 11–52.) Siksi on paikallaan erikseen tarkastella yksityiskohtaisemmin puheen ja kirjoituksen eroja.

Miten puhe eroaa kirjoituksesta?

Vaihtelun pääjako ei useiden muuttujien perusteella siis kulje esim. puhe- ja kirjakielen välistä, mutta näillä on kuitenkin useita luonteenomaisia eroja. Varsinaiseen kielen rakenteeseen kuulumattomia eroja ovat esimerkiksi seuraavat:

— Kirjakielessä on runsaasti tilanteen mukaista vaihtelua, mutta suhteellisen niukasti alueellista, sosiaalista ja (kaunokirjallista ilmaisua lukuunottamatta) yksilöllistäkin vaihtelua (yksilöllinen tyylillinen vaihtelu, joka ei tapahdu tyylilajin sisällä, luetaan kirjoittajalleen yleensä tyylivirheeksi).

— Kirjakielen muuttuminen on suhteellisen hidasta, mikä johtuu kodifioidusta ohjeistosta.

— Alueelliset ym. puhutut murteet puolestaan sisältävät niukasti tilanteen mukaista vaihtelua.

— Puhutut murteet ja niiden pohjalta syntyneet sisäryhmäkielekset muuttuvat kirjakieleen verrattuina nopeasti, koska niiltä puuttuu kodifioitu ohjeisto (esimerkiksi svaa-vokaalin käytössä voidaan havaita suuriakin muutoksia jo parin sukupolven aikana).

Myös prosessointinsa puolesta puhe ja kirjoitus kielenkäytön lajeina eroavat suuresti toisistaan. Esimerkiksi prosessoinnin kannalta kirjoituksen tuottaminen on hidasta ja monivaiheista, mutta sen vastaanottaminen on puhetta nopeampaa. Kirjoituksen informaatiotiheys on puhetta suurempi ja kirjoitus on samalla informaation välityksen kannalta vähemmän altista häiriöille kuin puhe. (Ks. esim. Tiittula 1992: 11.) Itse tekstissä erot ilmenevät kielen kaikilla eri tasoilla. Seuraavassa poimin tarkasteltavaksi joitakin keskeisiä eroja lähinnä puhekielen kannalta katsottuina.

Äänteelliset ja tekstirakenteen erot

Puheessa — usein verraten virallisävyisessäkin — on sille ominaisia äänteellisiä tyyppiipiirteitä, kuten assimilaatiota, erilaista muuta yksinkertaistumista, pikapuhemuotoja, erilaista heikkenemistä, ja puhe voi vaihdella tässä huomattavan paljon kirjoitukseen verrattuna (Karlsson 1982: 143–):

— *t* voi assimiloitua seuraavan konsonantin kaltaiseksi: *ttennytkään* > *ttennykkään*, *mlehet kuoltvat* > *mlehek kuoltvat*, *sanonut sinulle* > *sanonus stnulle* > *sanonussulle*,

— usein *n* assimiloituu seuraavan konsonantin kaltaiseksi: *samanlainen* > *samallainen*, *kaikenlainen* > *kaikellinen*,

— *ts*-yhtymä mukautuu usein kotimurteen mukaiseksi: *ttse* > *lhte*, *ttte*,

— *a*- ja *ä*-loppuiset äänneyhtymät pyrkivät puheessa usein oikenemaan: *kauhea* > *kauhee*, *tärkeä* > *tärkee*, *atnoa* > *atnoo*, selvän tämä tendenssi on *ea*-, *eä*-, *oa*-, *öä*-yhtymissä,

— joskus myös *t*-loppuinen diftongi oikenee: *oikein* > *oikeen*, *melkein* > *melkeen*,

— arkipuheessa on tavallista useissa päätteissä sananloppuisen *t*:n heittyminen; kysymykseen tulevat erityisesti seuraavat muotoryhmät: konditionaali, *st*-imperfekti, 2. persoonan possessiivisuffiksi ja translatiivi, esim. *voisi* > *vois*, *katosi* > *katos*, *sinun mukanas* > *sun mukanas*, *valmoksi* > *valmoks* (jakso päättyy *s:ään*),

— *a* ja *ä* heittyvät usein sanan lopussa, erityisesti paikallisajoissa ja partitiivissa varsinkin jos sanaa seuraa vokaalialkuinen sana (loppukonsonantin lyheneminen automaattista tässä yhteydessä): *siellä* > *siel*, *täältä* > *täält*, *kaupungissa* > *kaupungis*, *pystyssä* > *pystys*, *meistä* > *meist* (samalla syntyy kirjoituksessa vieraita konsonanttiyhtymiä sanan loppuun),

— jälkitavujen *t*-loppuisien diftongien *t* katoaa usein puheessa: *aloita* > *alota*, *osotte* > *osote*, *rautatset* > *rautaset*, *semmonen* > *semmonen*, *sanot* > *sano*, *taloissa* > *talo*,

— sananloppuisen *n* heittyy usein puheessa: *niin* > *nil*, *sitten* > *sitte*, *semmonen* > *semmonne*, *heitetään* > *heitetää*,

- sama tendenssi koskee myös lähinnä perfektin 2. partisiipin sananlppuista *t:tä: tullut > tullu*,
- *n* ja *l* katoavat eräissä verbimuodoissa sanan sisästä: *menen > meen, tulen > tuun, panen > paan, olet > oot*,
- puheessa kirjakielen *d* sekä (*i*)*j* ja (*u*)*v* katoavat usein: *kahdeksan > kaheksan, meidän > melän, sijan > slan, neuvon > neuon*,
- lisäksi on joukko muita jokseenkin kiinteitä lyhentymämuotoja, jotka voivat koskea kokonaisia tavujakin: *tuota > tota, tuomoinen > tommone, tuolla tavoin > tollat, että > et, sitten > sit, mutta > mut, minä > mä, sinä > sä, minun > mun, sinun > sun, minulla > mulla, sinulla > sulla, minulta > multa, sinulta > sulta, kaksikymmentäkolme > kaksytkolme* jne.

Tekstirakenteessa voidaan puheessa ja kirjoituksessa havaita niin ikään monenlaisia ja -tasoisia eroja. Saukkonen on artikkelissaan "Kokeellisia havaintoja puhekielen ja kirjakielen tyylieroista" (Saukkonen 1972: 13–) eritellyt niitä seuraavasti (eroja on luonnehdittu sekä laadullisesti että ylimalkaisen määrällisesti):

- Puhe (P) on yleisesti luonnehdittuna analyyttistä, kirjoitus (K) synteettistä.
- Puhe suosii lauseita, kirjoitus lauseenvastikkeita:
P: "hän oli sitten hyvästelykäynnillä" — K: "ollessaan hyvästelykäynnillä"
- Puhe korvaa usein lauseella myös muut kirjoituksen nominaali-ilmaukset:
P: "kun tavallisia kuulumista oli vaihdettu" — K: "tavallisten kuulumisten jälkeen"
P: "joka kerran kun tänne on tullut uusi pappi" — K: "joka vaihdossa"
- Usein erillinen lause (usein relatiivilause) vastaa kirjoituksen attribuutti-ilmausta:
P: "eräs pappi, joka toimi syrjäseudulla" — K: "eräs syrjäseudulla toimiva pappi"

— Genetiiviattribuutti luontuu paremmin kirjalliseen kuin suulliseen esitykseen:

P: "aina papit ovat meillä vain huonontuneet" — K: "meidän kirkkoherramme ovat aina vain huonontuneet"

— Puhekielen karttaa eräissä tapauksissa myös possessiivisuffiksia:

P: "paremman papin tänne tilalle" — K: "sielunhoitajan minun tilalleni"

— Kirjakielen infinitiivirakenteiden datiivigenetiivi korvataan usein puheessa allatiivilla:

P: "eikö ole melko vaarallista noin vanhalle miehelle ajaa" — K: "eikö ole uhkarohkeaa sinun kaltaisen iäkkään miehen ohjata itse autoa"

— Kirjakielen rinnasteisten ilmausten yhteisen jäsenen tilalla puhekieli käyttää itsenäisiä jaksoja:

P: "eräs syrjäisen seudun, harvaan asutun pitäjän pappi niin, oli hakenut paikkaa, ja sitten saanutkin paremman paikan" —

K: "pienen, syrjäisen ja harvaan asutun pitäjän pappi oli hakenut ja saanut paremman paikan"

— "Täytesana" niin hajottaa usein puheessa pitkiä jaksoja varsinkin, jos puheeksi tulee ennen mainitsematon asia:

P: "pienen ja köyhän seurakunnan pastori niin oli saanut pitkän ajan jälkeen ... paikan" —

K: "erään pienen ja köyhän seurakunnan kirkkoherra oli vihdoinkin saanut paremman paikan"

Puheessa voidaan jakso hajottaa myös kahdeksi lauseeksi.

— Uuden asian johdatteluun puhekieli käyttää erilaisia johdattavia ilmauksia:

P: "90-vuotias upseeri oli autolla ajamassa ja parkkeerasi autonsa" — K: "90-vuotias upseeri pysäköi autonsa"

— Johtolause jätetään pois kirjakielestä useammin kuin puheessa:

P: "Anna sanot: 'El kirkkoherra lähtisi...'" — K: "Papin ja vanhan Annan keskustelu oli seuraava. — El kirkkoherra lähtisi pois. ..."

— Puhekielille on ominaista kirjakieltä runsaampi indefiniitti-ilmausten käyttö:

P: "eräs syrjäisen seudun pappi" — K: "harvaan asutun pitäjän pappi"

P: "kerran pitäjäläistä oli tullut.." — K: "seurakuntalaiset tulivat.."

P: "Muuan vasta 90 täyttänyt mies" — K: "Vasta 90-vuotissyntymäpäiväänsä viettänyt vanha herra"

— Uuden asian esittämisessä puhe suosii lieventävää moderatiivi-ilmausta:

P: "eikös se ole vähän nitn-kuin vaarallista" — K: "eikö ole vaarallista ajaa"

— Puhe suosii kuitenkin myös eräitä intensiteetti-ilmauksia:

P: "meidän tulee varmasti kovasti ikävä" — K: "meille tulee ikävä"

— Puheessa virke voidaan aloittaa yhdistävällä ilmauksella:

P: "Miehet tervehtivät. Sitten nuorempi ihmettel.." — K: "Miehet tervehtivät. 'Eikö ole vaarallista noin vanhana..'"

— Indefiniitti-ilmausten vastakohtana jotkin definiitti-ilmaukset ovat ominaisia erityisesti puhekielelle:

P: "tämä nuorempi kysyi tältä vanhemmalta" — K: "nuorempi kysyi"

Puhekieli on Saukkosen mukaan esitysten sanalukujen perusteella laskettuna noin 20% väljempää kuin kirjoitus.

Puhekielen lauseopillisista tunnusmerkeistä Saukkosen havaintojen perusteella ovat keskeisiä seuraavat (Saukkonen 1972: 49-):

1. Puhekielen lauseet ovat suhteellisen lyhyitä (vrt. myös Matihaldi 1980).

2. Lauseet voidaan kytkeä pitkiksi lauseketjuiksi, joiden rajaaminen on vaikeaa.

3. Adverbeja ja pronomineja käytetään kirjakieltä runsaammin konjunktioiden kaltaisina lauseita yhdistävinä ilmauksina. (Siihen jatkoi kolmas...; sitten toinen vastasi...)

4. Suoraa esitystä ei spontaanissa puheessa juuri tapaa, ei varsinkaan jälkilauseellisena.

5. Puhe suosii siteistä lauseenjäsenten välistä rinnastusta.

6. Sivulause ei puheessa esiinny mielellään ennen päälausetta. (Ei esim.: jotta saisin tietää enemmän, minun olisi tehtävä...)
7. Sivulauseetta ei käytetä esim. seuraavanlaisena välilauseena päälauseen keskellä: "tehtävä on edullisinta, jos ei oteta huomioon kustannuksia, antaa asiantuntijalle"
8. Puhekielessä käytetään usein erillisiä lauseita seuraavien tiiviiden kirjakielen suosimien rakenteiden sijasta:
 - a) lauseenvastike
 - b) lauseenvastikkeeksi käsitettävä appositio tai predikatiivinen lauseenvastike: "vanhempana minun on neuvottava..."
 - c) nominaali-ilmaus: "asian täydellinen tajuaminen..."
 - d) tiiviit, monijäseniset attribuuttikonstruktiot: "köyhät, viljelykseen sopimattomat maat" > "maat, jotka ovat..."
9. Puhe suosii pronominia pelkän possessiivisuffiksien sijasta.
10. Puheessa käytetään harvoin verbin taiputuksesta potentiaalia, vaan se korvataan analyttisemmilla ilmauksilla (esim. taittaa tehdä, kai tekee).
11. Monikon ensimmäisen persoonan verbimuoto korvataan usein passiivilla.
12. Tahaton toisto on puheelle ominaista.
13. Sama lauseenjäsen voidaan myös toistaa eri sanoin (minun isäni, hän kertoi...).
14. Erilaiset johdattelut ovat ominaisia puheelle.
15. Johdattavaan tehtävään on omaksuttu erityisiä sanoja (eräs, jokin, muuan, sellainen, tuommainen, kerran, niin, noin, tuota, niin kuin).
16. Asiaa usein täsmennetään ja varmistetaan erilaisin viittauksin ja lisäyksin.
17. Asiaa usein täsmennetään ja varmistetaan erilaisin vahvistusanoin (kaikkein parasta, aivan yksin).
18. Asiaa usein lievennetään erilaisin ilmauksin (vähän tuolla lailla tökerösti).

Lisätietoja puheen ja kirjoituksen lauserakenteen eroista on löydettävissä useista lähteistä, ja niistä voidaan poimia vielä tähän joitakin, jotka täydentävät kuvaa puheen kirjoitukseen verrattuna analyttisemmasta luonteesta. Lauseet ovat murteissa

keskimäärin 4,5 sanetta pitkiä eli sanan verran lyhyempiä kuin kirjakielessä (Ikola ym. 1984: 70). Oulun korpuksesta laskettuina tulokset ovat tosin hiukan toisenlaiset: vapaan yleispuhekielen lauseet noin 6,5 sanetta ja koko kirjakielen aineisto noin 7,1 sanetta (äärimmäisenä tietokirjallisuus — 7,9 sanetta) pitkiä (Matihaldi 1980: 26, 27). Saneiden, lauseiden ja virkkeiden tekstiluokittaiset pituudet korreloivat positiivisesti keskenään: mitä pitempiä ovat tekstin saneet, sitä pitempiä ovat myös yleensä lauseet ja virkkeet (Niemikorpi 1991). Tämä kumuloituva tendenssi johtuu pääosin siitä, että lauseissa verbiä määrittävien sanojen määritteiden luku kasvaa lauseen pidentyessä, ja nämä määritteet ovat yleensä taivutusmuodoissa olevia pitkiä saneita. Sijatunnuksettomia muotoja on puheessa noin 16% runsaammin kuin kirjoituksessa, eli puhe on näin monin tavoin yksinkertaisempaa kuin kirjoitus (Pajunen ym. 1984: 68). Puhe suosii myös monenlaisia ellipsejä ja lohkeamia, jotka väljentävät puhetta (Tiittula 1992: 82–103).

Sanastoon liittyviä puhe- ja kirjakielen eroja sisältyy mm. Pajusen ja Palomäen tutkimuksiin Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta 1 ja 2 (Pajunen, Palomäki 1984; 1985). Niistä ilmenee muun muassa, että puhutuissa murteissa (litteraateissa) saneet ovat keskimäärin 4,6 kirjainta pitkiä eli noin 3 kirjainta lyhyempiä kuin kirjakielessä (1984: 70), jossa Oulun korpuksesta laskettuna saneiden keskipituus vaihtelee kaunokirjallisuuden 5,8 grafeemista tietokirjallisuuden 8,4 grafeemiin (Niemikorpi 1991: 100).

Puheen ja kirjoituksen sanasto poikkeavat toisistaan monin tavoin sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti. Joitakin tällaisia eroja on esitelty esim. Jussilan ym. toimittaman murteiden frekvenssisanakirjan johdannossa (Jussila ym. 1992) ja suomen kielen sanaston dynamiikkaa käsittelevissä tutkimuksissani (Niemikorpi 1990, 1991). Erot koskevat sekä sanojen yleisyyttä että sanaluokkakajakaumia. Puhe suosii (määrällisesti) erityisesti puhetta väljentäviä pronomineja, adverbeja ja konjunktioita, kun taas kirjakieli tekstiä tiivistäviä substantiiveja ja adjektiiveja (Jussila ym. 1992: xiv, xv). Murrepuheessa jo 25 taajimmin esiintyvää sanaa kattaa tekstistä n. 50%, kun kirjakielessä samaan

kattavuuteen ylittää vasta 350 yleisintä sanaa, mikä sekin osoittaa puheen väljyyttä kirjoitukseen verrattuna. Murrepuheessa on lisäksi havaittavissa sanaston taajuudessa myös huomattavaa alueellista vaihtelua esimerkiksi niinkin yleisten sanaparien kuin *että - jotta, sellainen - semmoinen, tällainen - tämmöinen* käytössä. (Jussila ym. 1992: xvii, xviii.) Puhekielen sanastossa esiintyy yleisesti myös monenlaisia paikallisia uusmuodosteita esim. *Sokos-market > sokkarl, sosiaalityrasto > sosis*, joista on usein vaikea sanoa, tulisiko ne lukea varsinaiseen paikallismurteeseen vai johonkin slangiin kuuluviksi.

Lopuksi

Kirjakieli on vieraskielenäkin luonnollisesti ensiarvoisen tärkeää oppia. Sillä hoidetaan virallisia asioita, sillä hankitaan sivistystä, sillä hoidetaan joukkotiedotus. Kuitenkin voitaneen väittää, että yhtä lailla tärkeää on myös oppia muita, erityisesti erilaisia puhutun kielen muotoja. Niiden avulla jokapäiväisessä elämässä hoidetaan ihmissuhteita, viestitään arkipäivän asioita, vaikutetaan ja niiden hallitsemiseen perustuu suurelta osin myös taiteellisen kielenkäytön ymmärtäminen. Kielen oppijaa ei ole tässä suhteessa syytä jättää puolikieliseksi, vaan on syytä nykyisestään kehittää oppimateriaaleja ja opetusmenetelmiä niin, että ne ottavat riittävässä määrin huomioon myös kielen moninaisen variaation.

LÄHTEITÄ

- Eiber-Tamm, I., Mäntylä-Roos, T. 1992: Puhutteko suomea? "Valgus", Tallinn.
- Heinsoo, Heinike 1991: Suomea oppimaan. A/s Rahkoi.
- Honka, Aaro 1947: Valitut virtaheposet. WSOY, Porvoo-Helsinki.
- Ikola, Osmo 1972: Kirjakieli ja yleiskieli — tyyli ja murre. — Sananjalka 14. Turku.

- Ikola, Osmo; Koitto, Anna-Kaisa; Palomäki, Ulla 1989:** Suomen murteiden lauseoppia ja tekstikielioppia. SKS, Helsinki.
- Itkonen, Terho 1991:** Kieliopas. Kirjayhtymä, Vaasa.
- Jussila, Raimo; Nikula, Erja; Rautaoja, Sirkka 1992:** Suomen murteiden taajuussanasto. VAPK-kustannus, Helsinki.
- Karanko, Marjatta; Talvitie, Ulla 1993:** Tottakai! Suomen kielen alkeisoppikirja. Oy Finn Lectura Ab, Loimaa.
- Karlsson, Fred 1982:** Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. WSOY, Porvoo-Helsinki-Juva.
- Koivusalo, Esko 1979:** Mitä on yleiskieli ja miten se muuttuu. — Elävää suomea. Toim. S. Kahila. Jyväskylä.
- Lepäsmä, Anna-Liisa:** Vierassuomen oppimisesta. — Kieliposti 3/1993.
- Matihaldi, Hilka-Liisa 1980:** Nykysuomen modukset. Kvantitatiivinen analyysi. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 20. Oulu.
- Muikku-Werner, Pirkko:** Fennistiikan uusia haasteita: suomi vieraana kielenä. — Kielikeskustelua 5/1993.
- Niemikorpi, Antero 1979:** Yleiskieli ja ammattikieli — tyyli ja murre. — Erikoiskielet ja käännösteoria. VAKKI-seminääri VI. Vöyri 1.-2.2.1986.
- Niemikorpi, Antero 1990:** Suomen kielen sanaston frekvenssianalyysia. Vaasan korkeakoulun julkaisuja. Tutkimuksia n:o 150. Vaasa.
- Niemikorpi, Antero 1991:** Suomen kielen sanaston dynamiikkaa. Acta Wasaensia 26. Vaasa.
- Nykysuomen sanakirja 1951-1961: I-VI.** Valtion toimeksiannosta teettänyt Suomalaisen kirjallisuuden Seura. WSOY, Porvoo.
- Pajunen, Anneli; Palomäki, Ulla 1984:** Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta 1. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Pajunen, Anneli; Palomäki, Ulla 1985:** Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta 2. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Paunonen, Heikki:** Viikon sana. Helsingin Sanomat 10.10.1992.
- Richardson, Ulla:** Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille. — Kielikeskustelua 7/1993.

Saukkonen, Pauli 1972: Kokeellisia havaintoja puhekielen ja kirjakielen tyylieroista. — Puhekieli ja ilmaisu. Vierikko, toim. WSOY, Porvoo.

Saukkonen, Pauli 1984: Mistä tyyli syntyy? WSOY, Juva.

Suomen kielen perussanakirja. 1. ja 2. osa. VAPK-kustannus 1990, 1992.

Tiittula, Liisa 1992: Puhuva kieli. Oy Finn Lectura Ab, Loimaa.

White, Leila 1993: Suomen kielioppia ulkomaalaisille. Oy Finn Lectura Ab, Loimaa.

KÄÄNTÄMÄTTÖMISSÄ OLEVIENTE ILMAUSTEN KÄÄNTÄMISEN OPETTAMINEN¹

Kirsti Siitonen
Turku

Artikkelissani on kaksi osaa. Ensimmäisessä osassa pohdin niitä erilaisia kielitilanteita, joissa ylipäänsä kieltä ja tässä tapauksessa erityisesti suomen kieltä eri puolilla maailmaa opetetaan. Kielitilanteella tarkoitan lähinnä sitä, mikä äidinkieli opetustilanteessa mukana olevilla eri ihmisillä on ja minkäkielisessä maassa opetus tapahtuu.

Toisessa osassa käsittelen sitä, minkälaisien seikkojen opettaminen tietynlaisessa kielitilanteessa saattaa tuottaa opettajalle vaikeuksia ja miten nämä vaikeudet voidaan ainakin suurelta osin välttää, kun ne tiedostetaan.

1. Kuka kenelle missä?

Aikaisemmissa artikkeleissani olen tavallisesti korostanut kohdekielen oppimista sisältäkäsini. Olen pohtinut sitä, miten kohdekieli on itsessään ja kokonaisuudessaan nähtävissä niin, että opitun systeemin sisällä kieltä voisi oppia. En ole tällöin yleensä kiinnittänyt huomiota lähdekieleen. Olen käsitellyt kohdekielen hallitsemista, sen sääntöjen sisäistämistä ja sen rytmin kokonaisvaltaista omaksumista niin, että oma lähdekieli erityisyyksineen on jäänyt hyvin kauas taustalle. Olen miettinyt nimenomaan suomen kielen ongelmia suomen kielen oman rakenteen kannalta — sellaisia suomen kielen ongelmia, jotka periaatteessa tulevat kaikkia suomen kielen oppijoita vastaan riippumatta itse kunkin omasta äidinkielestä.

Nytkin haluan käsitellä suomen kielen itsensä aiheuttamia ongelmia, mutta kuitenkin vähän toisesta näkökulmasta. Mietin, miten opettajan pitäisi opetustyössään ottaa huomioon se, kuinka kieltä oppiva yrittää kääntää tai vähintään tulkita oppimansa kielen ilmiöitä omalla kielellään. Opettajat ottavat

tämän huomioon varmasti hyvin eri tavoin sen mukaan, minkäkielisiä he itse ovat ja missä maassa he kyseistä kieltä opettavat. Onkin tärkeätä huomata, miten monia eri mahdollisuuksia on, kun tarkastellaan opettajien ja oppijoiden kulloistakin olinpaikkaa ja kumpienkin omaa äidinkieltä suhteessa opetettavaan kieleen. Kielen opettaja voi olla opetettavan kielen äidinkielen puhuja tai sitten tätä kieltä itsekin vieraana tai toisena kielenä opiskellut ja oppinut. Opettaja voi opettaa tätä kieltä maassa, jossa opetettavaa kieltä puhutaan tai sitten opiskelevien omassa maassa (vrt. oheinen KUVIO, jossa havainnollistetaan tavallisimpia kombinaatioita). Loppuviitteessä² olen esittänyt 28 eri kombinaatiomahdollisuutta.

ERI KOMBINAATIOMAHDOLLISUUKSIA

OPETTAJA	OPPILAAT	MAA
äidinkielen opettaja	keskenään samaa äidinkieltä puhuvat oppilaat	opetettavan kielen maa
äidinkielen opettaja	monia eri äidinkieliä puhuvat oppilaat	opetettavan kielen maa
ei-äidinkielen opettaja	opettajan kanssa samaa äidinkieltä puhuvat oppilaat	opetettavan kielen maa
ei-äidinkielen opettaja	monia eri äidinkieliä puhuvat oppilaat	opetettavan kielen maa
äidinkielen opettaja	keskenään samaa äidinkieltä puhuvat oppilaat	oppilaiden kotimaa

ei-äidinkielenen opettaja	opettajan kanssa samaa äidinkieltä puhuvat oppilaat	oppilaiden kotimaa
------------------------------	---	--------------------

ESIMERKKI: SUOMEN KIELTÄ OPETTAA

suomenkielinen	virolaiselle	Suomessa
suomenkielinen	virolaiselle + saksalaiselle jne.	Suomessa
vironkielinen	virolaiselle	Suomessa
vironkielinen	virolaiselle + saksalaiselle jne.	Suomessa
suomenkielinen	virolaiselle	Virossa
vironkielinen	virolaiselle	Virossa

KUVIO. Suomea — Kuka? Kenelle? Missä?

Siitä, minkälainen kombinaatio kulloinkin pystyy tuottamaan parhaan oppimistuloksen, on varmaan monia eri mielipiteitä. Kullakin kombinaatiolla on omat etunsa ja haittansa. Itse olen tiettyyn määrään asti vakuuttunut äidinkielen opettajan ylivoimaisuudesta — en kuitenkaan huonon äidinkielen opettajan ylivoimaisuudesta verrattuna hyvään ei-äidinkieliseen opettajaan. Tässä haluan kuitenkin tuoda esiin muutamia seikkoja, jotka äidinkielen opettajan on opittava tietoisesti havaitsemaan ja ymmärtämään, jotta hän voisi tulla hyväksi oman äidinkielen opettajaksi.

Tässä käsiteltävät ongelmat käyvät todella tärkeiksi useimmiten vain silloin, kun suomen kieltä opettaa äidinkielen puhuja, joka niin sitkeästi pitäytyy omiin käsityksiinsä äidinkielestään, ettei suostu niistä irtautumaan tai ei ehkä osaa niistä irtautua. Erityisesti ongelma koskee sellaisia suomi vieraa-

na/toisena kielenä -opettajia, jotka ovat useita vuosia opettaneet äidinkieltään äidinkielisille puhujille aivan eri premissein kuin kieltä ei-äidinkielisille puhujille opetetaan. Opettaja ei välttämättä tule huomanneeksi asioita, jotka oletettavasti ovat monille oppijoille vaikeita näiden oman äidinkielen ilmiöiden perusteella. Opettajan olisikin sen vuoksi hyvä tuntea ainakin jossakin määrin oppilaiden lähdekieltä (ennen olen kuitenkin huomauttanut, etteivät suomen kielen ongelmat esimerkiksi saksankielisille ole peilikuvia saksan kielen ongelmista suomenkielisille ks. Siitonen 1990b: 176). (Vrt. Latomaa 1993: 23-27.)

Kun kyseessä on äidinkieltään opettava opettaja, hänen on tiedostettava joitakin asioita välttämättä paljon eksplisiittisemmin kuin muunkielisen vieraan kielen opettajan, joka automaattisesti ainakin omakielisille oppilailleen opettaessaan tulee huomauttaneeksi seikoista, jotka hänelle itselleenkin ovat olleet vaikeita tai jotka hän erityisesti oman kieltensä näkökulmasta tajuaa ongelmallisiksi.

Usein omassa maassaan äidinkieltään toisena kielenä opettava on varsin monimutkaisessa tilanteessa, kun hän joutuu opettamaan kieltä hyvin monikieliselle ryhmälle — tässä tapauksessa hän ei tietenkään voi ottaa huomioon eri oppilaiden lähdekielistä kumpuavia ongelmia. Niinpä olisi syytä kerätä sellaisia suomen kielen seikkoja, jotka ilmeisesti tuottavat tulkintaongelmia useita eri lähdekieliä puhuville. Tulkintaongelmia saattaa syntyä esimerkiksi siksi, että kyseistä suomen kielen ilmiötä ei ole ollenkaan tai ei ainakaan sellaisenaan oppijan omassa kielessä.

2. Mitä?

Tässä artikkelissani käsittelen muutamaa sellaista tapausta, jossa äidinkielen opettaja on heikommassa asemassa kuin ei-äidinkielen. Pohdin erityisesti kolmea seikkaa, jotka äidinkieltään opettavalle ovat itsestäänselvyksiä ja juuri sen vuoksi vaikeita problematisoida ja opettaa:

- 1) Monet idiomit ja ennen kaikkea idiomeiksi tunnistamattomissa olevat idiomit

2) Monet johdokset, joiden kääntämisessä on turvauttava aivan eri sanaluokkiin ja lausekokonaisuuksiin kuin opetettavassa kielessä

3) Kielioppien metakielen erot; äidinkieliselle opettajalle itsestään selvät kieliopin nimitykset, jotka voivat olla täysin hämäriä oppijoille, joiden kielissä näitä ilmiöitä ei ole tai joiden kielissä kohdekielen kielioppillisilla nimityksillä tarkoitetaan jotakin muuta kuin kohdekielessä

Artikkelissani ei ole kyse varsinaisesta kääntämisestä — eikä myöskään mistään täydellisestä lopputuloksesta (esimerkiksi käännettävästä kaunokirjallisesta tuotteesta); kyse on ymmärtämisen mahdollisuudesta jo silloin ja siinä vaiheessa, kun uuden opittavan kielen sisään ei ole kunnolla päästy — kyse on siitä, miten opettamalla voidaan auttaa oppijaa pääsemään hyvinkin lähelle oikeankaltaista tulkintaa tai miten opettamalla voidaan jopa vaikeuttaa (!) oikeanlaiseen tulkintaan pääsyä. Vaikka opettaja ei missään vaiheessa opettaisi kääntämistä, hänen on tiedettävä, minkälaisen ilmauksien kääntäminen tuottaa vaikeuksia tai on peräti mahdotonta — tällöin näet myös kyseisten ilmausten omaksuminen opittavalla kohdekielellä saattaa olla vaikeata. Oikeastaan otsikossa ilmaistu paradoksi "Kääntämättömissä olevien ilmausten kääntämisen opettaminen" näin häviää, kun haluankin pohtia sitä, miten kääntämättömissä olevat ilmaukset ennemminkin tunnistetaan kuin käännetään ja sen jälkeen ehkä kierretään.

Edellä olen jo maininnut ne kolme ryhmää — 1) monet idiomit, 2) monet johdokset, joiden sanaluokka hämää oppijaa ja 3) tietyt kieliopin nimitykset —, joita muiden muassa pidän problemaattisina suomen kielen ilmiöinä, joissa yritysikin yksiyksiseen kääntämiseen ja suoraviivaiseen tulkintaan on mahdoton.

Nämä kaikki ilmiöt ovat tietysti olemassa muidenkin kielten keskinäisissä suhteissa — hieman eri muodossa, hieman eri ilmiöinä, mutta periaatteessa samoina.

1) Idiomit ja ennen kaikkea tunnistamattomissa olevat idiomit, joita ei sellaisenaan voi kääntää opetetuilla sanoilla (vrt. Siitonen, tulossa).

Äidinkieltään opettava itse ei useinkaan tule huomanneeksi tällaisten ilmausten erityisluonnetta eikä näin ollen tule ohjanneeksi oppilaitaan tunnistamaan niitä, toisaalta taas esimerkiksi läntisissä kulttuureissa monet sananlaskutkin ovat niin toistensa kaltaisia, ettei niiden omaksuminen toisesta kielestä toiseen tuota juurikaan ongelmia. (Vrt. Nikanne 1992: 64.)

Ensimmäinen esimerkki valaisee tyypillisiä tapauksia, joissa opettaja ei tule huomanneeksi vaikeutta. Esimerkki on suomen ja kahden läheisen indoeurooppalaisen kielen sanastosta: ruotsin *vykort* on suomeksi 'maisemakortti', kun taas *vy* on 'näköala' ja *landskap* 'maisema', samoin saksan *Ansichtskarte* on suomeksi 'maisemakortti' ja *Ansicht* puolestaan 'näkemys, mielipide, näköala'.

Pitkälle edistyneiden suomen kielen opiskelijoiden ryhmässä (opiskelijat asuivat kaikki Suomessa ja pystyivät jo kaikki melko hyvin seuraamaan suomenkielisiä luentoja ja lukemaan, joskin hieman vaivalloisesti, suomenkielistä kirjallisuutta) tehtiin kysely kahden idiomaattisen ilmauksen tulkittamisesta. Äidinkielen opettaja ei uskonut toisen ilmauksen tuottavan minkäänlaisia ongelmia, toisenkin hän ajatteli olevan suhteellisen helppo, koska ilmauksella on sukulaisilmaisuja ainakin joissakin suomen kielen kulttuurisissa lähikielissä. Kyselyssä ei ilmauksille annettu kontekstia, ilmaus piti tunnistaa aikaisemmin saavutetun tiedon perusteella. Kysely tehtiin 19 oppilaalle. Kysyttiin ilmausten 1) *aurinkoinen lapsi* ja 2) *kuutamourakka* merkitystä. Ilmaus *aurinkoinen lapsi* tarkoittaa iloista lasta, ilmaus *kuutamourakka* taas työtä, joka tehdään luvatta, esimerkiksi tiedottomatta veroviranomaisille. Ensimmäisen ilmauksen tulkitsti täysin oikein 5, toisen vain 2 vastaajaa. Monet *aurinkoisen lapsen* tulkinnoista olivat kuitenkin lähellä oikeata, positiivisia seikkoja ilmaisevia lausekkeita, 8 vastauksista oli kuitenkin täysin väärin, esim. 'lapsi 70-luvulta' tai 'ihminen, joka asuu etelän maassa' tai 'ihminen, joka ottaa paljon aurinkoa'. *Kuutamourakka*-sanaa ei pystynyt ollenkaan tulkitsemaan 15, ja 2 tulkitsti sanan väärin.

Pikkutestin tulos oli varsin yllättävä, mutta antaa välttämättä virikkeen tutkia ja pohtia asian opettamista entistä tarkemmin; kuvaannollisista asioista ja ilmauksista ei ole välttämättä puhuttu juuri ollenkaan ja näin ei ole ohjattu oppilaita edes etsimään kuvaannollista tulkintaa. Toisaalta sanassa *kuutamourakka* ei ilmauksen mahdollinen samankaltaisuus oppijan oman kielen idiomin kanssa paljon auta, kun sanat *kuutamo* ja *urakka* ovat mitä todennäköisimmin oppijalle vieraita. Yhdenkin opettajan ja hänen oppilaidensa yhteinen työpajamainen työskentely, jossa tutustuttaisiin erilaisiin sanontoihin ja pohdittaisiin niitä tekstiyhteydessä ja toisaalta verrattaisiin niitä oppilaiden lähdekielen ilmauksiin, voisi tuoda hyödyllistä opetusmateriaalia muidenkin opettajien ja ryhmien käyttöön.

2) Monet johdokset, joiden kääntämisessä on turvaututtava aivan eri sanaluokkiin ja lausekokonaisuuksiin kuin opetettavassa kielessä.

Koko lauserakenteen hajottaminen ja asian ymmärtäminen toisista kehyksistä käsin on joskus hyvinkin työlästä. Monet johdokset hämäävät kielenoppijaa, joka ei pysty kääntämään tai tulkitsemaan näitä vastaavanlaisella oman kielensä ilmauksella. Erityisesti suomessa — varmasti myös virossa — on monenlaisia verbijohdoksia, joita on turha yrittää tulkita tai kääntää jollakin keinotekoisella verbillä. Hyvin usein luontevan adverbien löytäminen tai jonkin lähdekielisen lauserakenteen oivaltaminen johdoksen ilmaisemaa asiaa vastaavaksi voi helpottaa johdoksen tulkitsemista.

Sopivia esimerkkejä tästä ovat ns. automatiivit, esim. *pelastua*, suomen kielen *U*-johdokset, joissa samavartalaisuus johtamattoman *A*-llisen verbin kanssa aiheuttaa kielenoppijalle lukuisia ongelmia. Joko kielenoppijan kielessä kyseinen distinktio ei ole ilmaistavissa kahdella eri verbillä tai sitten kyseiset kaksi verbiä eivät ole samasta vartalosta. Tällaisia ongelmia aiheuttavat esimerkiksi verbiparit *jatkaa* – *jatkua* ja *johtaa* – *johtua* ja jo edellä mainittu *pelastua* – *pelastaa*. Usein voitaneen käännökseen lisätä pronomini-ilmaus *itsestään*, jotta toivottu merkitys saataisiin esille. (Siitonen 1990a: 97–98.)

Myöskään suomen kielen johdokset *lauleskella, ajella, sottella, ktrjottella* eivät välttämättä ole helposti käännettävissä. Useissa tapauksissa esimerkiksi saksan kielessä *-ele*-johdoksia vastaavan verbin prefiksi olisi *herum*, kuitenkin aina se ei ole luonteva. Erityisesti ilmaukset *ktrjottellaan!* ja *sottellaan!* lopputervehdyksinä täytyy muuntaa hyvin toisenlaisiksi, jotta ne olisivat luontevaa saksaa. Usein johdokset ilmaisevatkin enemmän jotakin tyyllillistä korostusta kuin tarkkaa asiallista eroa, esimerkiksi edellä mainitut *ktrjottellaan!* ja *sottellaan!* lienevät rennon tyylin osoittimia.

On myös hankala löytää selkeää, yksioikoista vastinetta esimerkiksi suomen kielen verbijohdoksille *nukuttaa, janottaa, kiukuttaa* jne. merkityksessä *minua nukuttaa, häntä kiukuttaa*. On vielä huomattava, että sanasta *nukkua* voidaan johtaa kaksi *nukuttaa*-verbiä: a) *minä nukutan lastani* tai b) *minua nukuttaa*. Näiden erottaminen toisistaan saattaa tuottaa vaikeuksia. Lisäksi kun tulkittavaksi tulevat b)-tapauksen erilaiset, miltei synonyymiset parit *minulla on uni, minua väsyttää* ja *onpas uninen olo*, vaaditaan kääntäjältä tai tulkitsijalta jo todella monivaihteista oman äidinkielen hallintaa, jotta hän saisi nämä opittavan kielen vivahteet tulkituksi omalle äidinkielelleen.

Tässä voin vain viitata ylipäänsä kaikkeen leksikkoaineeseen, jolla ei milloinkaan ole aivan täsmällistä vastinetta toisessa kielessä. (Vrt. Viberg 1991.)

3) Kielioppien metakielen erot.

Äidinkieltään opettava on usein liiaksi sitoutunut oppimaansa terminologiaan eikä huomaa, että termien suora kääntäminen kielestä toiseen on erityisen harhaanjohtava silloin, kun toisella kielellä ilmaistaan samalla latinalaisperäisellä termillä jotakin aivan toisentyypistä ilmiötä kuin opetettavalla kielellä tai sitten kyseisellä termillä ei toisella kielellä yksinkertaisesti ilmaista mitään. Tällöin opettaja ei ehkä pysty luomaan itse läpikäytämistään käsitteistä koherenttia järjestelmää ulkopuoliselle. Esimerkkeinä tästä voivat olla seuraavat tapaukset: futuuri kieliopillisena kategoriana suomessa, pluskvamperfekti unkarissa ja adjektiivi vietnamissa — näissä kaikissa tapauksissa

kyseinen kategoria puuttuu kokonaan kyseisestä kielestä. Toisaalta esimerkiksi englannin ja suomen passiivin yksioikoinen rinnastaminen ei myöskään ohjaa oppijaa oikeaan.

Myös silloin kun lauseenjäsennys kielestä toiseen on erilainen, opettajan on oltava siitä tietoinen. Esimerkkinä tästä olkoon partitiiviobjekti. Suomen kieltä opetettaessa korostetaan partitiivin käytössä sitä, että kielteisessä objektilauseessa on objekti aina partitiivissa. Oppija saattaa päätyä oman kielensä lauseenjäsennyksen pohjalta seuraavanlaiseen ratkaisuun: *Pidän sinusta.* —> negaatio **En pidä sinua. Tämä kohdistuu minuun.* —> **Tämä ei kohdistu minua.* Useissa kielissä vastaavat lauseet ovat normaaleja objektilauseita, kun taas suomessa objektilauseiksi kutsutaan vain sellaisia lauseita, joissa tekemisen kohde on akkusatiivi- tai partitiivimuodossa. (Vrt. Tarvainen 1985: 129–: Die finnischen Lokalkasusobjekte.)

Vastaavasti, jos virolainen viron kielen opettaja puhuu suomenkielisille oppilailleen viron astevaihtelusta niin, että suomenkielinen väistämättä rinnastaa sen suomen astevaihteluun, on suomenkielisen oppijan vaikea oppia niitä seikkoja, jotka viron suomen kieltä laajemmassa astevaihtelussa eivät muistuta suomea. (Vrt. Wiik 1993: 54.)

Tässä on ollut kyse kielenopetuksen metodologiasta. Kielenopetuksen metodologiasta on toki puhuttu vuosikausia ja luonnollisesti olen toistanut asioita, joista toiset jo ovat puhuneet. Kuitenkin niin kauan kuin esimerkiksi Suomessa ei vielä varsinaisesti kouluteta suomi vieraana/toisena kielenä -opettajia, vaan lähinnä täydennyskoulutuksessa ja erilaisilla kursseilla puhutaan näistä asioista, on yleisen kielenopetuksen didaktiikkaan liittyen kiinnitettävä huomiota moniinkin asioihin suomen kielen kannalta. Kyse on pääasiallisesti opetuksen perillemenosta. Olen tässä halunnut ottaa esille seikkoja, jotka opettajankoulutuksessa ilman muuta on otettava huomioon ja tarjottava aloittelevalle, kokemattomalle opettajalle oivallettaviksi.

VIITTEET:

¹ Kiitän Sirkku Latomaata, Maisa Martinia ja Kalevi Wiikiä käsikirjoitusvaiheessa saamistani hyödyllisistä huomautuksista.

² Kaikkiaan näitä kombinaatioita on 28 [!], kun otetaan huomioon monet harvinaisetkin tilanteet. Luonnollisesti näitä olisi miltei ääretön määrä, jos otettaisiin huomioon kaikki mahdolliset kielet.

Opettaja	Oppilaat	Maa
1 NS	NS	NS
2 NS	NS + NNS ₁	NS
3 NS	NS + NNS _{1-n}	NS
4 NS	NNS ₁	NS
5 NS	NNS _{1-n}	NS
6 NNS	NS	NS
7 NNS	NS + NNS ₁	NS
8 NNS	NS + NNS _{1-n}	NS
9 NNS	NNS ₁	NS
10 NNS	NNS _{1-n}	NS
11 NNS ₁	NS + NNS ₁	NS
12 NNS ₁	NS + NNS _{1-n}	NS
13 NNS ₁	NNS ₁	NS
14 NNS ₁	NNS _{1-n}	NS
15 NS	NS	NNS
16 NS	NS + NNS ₁	NNS
17 NS	NS + NNS _{1-n}	NNS
18 NS	NNS ₁	NNS
19 NS	NNS _{1-n}	NNS
20 NNS	NS	NNS
21 NNS	NS + NNS ₁	NNS
22 NNS	NS + NNS _{1-n}	NNS
23 NNS	NNS ₁	NNS
24 NNS	NNS _{1-n}	NNS
25 NNS ₁	NS + NNS ₁	NNS
26 NNS ₁	NS + NNS _{1-n}	NNS
27 NNS ₁	NNS ₁	NNS
28 NNS ₁	NNS _{1-n}	NNS

- NS = äidinkielen opettaja [1]/ äidinkielen oppilas [2]/ opettavan kielen maa [3]
- NNS = ei-äidinkielen opettaja [1]/ ei-äidinkielen oppilas [2]/ jokin muu maa kuin opettavan kielen maa [3]
- NNS₁ = tiettyä vierasta kieltä äidinkielenään puhuva
- NNS_{1-n} = ryhmä, jossa on jäseninä eri äidinkieliä puhuvia ihmisiä
- NS on lyhenne sanoista native speaker, NNS non-native speaker; jos opettaja on NNS₁, samoin oppilas, he puhuvat äidinkielenään samaa vierasta kieltä.

ESIMERKKITAPAUKSIA:

Tätä kirjoittaessani kohtasin unkarilaisen yliopistonopettajan, joka opettaa suomea unkarilaisille Unkarissa; vrt. edellä tapaus 27: NNS₁/NNS₁/NNS. Joulukuussa 1993 Turun yliopistossa piti unkarilainen professori luennon, jossa puhuttiin suomen kielen paradigmoista; kuuntelijoina oli mm. suomalaisia ja unkarilaisia yliopistonopettajia eli kyseessä oli tilanne: unkarilainen opettaa suomea suomalaisille ja unkarilaisille ja monille muille Suomessa; tapaus 12: NNS₁/NS + NNS_{1-n}/NS. Tavallinen on oma tilanteeni: olen suomalainen, joka opettaa suomea monikieliselle ryhmälle Suomessa — ryhmässä ei ole yhtään äidinkielistä puhujaa; tapaus 5: NS/NNS_{1-n}/NS. Ennen tätä opetin suomea Saksassa saksankieliselle ryhmälle; tapaus 18: NS/NNS₁/NNS. Virolainen, joka opettaa englantia suomalaisille Suomessa, edustaa tapauksia 23: NNS/NNS₁/NNS.

LÄHTEET

- Latomaa, Sirkku 1993: Mitä hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemisesta? — Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen. Toim. Eija Aalto ja Minna Suni. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita N:o 1. Jyväskylä, 9–32.
- Nikanne, Urpo 1992: Metaforien mukana. — Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin. Toim. Lauri Harvilahti, Jyrki Kalliokoski, Urpo Nikanne ja Tiina Onikki. Suomi 162. SKS, Helsinki, 60–78.

- Siitonen, Kirsti 1990a:** Die finnischen *U*-verben aus dem Blickwinkel der deutschen Sprache. — *Sessiones Sectionum Dissertationes Linguistica. Congressus Septimus Internationalis Fenno-ugristarum*. Debrecen, 94–99.
- Siitonen, Kirsti 1990b:** Onko syytä opettaa kaikkia rinnakkaismuotoja? Foreign language comprehension and production — Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen. *AFinLAN vuosikirja* 48. Toim. J. Tommola. Turku, 169–178.
- Siitonen, Kirsti (tulossa):** Falsche semantische Präsuppositionen bei Wortwahl und Satzbau. *Finnisch als Fremdsprache*. — *The Proceedings of The Second EUROSILA Conference*.
- Tarvainen, Kalevi 1985:** Kontrastive Syntax Deutsch – Finnisch. *Deutsch im Kontrast* 4. Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Viberg, Åke 1991:** Nordens språk som andraspråk ur ett tvärspråkligt perspektiv. — *Nordens språk som andraspråk*. Utg. av Monica Axelsson och Åke Viberg. Stockholm, 133–161.
- Wiik, Kalevi 1993:** Gradation from a Language Learners Point of View. *Emakeel ja teised keeled*. Teesid. Tartu, 54.

ME MENNÄÄN VAI ME MENEMME? JOITAKIN SUOMALAISTEN ULKOMAALAIS- OPETTAJIEN OPETUSPUHEEN PIIRTEITÄ

**Marja-Terttu Storhammar
Jyväskylä**

Ulkomaalaisille* suunnattu opetuspuhe

Kun natiivi puhuu ei-natiiville äidinkieltään, hän yksinkertaistaa puhettaan monin tavoin. Hän ottaa huomioon kuulijan kielitaidon ja mukauttaa puhettaan tämän ymmärryskyvyn mukaan. Tällaisesta mukautetusta kielimuodosta käytetään nimitystä yksinkertaistettu rekisteri (engl. simplified register). Yksinkertaistettu rekisterejä on muitakin kuin ulkomaalaisille suunnattu puhe (US-puhe; engl. foreigner talk). Niitä ovat esimerkiksi US-puheen ala- tai lähirekisteri, opettajien ulkomaalaisille suuntaama puhe (USO-puhe; engl. teacher talk), ja ns. hoivakieli eli lapsille, vanhuksille, sairaille ja vammaisille suunnattu puhe (engl. baby-talk, motherese, caretaker speech). Mahdollisena pidetään sitä, että kaikissa kielissä esiintyy yksinkertaistettu rekistereitä, jolloin niiden olemassaolo olisi kielellinen universaali. (Ferguson 1982: 49.)

US- ja USO-puhe muistuttavat hyvin paljon toisiaan. Näissä rekistereissä puhetta mukautetaan kaikilla kielen tasoilla. Niille ovat ominaisia muista kielistä (kuin suomesta) tehtyjen tutkimusten mukaan mm. seuraavat piirteet: puhenopeus on hitaampi, taukoja on enemmän ja ne ovat pitempiä, ääntäminen on huolellista ja selkeää, puhunnokset ja rakenteet ovat useammin täydellisiä, epäröinti-ilmauksia ja kaikenlaista epäsujuvuutta on vähemmän, sanasto on rajoittuneempaa, idiomaattisia ilmauksia

* Käytän tässä ei-natiivista kielenoppijasta nimitystä **ulkomaalainen**, vaikka se ei olekaan täysin tarkka, sillä jotkut opiskelijoista saattavat olla Suomen kansalaisia.

on vähemmän, verbeistä käytetään useammin finiitti- ja preesensmuotoja ja harvemmin passiivi- ja konditionaalimuotoja, puhe sisältää enemmän kysymyksiä ja toistoa, topiikkien määrä on vähäisempi ja topiikinvaihto osoitetaan selvemmin kuin silloin, kun puhe on suunnattu natiiville puhujalle. (Chaudron 1988: 54–86; Larsen-Freeman, Long 1991: 125–126.)

Tutkimusasetelma

Tutkimukseni kohteena on sellaisten suomalaisten yliopiston-opettajien USO-puhe, jotka opettavat suomea toisena kielenä*. Tutkimuksessa on mukana neljä yliopistonopettajaa (A, B, C ja D), jotka opettavat kolmessa eri yliopistossa. Kaikki opettajat ovat naisia, ja he ovat kotoisin eri puolilta Suomea, joten heidän murretaustansa on erilainen. Kaikilta opettajilta on nauhoitettu kahdenlaista opetuspuhetta: ulkomaalaisille suunnattua opetuspuhetta (USO-puhe; n. 320–410 min kultakin opettajalta) ja vertailuaineistoksi suomalaisille suunnattua opetuspuhetta (SSO-puhe; n. 70–90 min kultakin). USO-puhetta on edelleen nauhoitettu kahdenlaista: alkeiskurssilaisille suunnattua puhetta (ASO-puhe) ja jatkokurssilaisille suunnattua puhetta (JSO-puhe). Tutkimuksen päätarkoituksena on USO-puheen ja SSO-puheen vertailun avulla saada selville USO-puheelle tyypillisiä piirteitä. Lisäksi tarkkailen sitä, vaikuttaako opiskelijoiden suomen kielen taidon taso opettajan puheeseen, eli vertaan keskenään ASO- ja JSO-puhetta. Myös opettajien väliset interindividuaaliset erot ovat tarkkailun kohteena.

Näkökulmaksi olen valinnut ns. yleispuhekielisten piirteiden määrän vertailun eri puhemuodoissa eli ASO-, JSO- ja SSO-puheessa. Yleispuhekieli on nykyisen puhesuomen varieteetti, joka on sekä diatyyppisesti että dialektaalisesti hyvin ekspansiivinen. Sille tyypilliset piirteet ovat sekä syrjäyttämässä ja syrjäyttäneekin vanhojen aluemurteiden piirteitä että leviämässä yhä useammanlaisten, myös muodollisten tilanteiden kieleen.

*Termeistä toinen kieli ja vieras kieli ks. Latomaa, Tuomela 1993.

(Ks. Mielikäinen 1991; Paananen 1991: 408–411.) Yleispuhekielisten varianttien laajan levikin vuoksi on todennäköistä, että Suomessa asuvat ulkomaalaiset törmäävät niihin ennemmin tai myöhemmin esimerkiksi televisiota katsellessaan, radiota kuunnellessaan tai ylipäänsä seurattessaan suomalaisten keskinäistä juttelua.

Tutkimuksessani ovat mukana seuraavat keskeiset yleispuhekielen piirteet (ks. Hämäläinen 1970: 11–12; Karlsson 1982: 232–235; Mielikäinen 1986: 12–13; sulkeissa yleiskielinen variantti):

1) yleiskielen *d*:n puhekieliset vastineet eräissä sanoissa: esim. *meidän* ~ *meljän* (*meidän*), *yheksän* (*yhdeksän*);

2) yleiskielen *ts*-yhtymän puhekieliset vastineet eräissä sanoissa: esim. *itte* ~ *itte* (*itse*), *katto* ~ *kato* (*katso*);

3) aktiivin 2. partisiipin loppu-*t*:n kato tai assimiloituminen seuraavan konsonantin kaltaiseksi: esim. *olen lukenu* (*olen lukenut*);

4) pääpainottomien tavujen *i*-loppuisten diftongien jälkikomponentin kato: esim. *sellanen* (*sellainen*), *kirjottaa* (*kirjottaa*), *sano* (*sanot*);

5) jälkitavujen *A*-loppuisten vokaaliyhtymien, etenkin *eA*- ja *OA*-yhtymien, monoftongiutumisen: esim. *vaikee* (*vaikea*), *sanoo* (*sanoa*);

6) *-A*:n ja *-t*:n loppuheitto: esim. *koulus* (*koulussa*), *meill + on* (*meillä on*); *yks* (*yksi*), *eräs* (*herästi*);

7) persoonapronominien *sinä* ja *minä* pikapuhemuodot: esim. *mä*(*ä*) (*minä*), *mun* (*minun*), *mulle* (*minulle*);

8) demonstratiivipronominien *tämä* ja *nämä* pikapuhemuodot: esim. *tää* ja *nää*;

9) demonstratiivipronominien *tu* ja *nu* puhekieliset vastineet: esim. *toi* ja *not*;

10) *olla*-, *tulla*-, *mennä*- ja *panna*-verbien pikapuhemuodot: esim. *oon* (*olen*), *tuun* (*tulen*), *meen* (*menen*), *paan* (*panen*);

11) eräiden verbimuotojen inkongruenssi: esim. *ne tulee* (*ne tulevat*), *me mennään* (*me menemme*);

12) kysyvän *-kO* liitepartikkelin korvautuminen *-ks*-partikkelilla: esim. *onks + sulla* (*onko sinulla*).

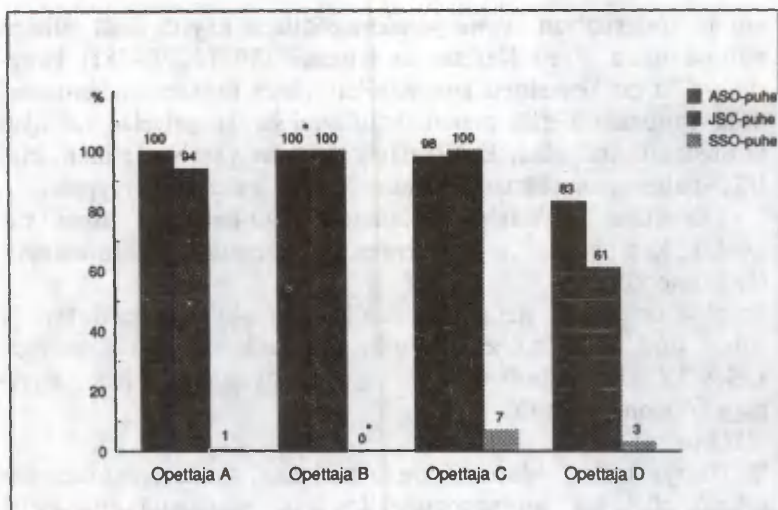
Mainituista piirteistä tarkastelen esimerkkinä seuraavassa lähemmin persoonapronominien *minä* ja *sinä* nominatiivimuotojen edustusta sekä monikon 1. persoonan muotojen edustusta.

minä ~ *mä(ä)*- ja *me menemme* ~ *me mennään* -vaihtelu

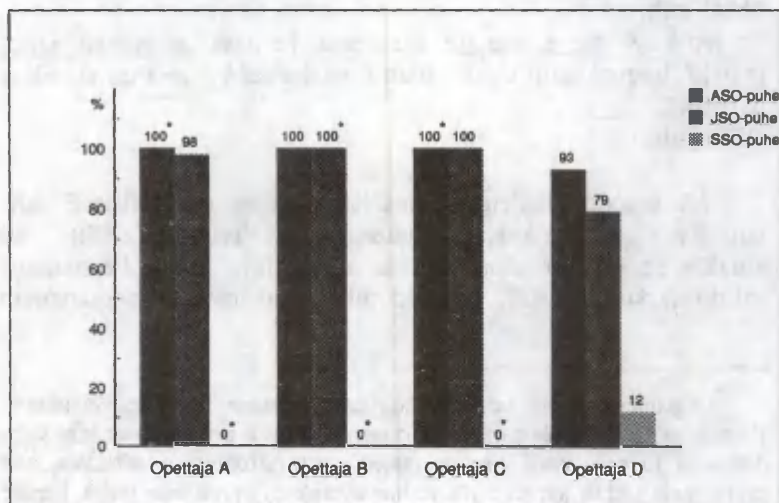
Kuvio 1 esittää tutkimuksessa mukana olevien opettajien opetuspuheessa esiintyvää *minä*- ja *sinä*-pronominien ja niiden yleispuhekielisten vastineiden, *mä(ä)*- ja *sä(ä)*-varianttien, vaihtelua. Kuvion laskelmassa ovat mukana vain kyseisten pronominien nominatiivimuodot. Kuvioista käy ilmi, että ero USO- ja SSO-puheen välillä on suuri. Opettajien SSO-puheessa esiintyy hyvin vähän yleiskielen mukaisia *minä*- ja *sinä*-variantteja (vain 0–7%). Suomalaisille puhuessaan he siis käyttävät pääasiallisesti yleispuhekielisiä *mä(ä)*- ja *sä(ä)*-variantteja. Ulkomaalaisille puhuessaan opettajat sen sijaan käyttävät yleensä kirja- ja yleiskielen mukaisia *minä*- ja *sinä*-variantteja. USO-puheessa yleispuhekielisiä variantteja esiintyy eniten opettaja D:n puheessa. ASO- ja JSO-puheen välillä opettajien A, B ja C puheessa ei ole juurikaan eroa; sen sijaan D:n puheessa yleispuhekielisten varianttien määrä on selvästi suurempi JSO- kuin ASO-puheessa.

Monikon 1. persoona on edustukseltaan hyvin samanlainen kuin yksikön 1. ja 2. persoonan pronominit (kuvio 2). USO-puheessa on vallalla lähes yksinomaan yleiskielinen *me menemme* -tyyppi. Sen sijaan SSO-puhetta hallitsee voimakkaasti puhekielinen *me mennään* -tyyppi: opettajat A, B ja C käyttävät sitä yksinomaisesti suomalaisille puhuessaan, ja vain D:n SSO-puhe sisältää jonkin verran (12%) myös yleiskielistä varianttia. Myös monikon 1. persoonan suhteen opettaja D:n USO-puhe on hieman yleispuhekielisempää kuin toisten opettajien USO-puhe.

Opettajat käyttävät SSO-puheessa *me*-persoonapronominia subjektina hyvin harvoin, ja milloin he sitä käyttävätkin, predikaattiverbi on passiivissa. Monikon 1. persoonan sijasta SSO-puheessa suositaan passiivia ja geneerisiä muotoja. USO-puheessa sen sijaan *me*-persoonapronomini ja sitä seuraava kongruoiva *-mme*-persoonapäätte (*me puhumme*) ovat yleisiä. *Me*-pronomi-



Kuvio 1. Yleiskielisten *minä*- ja *sinä*-varianttien osuus nominatiivissa (* = n < 20).



Kuvio 2. Yleiskielisten *-mme*-persoonapäätteisten verbien osuus monikon 1. persoonan indikatiivi- ja konditionaali muodoissa (* = n < 20).

nin ja kongruoivan *-mme*-persoonapäätteen käyttö lisää puheen redundanssia. Fred Karlssonin mukaan (1977: 380–381) kongruenssilla on keskeinen kommunikatiivinen funktio: redundanssi lisää sanoman perillemenomahdollisuuksia ja palvelee kuulijan tunnistamisstrategiaa. Epäilemättä tämä on yksi syy siihen, että USO-puheessa suositaan redundanttia *me puhumme* -tyyppiä.

Opettajat käyttävät *me*-muotoa USO-puheessa usein silloinkin, kun passiivi tai geneerinen muoto tuntuisi luontevammalta. Esimerkiksi:

A: aina on vähän vielä lisäsääntöjä/ on yksi perussääntö/ ja sitten on/ vielä toinen sääntö/ yleensä aina näin suomen kielessä/ yksi sääntö ei riitä/ me tarvitsemme [$>$ pass. tarvitaan]/ monta sääntöä (JSO-puhe)

B: ((kirjoittaa))/ ulkona/ on /pakkasta/ seitsemäntoista astetta/ eli/ jos me sanomme [$>$ pass. sanotaan] että siellä on//siellä + om pakkasta/ nin/ silloim meidän ei tarvitse sanoa [$>$ geneerinen ei tarvitse] että siellä + on miinusasteita (ASO-puhe)

C: joo + o/ me sanomme suomessa [$>$ pass. suomessa sanotaan]/ huonekalut ovat/ liian/ moderneJA/ se + on monikon partitiivi (JSO-puhe)

Me-muodon laajentuneessa käytössä on mahdollisesti osittain kyse ns. persoonanvaihdosta (engl. pronoun shift)*, tai ainakin se on persoonanvaihtoa muistuttava ilmiö. Persoonanvaihto tarkoittaa sitä, että odotuksenmukainen persoonamuoto

*Englanninkielinen termi tarkoittaa oikeastaan "pronomininvaihtoa". Kuitenkaan kyse ei ole tarkalleen ottaen siitä, että pelkkä pronomini vaihdettaisiin toiseen, vaan kyse on laajemmasta näkökulman vaihdosta, sillä pronominin vaihto johtaa myös verbintaivutuksen muutoksijn (esim. lapsille suunnatussa hoivakielessä: *Minä kuorin sinulle omenan.* $>$ *Äiti kuorii Maijalle omenan.*) Englanninkielinen termi kohdistuu vaihdon kohteena olevaan elementtiin, vaihdettavaan pronominiin. Käännän termin suomeksi laajemmasta, koko tapahtumaa koskevasta näkökulmasta.

korvataan toisella. Usein odotuksenmukainen persoonapronomini korvataan tällöin substantiivilla tai toisella pronominilla. Personanvaihtoa pidetään kielellisenä universaalina, joka on tyypillinen yksinkertaistetuille rekistereille (ainakin hoivakielelle). (Ks. Ferguson 1982: 52.) Personanvaihto on suomen kielessäkin yleistä lapsille ja vanhuksille tai sairaille puhuttaessa tai heistä heidän läsnäollessaan puhuttaessa. Esimerkiksi:

Äiti lapselle: *Lähtekö Maija ulos?* (pro *Lähdetkö sinä ulos?*)

Lapsen hoitaja äidille päivän tapahtumia selostaessaan:

Aamulla syötiin reippaasti puuroa ja oltiin koko aamupäivä ilman valppaa. (pro *Aamulla Maija söi reippaasti puuroa ja oli koko aamupäivän ilman valppaa.*)

Lopuksi

Suomen kirja- ja puhekielen erot aiheuttavat vaikeuksia kielen opettamiselle ja oppimiselle. Luokassa erilaisista oppimateriaaleista opiskeltava ja opettajien puhuma suomi on pääasiassa yleiskieltä, kirjakielen mukaista suomea. Sen sijaan luokan ulkopuolella puhuttava kieli on usein vahvasti yleispuhekielisten piirteiden leimaamaa suomea. Kielellinen todellisuus luokassa ja luokan ulkopuolella on erilainen.

Useimpien Suomessa asuvien ulkomaalaisten täytyy jokapäiväisestä elämästä selvitäkseen pystyä kirjakielen ja puhutun yleiskielen hallinnan lisäksi vähintäänkin ymmärtämään puhuttua kieltä, ellei myös itse puhumaan tilanteen niin vaatiessa kirjakielen normeista vapaata kieltä. Useinhan opiskelijoille onkin tärkeämpää — tai ainakin yhtä tärkeää — puhutun kielen kuin kirjakielen hallinta. Sen vuoksi opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota kirjakielen lisäksi myös puhutun kielen ominaisuuksiin. Koska opettajien USO-puhe useimmiten lienee hyvin

yleiskielistä, mihin tässäkin esitetyt laskelmat viittaavat, se ei yksin riitä opiskelijoille puhutun kielen malliksi (opettajien puheen yleiskielisyyden syistä ks. Storhammar 1994). Yksi keino luokan sisäisen ja ulkopuolisen todellisuuden lähentämiseksi toisiinsa on autenttisen puheen tai autenttista puheosuomea mahdollisimman tarkasti jäljittelevien nauhoitusten käyttö opetuksessa varhaisesta vaiheesta alkaen (vrt. Lehtonen, Sajavaara, May 1977: 19). Tällaista oppimateriaalia vain ei valitettavasti toistaiseksi ole juurikaan suomen kielestä tehty, joten opettajien mahdollisuudet ovat rajalliset ja autenttisen puheen mukaanotto opetukseen jää paljolti opettajien oman kiinnostuksen, viitseliäisyyden ja omien voimavarojen varaan.

LÄHTEET

- Chaudron, Craig 1988: *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning.* Cambridge University Press.
- Ferguson, Charles 1982: *Simplified Registers and Linguistic Theory.* — Obler, Loraine K., Menn, Lise (eds): *Exceptional Language and Linguistics.* Academic Press. New York.
- Hämäläinen, Simo 1970: Äänteelliset puhekielisytydet radiossa. — *Kielikello* 3/1970 s. 10–13.
- Karlsson, Fred 1977: Syntaktisten kongruenssijärjestelmien luonteesta ja funktioista. — *Virittäjä* s. 359–389.
- Karlsson, Fred 1982: *Suomen peruskielioppi.* Suomen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 378. Pieksämäki.
- Larsen-Freeman, Diane — Long, Michael H. 1992: *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* Third Impression. First published 1991. Longman. London and New York.
- Latomaa, Sirkku — Tuomela, Veli 1993: Suomi toisena vai vieraana kielenä? — *Virittäjä* 2/1993 s. 238–245.
- Lehtonen, Jaakko — Sajavaara, Kari — May, Anthony 1977: *Spoken English. The Perception and Production of English on a Finnish-English Contrastive Basis.* Jyväskylä.

- Mielikäinen, Aila 1986: Nykysuomen murtuvat murrerajat. — Kielikello 2/1986 s. 12–17.**
- Mielikäinen, Aila 1991: Murteiden murros. Levikkikarttoja nykypuhekielen piirteistä. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja 36. Jyväskylä.**
- Storhammar, Marja-Terttu 1994: Puhekielen asema ulkomaalaisopetuksessa. — Virittäjä 1.**

ARKIKESKUSTELUT KIELENOPPIMIS- TILANTEINA

Minna Suni
Jyväskylä

Taustaa

Kun aikuinen maahanmuuttaja alkaa opiskella uuden asuinmaansa enemmistön kieltä — Suomessa siis suomea — hänen tärkein päämääränsä on todennäköisesti selviytyminen jokapäiväisissä viestintätilanteissa. Aluksi pitää oppia edes tervehtimään ja hoitamaan käytännön asioita kaupassa, postissa, pankissa, virastoissa ja lääkärissä. Pitää myös oppia ilmaisemaan omia mielipiteitä, tunteita ja tarpeita ja saada selvää siitä, mitä toiset sanovat. Työelämän kielitaitotarpeet ovat sitten vielä oma lukunsa. Voidaankin sanoa, että erilaisissa arkikeskusteluissa selviytyminen on useimmille hyvin keskeinen kielenoppimistavoite. Asialla on kuitenkin myös toinen puoli: usein nämä arkikeskustelut voivat nimittäin samalla palvella myös otollisina kielenoppimistilanteina.

Kysymys keskustelun kielenoppimista edistävästä vaikutuksesta saattaa lähiaikoina osoittautua hyvinkin relevantiksi kielenopetuksen alueella. Tähän suuntaan on osaltaan viemässä nykyinen talous- ja koulutuspoliittinen tilanne: yhä useammille olisi tarjottava mahdollisuus yhä parempaan kielitaitoon, mutta yhä pienemmillä resursseilla ja yhä heterogeenisemmissä opetusryhmissä. Luokan ulkopuolinen maailma on tässä tilanteessa pakostakin pystyttävä kytkemään aiempaa tiiviimmin kielenopetukseen, ja yleensäkin edullisten ja itsenäisten opiskelumenetelmien kysyntä kasvaa. Toisaalta erilaiset oppijan autonomiaa korostavat suuntaukset ovat voimakkaasti tulossa kielenopetukseen, mikä sekä ohjaa kehitystä näille urille.

Keskusteluvuorovaikutuksen asema kielenoppimisessa ei todellakaan ole toisen kielen oppimisen alalla mikään uusi tema. Se on nähty sekä teoreettisesti että opetusmetodien kan-

nalta merkitykselliseksi viimeistään siitä lähtien, kun Evelyn Hatch 70-luvun lopulla esitti, että vuorovaikutus oikeastaan edeltää kielenoppimista ja mahdollistaa sen (ks. Hatch 1978: 404). Asiaa on sittemmin tarkasteltu vaihtelevista näkökulmista: on tutkittu milloin ns. foreigner talkia ja siihen sisältyviä muodollisia ja interaktionaalisia modifikaatioita (esim. Ferguson 1975, Long 1983), milloin kommunikaatiostrategioiden käyttöä (esim. Corder 1978, Tarone 1980, Færch & Kasper 1983, Bialystok 1990) tai merkitysneuvotteluita (esim. Varonis & Gass 1985, Pica et al. 1989, Pica 1991). Myös kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen ympärillä on käyty tätä aihepiiriä koskevaa keskustelua (esim. Yule, Tarone 1990). Mitään erityistä synteesiä tai kokonaisvaltaista mallia ei keskustelun ja kielenoppimisen suhteesta kuitenkaan ole esitetty — vielä tuskin onkaan sellaista aika. Toistaiseksi lienee siis perustellumpaa lähteä liikkeelle ruohonjuuritasolta eli todellisista keskustelutilanteista ja selvittää, millaisiin päätelmiin niiden varassa päädytään. Tätä linjaa noudatetaan myös tässä artikkelissa: tarkastelen suomenoppijan ja syntyperäisen suomenpuhujan välisten keskusteluiden sisältämiä ongelmatilanteita ja pohdin alan kirjallisuuteen nojautuen sitä, mitä yhteyksiä niillä mahdollisesti on kielenoppimiseen.

Tutkimus ja sen aineisto

Tutkimuksessa, jota parhaillaan teen, näkökulma kielenoppimiseen on ennen muuta vuorovaikutuksen näkökulma. Yleisenä tavoitteena on selvittää, millä tavoin vasta Suomeen muuttaneet ulkomaalaiset käyttävät suomen kielen taitoaan tositalanteissa — miten he siis esimerkiksi selviytyvät keskusteluissa. Kun tällaisen maahanmuuttajan keskustelukumppanina on joku suomalainen, käy nimittäin ainakin alkuun yhä uudestaan ja uudestaan niin, että toinen ei ymmärrä, mitä toinen yrittää sanoa. Miten ihmiset käytännössä selvittävät nämä tilanteet? Mitä niistä seuraa? Kyse on siis esimerkiksi seuraavanlaisista tilanteista:

Esimerkki 1

NNS: *jos minä # putte # kaikki # minä putte # sinä saa # sanot mi- # minulle.*

NS: *mikä on # putte?*

NNS: *saa # jos minä putte.*

NS: *mitä se on?*

NNS: *minä teen kaikki putte.*

NS: *putte # mikä se on?*

NNS: *väärin.*

NS: *aa. (nauraa)*

Tässä suomenoppija (NNS) koettaa pyytää keskustelukumppaniaan, syntyperäistä suomenpuhujaa (NS) korjaamaan aina, kun kuulee oppijan sanovan jotakin väärin. Merkitys 'puute' tai 'puutteellinen', jota oppija aluksi mitä ilmeisimmin tapaillee, ei kuitenkaan tahdo ääntämyksen epätarkkuuden ja yllättävän sananvalinnan tähden välittyä keskustelukumppanille, vaan tämä joutuu yhä uudestaan pyytämään selvennystä. Lopulta oppija löytää merkitykseltään tarpeeksi lähellä olevan ilmauksen *väärin*, jonka avulla hänen tavoittelemansa merkitys onnistuu välittämään keskustelukumppanille.

Tällaista keskustelujaksoa, jonka aikana keskustelun osapuolet pyrkivät saavuttamaan yksimielisyyden jostakin keskustelun jatkamisen kannalta tärkeästä merkitysrakenteesta (ks. Tarone 1981, Swain 1985, Varonis & Gass 1985), kutsutaan alan kirjallisuudessa yleensä merkitysneuvotteluksi. Merkitysneuvotteluita syntyy silloin tällöin samankielistenkin kesken, mutta erityisen taajaan niitä esiintyy juuri sellaisissa keskusteluissa, joissa yhtenä osapuolena on kielenoppija.

Tarkastelen tutkimuksessani kahden aikuisen suomenoppijan ja syntyperäisen suomenpuhujan välisiä keskusteluita ja nimenomaan niissä esiintyviä merkitysneuvotteluita. Informantit kuuluvat siihen maahanmuuttajaryhmään, jonka kielikoulutus on Suomessa parhaiten järjestetty: he tulivat maahan pakolaisina ja aloittivat jo viikon kuluttua intensiivisen suomen kielen kurssin, jonka valtio tässä tapauksessa kustansi. Kurssi kesti 20 viikkoa,

ja opetusta annettiin keskimäärin 20 tuntia viikossa. Aineistonani olevat keskustelut on nauhoitettu tuona aikana aina parin viikon välein siitä lähtien, kun nämä informantit olivat asuneet Suomessa viisi viikkoa. Informantit olivat vietnamilaisia miehiä, ja molempien suomen kielen taito kehittyi hyvin nopeasti. Tätä ilmentää sekin, että he saavuttivat jo viidessä viikossa sellaisen suomen kielen taidon, että jonkinlainen keskustelu oli ylipäänsä mahdollista.

Merkitysneuvotteluiden tarkastelua

Käyn tässä läpi sekä kuvaillen että kielenoppimiskytkentöjen kannalta analysoiden kolme peräkkäistä keskustelukatkelmaa, joissa puheenaiheena on luistelemisen opettelu. Katkelmat ovat osa erästä tunnin pituisesta keskustelusta, jossa on mukana toinen tutkimukseni suomenoppijainformanteista (NNS) sekä syntyperäinen suomenpuhuja (NS). Meneillään on oppijan kolmas kuukausi Suomessa ja ensimmäinen "kunnon talvi" hänen elämässään. Hänen ensimmäiset luistelukokeilunsa ovat jo turvallisesti takana päin, ja keskustelu kääntyykin tässä niihin:

Esimerkki 2

- NS: *kaadutko sinä vai # pysytkö jo pystyssä?*
NNS: *joo # kaadun.*
NS: *kaadut # vähän.*
NNS: *vähän # ää ko- koska mi- minä öö minä minä osaan öö # luistella öö # luistella pyörä.*
NS: *joo-o?*
NNS: *tiedatko # pyörä # neljä neljä...*
NS: *joo.*
NNS: *...pyörä joo.*
NS: *rullaluistimet.*

On ilmeistä, että oppijan ilmaus *luistella pyörä* aiheuttaa keskustelukumppanille jonkinlaisia ymmärtämisvaikeuksia. Syntyperäinen suomenpuhuja voisi löytää sille useitakin eri tulkin-

toja, sillä jo suomen kielen sanalla *pyörä* on ainakin kaksi merkitystä: se voi olla auton tai jonkin muun kulkuneuvon yksi *pyörä* tai vaihtoehtoisesti tarkoittaa samaa kuin polkupyörä. Helposti löytyy myös sellaisia sekä fonologisesti että semanttisesti lähellä olevia sanoja kuin verbi *pyörtä*, jota oppija saattaisi tässä hyvinkin tavoitella. Miten siis oli? Osasiko oppija luistella ympyrää? Tai tehdä piruetteja? Tai oliko hän oppinut taidon luistella *pyörällä* — tällä fraasilla Suomessa viitataan siihen, kun polkupyöräilijä ajaa jäisellä tiellä ja koettaa pysyä pystyssä, polkupyörän lipsuessa puolelta toiselle.

Tuo ongelmallinen ilmaus *luistella pyörä* aiheuttaa siis merkitysneuvottelun, ja neuvottelu itsessään alkaa seuraavassa puheenvuorossa, kun syntyperäinen kielenpuhuja ilmaisee prosodisin keinoin sen epävarmuuden, jota hänellä on tuon oppijan käyttämän ilmauksen suhteen. Tämä kysyvä *joo-o?* saa siis oppijan tiedostamaan, että hänen ensimmäinen yrityksensä ei tainnut onnistua tarpeeksi hyvin. Hän esittää tarkistuskysymyksen ja käyttää myös kiertoilmauksen muodostamiseksi tai yksityiskohtien kuvaukseksi kutsuttavaa kommunikaatiostrategiaa *tiedätkö pyörä, neljä pyörä* ja saa keskustelukumppaniltaan yksinkertaisen vastauksen *joo* täydennettynä sanalla *rullaluistimet*. Näin tulee vahvistettua, että riittäväksi koettu yhteisymmärrys oppijan tavoittelemasta merkityksestä on mitä ilmeisimmin saavutettu.

Tähän katkelmaan sisältyy ensimmäinen oppimiskytkentöjen kannalta olennainen seikka. Oppijaahan ikään kuin painostettiin, johdatettiin tai haastettiin tuottamaan jokin ymmärrettävämpi ilmaus, ja hän myös onnistui siinä. Hänen aikaisemmin epäymmärrettävä kielellinen tuotoksensa (output) muuttui paineen alla ymmärrettäväksi. Swain (1985) on esittänyt, että tällä saattaa olla hyvinkin suuri merkitys kielenoppimisen kannalta. Oppija nimittäin tarvitsee kannustusta ja jonkin selvän motiivin ylittää kielitaitonsa rajat, ja toisen haastaessa ja ohjatessa hän usein pystyykin siihen: hän pääsee selvästi lähemmäs kohdekielisiä muotoja kuin mihin hän pääsisi oma-aloitteisesti. Esimerkistä 2 ilmenee juuri se, miten oppijan kehittämä uusi, kuvaileva ilmaus *neljä pyörä* tosiaankin auttoi kes-

kustelukumppania tunnistamaan, mistä oppija oikeastaan puhui. Hänhän pystyi heti perään mainitsemaan sen "oikean" suomenkielisen ilmauksen, eli sanan *rullaluistimet*. Merkitys oli siis hänelle nyt selvä ja merkitysneuvottelu päättyi tähän hänen positiiviseen reaktioonsa, joka implikoi, että nyt voitaisiin palata alkuperäisen puheenaiheen käsittelyyn eli jatkaa taas luistelusta keskustelemista.

Tässä tapauksessa tuo palaaminen osoittautuu kuitenkin mahdolliseksi. Ensimmäisen merkitysneuvottelun päättänyt ilmaus *rullaluistimet* aiheuttaa nimittäin heti uuden neuvottelun, jossa keskustelijoiden osat ovat päinvastaiset kuin edellä: nyt oppijalla on vaikeuksia ymmärtää syntyperäisen suomenpuhujan ilmausta.

Esimerkki 3

- NS: *rullaluistimet.*
NNS: *joo py-.*
NS: *joo se o- se on rullaluistimet suomeksi.*
NNS: *joo.*

Voi olla, että oppija ei tunne sanaa *rullaluistimet*, jonka hän kuuli. Luultavasti tämä oli ensimmäinen kerta kun hän tarvitsi tällaista sanastoa suomen kielellä. Joko ymmärtämis- tai havaitsemisvaikeudet saavat hänet tässä tilanteessa toistamaan oman aiemman ehdokkaansa eli sanan *pyörä* vielä uudelleen, ja keskustelukumppani tulkitsee tuon ilmauksen signaaliksi epävarmuudesta. Hän keskeyttää oppijan toistamalla taas sanan *rullaluistimet* ja selittämällä, että tämä oli se hänen mainitsemansa suomenkielinen nimitys. Tämän jälkeen oppija reagoi lyhyellä *joo*-kommentilla, joka toimii vihjeenä siitä, että oppija kokee kyseisen merkityksen tulleen hänelle riittävän selväksi jatkoa ajatellen.

Myös tätä esimerkin 3 sisältämää katkelmaa on syytä tarkastella kielen oppimisen näkökulmasta. Katkelman alussa oppijalla on nimittäin käsillä vain annos epäymmärrettävää kielellistä syötöstä (incomprehensible input), niin kuin Krashen

(1981, 1982) sitä nimittää, ja että tämä syötös muuttuu oppijan kannalta ymmärrettäväksi, kun hän saa syntyperäisen kielenpuhujan toistamaan ja selventämään ilmauksen *rullaluistimet*. Äskeisestä epäymmärrettävästä syötöksestä tulee nyt juuri sellaista nipin napin ymmärrettävää syötöstä, jollaisen Krashen on väittänyt olevan kaiken kielenoppimisen edellytyksenä. Merkitysneuvottelua käydessään oppija saakin siis todellista "mittatilaussyötöstä", joka on viritetty juuri hänen vastaanotokykynsä mukaisesti ja osoitettu juuri hänelle.

Keskustelussa on nyt käyty läpi kaksi peräkkäistä merkitysneuvottelua ja niiden myötä syntyperäinen suomenpuhujatietää, mitä oppija tarkoitti ilmauksella *luistella pyörä* ja oppija tietää, mitä syntyperäinen suomenpuhujatietää, mitä sanalla *rullaluistimet*. Onko siis aika jatkaa taas varsinaista keskustelua luistelemisestä? Ei, sillä ennen sitä siirrytään oppijan aloitteesta toisentyyppiseen neuvotteluun, jossa painopiste ei olekaan enää ilmauksen merkityksessä vaan sen muodossa.

Esimerkki 4

- NNS: ruola?
NS: rulla.
NNS: ruula.
NS: rulla.
NNS: ruula.
NS: joo.
NNS: joo ruula # minä osaan...
NS: hyvä.
NNS: ...vähän...
NS: joo.
NNS: ...niin mi- minä voi luistele # mm vähän vaikka vaikea.
NS: joo ymmärrän.
NNS: ei hyvin vaikea.
NS: mm.

Ennen kuin oppija on valmis jatkamaan kertomustaan, hän haluaa varmuuden siitä, mikä oli hänen kuulemansa uuden sanan tarkka fonologinen muoto. Jos hän olisi tuntenut sanan *rullaluistimet* ennestään, koko ongelma ja molemmat merkitysneuvottelut olisi vältetty, joten ei ole mikään ihme, että hän on nyt motivoitunut oppimaan sen. Hän yrittää jäljitellä sanan ääntöasua ja kaksi kertaa syntyperäinen kielenpuhuja antaakin hänelle uudestaan ääntämismallin ennen kuin sitten antaa periksi. Luovuttamisen taustalla voi olla se, että hän pitää moisen pitkä vai lyhyt äänne -drillin jatkamista keskustelun kannalta turhana ja vaarallisena, koska keskustelu ikään kuin juuttuu sen myötä paikoilleen. Toisaalta tilanne voi tuntua myös liian uhkaavalta oppijan kasvoja ajatellen — omien ja toisen kasvojen säilyttäminen on sentään keskustelutilanteissa kaiken A ja O. Kun oppijalle ei näin ollen enää tarjoudukaan uutta ääntämismallia, hänellä on täysi syy uskoa, että sanan kohdekielinen äänneasu on täten tavoitettu — ainakin hän sisällyttää viimeisen ehdokkaansa *ruula* osaksi seuraavaa puheenvuoroaan ja jatkaa saman tien alkuperäistä kertomustaan, joka käsittelee hänen luistelumenestystään. Kokonaisuudessaan oppijan viesti näyttää olevan se, että koska hän osaa vähän rullaluistella, ei jäällä luisteleminenkaan tunnu hänestä kovin vaikealta.

Päätelmiä

Kukin kolmesta edellä käsitellystä keskustelukatkelmasta sisälsi yhden mahdollisen kytköksen keskustelun ja kielenoppimisen välillä. Katkelmista ensimmäinen osoitti, että syntyperäinen kielenpuhuja voi haastaa oppijan neuvottelemaan ilmauksen merkityksestä kunnes se on selvä, ja toinen osoitti, että sama toimii myös toisin päin: oppijakin voi haastaa syntyperäisen kielenpuhujan selvittämään ilmauksiaan, Kielenoppimisen kannalta nämä molemmat lienevät eduksi. Oppijalle tarjoutuvan kielellisen syötöksen ymmärrettävyyttä on alan teorioissa pidetty arvossa ja esillä jo pitkään (ks. Krashen 1981, 1982), ja Swain (1985) on ollut nostamassa myös oppijan oman tuotoksen ymmärrettävyyttä vastaavaan asemaan.

Kolmas katkelma puolestaan osoitti, että kielenoppija pystyy kiinnittämään ilmauksen muotoon huomiota vasta sitten, kun sen merkitys on selvä ja viesti on ymmärretty. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että merkitysneuvottelut voivat luoda kielenoppijalle idealliset harjoittelu- ja mieleenpainamisolosuhteet: sopivantasoista ja mielekästä opittavaa on tarjolla, samoin keskustelukumppanin tukea, ja oppimismotivaatio on pakostakin korkea, kun tarjolla oleville ilmauksille olisi jo ollut tositilanteessa käyttöä.

On kuitenkin huomattava, että tämä kuva asiasta on monellakin tapaa yksinkertaistettu. Täytyy esimerkiksi muistaa, että oppijan kielitaidon taso vaikuttaa asiaan. Kolmas kuukausi Suomessa on eri asia kuin ensimmäinen viikko Suomessa. Aivan vasta-alkaja ei yleensä pysty juuri elaboroimaan ilmauksiaan edes silloin, kun toinen sitä pyytää — kielelliset resurssit eivät yksinkertaisesti riitä. Myöskään keinot ilmaista omia ymmärtämistä vaikeuksia eivät välttämättä löydy automaattisesti. Aivan oppimisprosessin alkuvaiheessa ongelmalliset viestintätilanteet voidaan siis kokea jopa täysin ylivoimaisina, ja niihin joutumisesta voi siten seurata pelko puhua syntyperäisille kielenpuhujille. Tämä on surullista todellisuutta monien maahanmuuttajien kohdalla myös Suomessa.

Olisikin todella tärkeää, että jokainen maahanmuuttaja halutessaan pääsisi intensiiviselle kielikurssille heti kun on tullut maahan, ja että häntä kurssilla valmennettaisiin kohtaamaan nämä suomenkielisen arjen ongelmallisetkin tilanteet. Vasta-alkajat tarvitsisivat paitsi tietoa itse kielestä ja sen käytöstä, myös sellaisia neuvotteluvalmiuksia, joiden avulla he pystyisivät kompensoimaan kielitaitonsa puutteita ja saisivat mahdollisimman pian mahdollisimman paljon onnistumis- ja uskaltamiskokemuksia. Ongelmallista on tietenkin se, että maksajaa maahanmuuttajien kielikoulutukselle ei hevin löydy.

Nykyinen taloudellinen tilanne suorastaan pakottaa koulutamaan kielenoppijoita omatoimisuuteen: kielikurssilla voi hankkia vain pohjan, jonka päälle pitää sitten itse rakentaa. Keskustelutilanteiden tietoinen ja aktiivinen hyödyntäminen voisikin olla oppijan kannalta yksi mielekäs ja edullinen tie parempaan

kohdekielen hallintaan. Sillä on kuitenkin omat ehtonsa. Keskustelutilanteissa ei nimittäin voi oppia mitään, jos ei uskalla keskustella, ja keskustella taas ei uskalla, jos ei luota mahdollisuuksiinsa selviytyä. Tältä kannalta voidaankin ajatella niin, että kielikurssi on ollut onnistunut nimenomaan silloin, jos oppijat kurssin käytyään luottavat omiin mahdollisuuksiinsa selviytyä eteen päin.

Miten neuvotteluvalmiuksia voitaisiin sitten opetuksen keinoin kehittää? Muutamat amerikkalaiset tutkijat, mm. Tarone ja Yule (1989), ovat jo pitkään olleet vakuuttuneita siitä, että viestintäongelmia on hyvä tuoda luokkahuoneisiin aivan tietoisesti erilaisten harjoitusten muodossa. Itse en pitäisi yksittäisiä harjoituksia ja harjoitustyyppejä ainakaan tässä vaiheessa pääasiana, aiheeseen liittyvää tutkimustietoa kun on vasta suhteellisen vähän (ks. kuitenkin esim. Doughty & Pica 1986, Pica 1991). Uskon silti, että kielenoppijoille on syytä jo hyvin varhaisessa vaiheessa osoittaa, että heillä todellakin on kaikki mahdollisuudet ottaa se valta ja vastuu, joka heille keskustelussa kuuluu — siis se, että jos he eivät ymmärrä jotakin, he voivat pyytää selvennystä (kysyä *mitä?*), ja jos heitä ei ymmärretä, he voivat yrittää selittää. Tähän oivallukseen ohjaamiseenkin tarvitaan kuitenkin keinot. "Kuivaharjoittelu" erilaisten ongelmanratkaisutehtävien avulla on toki yksi vaihtoehto, omista kokemuksista tai nauhoitetuista, ongelmallisista keskusteluista puhuminen toinen. Joskus tietoisuutta näistä asioista voi edistää ratkaisevasti jo se, että opettaja vain esittelee erilaisia selviytymiskeinoja ja niistä keskustellaan yhdessä. Kunkin on myös hyvä pysähtyä muistelemaan vastaavia äidinkielisten keskusteluiden hankaluuksia, sillä toisella kielellä käytävissä neuvotteluissa tarvitaan pitkälti samoja keinoja kuin äidinkielellä käytävissä — on vain löydettävä mielekäs tapa kielentää nämä keinot uudelleen.

Äidinkielestä tuttujen kielellisten ongelmanratkaisukeinojen siirtämistä auttaisi todennäköisesti se, jos kursseilla jo hyvin varhaisessa vaiheessa käytäisiin läpi sellaista perussanastoa, jota tarvitaan kuvailussa ja selittämisessä. Esimerkiksi muodot, koot, värit ja suunnat sekä niiden vertaileminen olisi syytä opetella jo

varhain, sillä jo niiden avulla ovat monet arkikeskusteluiden viittausongelmat yms. ratkaistavissa. Kuten edellä jo todettiin, *neljä pyörä* voi hyvinkin olla riittävä ja ymmärrettävä kuvaus rullaluistimista. Olennaisinta onkin ehkä se, että tämän tiedostaa — että tiedostaa, että vähäiselläkin kielitaidolla voi jo sanoa ja ymmärtää paljon.

Kun ongelmallisissa keskustelutilanteissa selviytymisen keinot hallitaan, luokan ulkopuolista maailmaa päästään hyödyn-tämään oppimisessa ja opetuksessa monin tavoin. Kadut ja kaupat voidaan nähdä ilmaisina resursseina: sellaisina oppima-teriaaleina ja harjoittelutilanteina, joiden avulla voi oppia uutta ja kerrata vanhaa. Ne eivät vain mittaa, osaanko minä jotakin vai en, vaan ne myös opettavat — usein suorastaan pakottavat oppi-maan.

LÄHTEET

- Bialystok, E. 1990. *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Corder, S. P. 1978. *Strategies in communication*. Teoksessa Leiwo, M., A. Räsänen (toim.) *AFinLA:n vuosikirja 1978*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 23. Jyväskylä: AFinLA. 7-12.
- Doughty, C., T. Pica 1986. "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL QUARTERLY* 20, 305-325.
- Hatch, E. 1978. *Discourse analysis and second language acquisition*. Teoksessa Hatch, E. (toim.) *Second language acquisition: A book for readings*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Ferguson, C. 1975. *Towards a characterization of English foreigner talk*. *Anthropological Linguistics* 17: 1-14.
- Færch, C., G. Kasper 1983. *Plans and strategies in foreign language communication*. Teoksessa Færch, C., G. Kasper (toim.) *Strategies in interlanguage communication*. Lontoo: Longman. 20-60.

- Krashen, S. 1981.** Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1982.** Principles and practices of second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Long, M. 1983.** Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4: 126-141.
- Pica, T. 1991.** Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining relationships. *System* 19, 437-452.
- Pica, T., L. Holliday, N. Lewis, L. Morgenthaler 1989.** Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 63-90.
- Swain, M. 1985.** Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Teoksessa S. M. Gass, C. G. Madded (toim.) *Input in second language acquisition.* Cambridge: Newbury House. 235-253.
- Tarone, E. 1981.** Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL QUARTERLY* 15, 285-295.
- Tarone, E., G. Yule 1989.** Focus on the language learner. Oxford: Oxford University Press.
- Varonis, E. M., S. Gass 1985.** Non-native/non-native conversations: A model for negotiations of meaning. *Applied Linguistics* 6, 71-90.
- Yule, G., E. Tarone 1990.** Eliciting the performance of strategic competence. Scarcella, R. C., E. S. Andersen, S. C. Krashen (toim.): *Developing communicative competence in a second language.* New York: Newbury House Publishers. 179-194.

VEENE KEELE VERBIDE ИДТИ/ХОДИТЬ VASTANDAMINE EESTI- NING BULGAARIAKEELSETE EKVIVALENTIDEGA

Valentina Štšadneva, Lauri Bambus
Tartu

Käesolevas artiklis on esitatud mõned liikumist väljendavate vene verbide *идти/ходить* ja nende eesti- ning bulgaariakeelsete vastete võrdleva analüüsi tulemused.

Nii sugulas- kui ka mittesugulaskeelte komparatiivsel uurimisel on kahtlemata suur praktiline tähtsus. Samas ei tohiks sellist analüüsi alahinnata ka üldisest keeleteooriast lähtudes, sest teiste keelte kaudu tunnetab lingvist selgemini ka emakeele spetsiifikat. Meie töö ongi seotud eeskätt teoreetilise aspektiga.

Teatavasti on liikumist väljendavate tegusõnade leksikaalgrammatiline kontseptsioon rassistikas küllaltki kindlalt fikseeritud. Samas võime tänu võrdlusele teiste keelte ekvivalentsete lekseemidega üksikute selle grupi tegusõnade semantilist informatsiooni täiendada.

Vene keele grammatika üheks kõige raskemini õpitavaks osaks peetakse tavakohaselt liikumist väljendavate tegusõnadega seostuvat, samas tekib ka vene keelt kõnelevatel inimestel teisi keeli õppides raskusi just vastavate allsüsteemide omandamisega. Praktika näitab, et keeruline side ekstralingvistiliste ja lingvistiliste tegurite vahel on liikumist väljendavate verbide puhul olulisem kui teistel tegusõnadel. See omakorda tugevdab keeltevahelist interferentsi. Vältimatut interferentsi põhjustab juba see, et liikumist (asukoha muutust) tähistavate lekseemide täielikku vastandamist ei ole võimalik jälgida isegi nendes slaavi keeltes, kus tavaliselt on säilinud vanale slaavi keelele omane liikumise iseloomu järgiv tähendusliku vastandamise süsteem (lähtutakse sellest, kas liikumine on suunatud või mitte). Bulgaaria keel, kus see süsteem on oma tähtsuse praktiliselt kaotanud, erineb seetõttu teistest slaavi keeltest tugevasti nii lekseemide koosseisu kui ka nendevaheliste semantiliste suhete ise-

loomu poolest (Venediktov 1963: 6–7). Seega võib väita, et bulgaaria keel kuulub koos eesti keelega nende keelte hulka, kus vastandus suunatud/suunamata pole tähtis. Teiste sõnadega, ühelt poolt vene ning teiselt poolt eesti ja bulgaaria keele vahel tekivad küllaltki regulaarsed erinevused liikumise iseloomu väljendamisel: liikumise suunatuse/mittesuunatuse arvestamine vene ning mitteamestamine bulgaaria ja eesti keeles (vrld.: Kovatševa 1992: 70). See aga tähendab kõigepealt, et viimati nimetatud keeled edastavad ühe lekseemi abil enamiku liikumise võimalustest. Näiteks vene lekseemipaarile *лететь/летать* vastab nii eesti kui bulgaaria keeles üks sõna, vastavalt *lendama* ja *леть*. Teiseks tähendab see aga seda, et eesti ja bulgaaria keeles väljendatakse liikumise iseloomu tavaliselt mitte lekseemide, vaid eeskätt konteksti kaudu.

Kuid nagu teada, pole reegleid ilma eranditeta. Nii eesti kui bulgaaria keeles on rühm sõnu, mis väliselt sarnanevad vene keele liikumist väljendavate tegusõnadega. Sellesse rühma kuuluvad lekseemid, mis tähistavad liikumist jalgsi, s.t. jalgade abiga. Lisaks ühistele joontele kõigis kolmes keeles iseloomustavad neid verbe ka kindlad kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed erinevused. Pole juhuslik, et just need verbid on kõige suuremaks komistuskiviks ühe või teise keele õppijaile. See on seotud eelkõige sellega, et ei eesti ega bulgaaria keeles ole ühest vastet vene verbidele *идти/ходить*. Vastupidi, eesti ja bulgaaria keeles on tegemist kvantitatiivselt erinevate ekvivalentsete lekseemide kogumitega. Kuid veelgi olulisem on see tõik, et kõnes õige lekseemi valikut raskendab nende lekseemide semantilis-grammatiline asümmeetriilisus.

Samas ei teki mingit kahtlust jalgsi liikumist väljendavate tegusõnade kommunikatiivses tähenduslikkuses. See puudutab kõiki kolme analüüsivat keelt, kus on olemas spetsiaalsed lekseemid jalgsi või mingite mehhanismide abil teostatava liikumise väljendamiseks (nagu teada, paljudes keeltes selliseid leksikaalseid võimalusi pole (vrld. ingl. *to go*)). Kuid erinevalt lekseemidest, mis viitavad liikumisele mingite mehhanismide abil, on jalgsi liikumist väljendavad tegusõnad oma semantilise mahu poolest laiemad, kuna võivad esineda ka koos selliste sõnadega,

mis tähistavad liiklusvahendeid (*buss, rong, laev* jne.), juhul kui viimased täidavad grammatilise subjekti rolli. Samal ajal kui vene verbide leksikaalsed ühildumisvõimalused on küllaltki vabad, on eesti ja bulgaaria ekvivalentidele omane teatud valivus, mis vääriks eraldi analüüsi. Seepärast on käesolevas käsitluses piiratud vaid mõningate näidetega, kus aluseks on sõna "rong":

1. Поезд *идет* быстро.

2. Поезд *ходит* быстро.

Ekvivalentsetl võib bulgaaria keelde tõlkida esimese lause:

1. Влaкът *върви* бързо.

Kui aga vaadata teist lauset, siis seal ei ole bulgaaria kirjakeeles võimalik kasutada lekseemi *ходя* (vrdl. "Днес влаковете *не вървят*."; а) "Сегодня поезда *не ходят*." (Täna rongid ei käi.), б) "Сегодня поезда *не иду*т." (Täna rongid ei käi.)).

Veelgi suuremat valikulisust võime jälgida eesti keele puhul, kuna nii esimest kui ka teist lauset võib tõlkida ainult lekseemi *sõitma* kasutades (vн. *ехать/ездить*):

Rong sõidab kiiresti.

Samas tuleb aga märkida, et tegevuse korduvusele viitavate leksikaalsete ja grammatiliste täpsustuste lisamisel lausekonstruktsioonidesse on võimalik analoogset lauset tõlkida ka otse, s.t. kasutades verbi *käima*:

Поезд *ходит* каждые полчаса.

Rong *käib* iga poole tunni tagant.

Поезда *ходят* быстро.

Rongid *käivad* (sõidavad, liiguvad) kiiresti.

Keelematerjali analüüs lubab oletada, et verbi *käima* kasutatakse eesti keeles koos teiste keelevahenditega omamoodi aspektuaalsuse väljendajana.

Oletused verbi *käima* seosest aspektuaalsusega saavad kinnitust ka neil juhtudel, kui seda verbi sisaldavad laused kuuluvad elussubjektide liikumist väljendavate mudelite hulka. Selle tegusõna tähenduse nagu ka vene *ходить* ja bulgaaria *ходя* tähenduse puhul mõjuvad teatud viisil sellised tunnused nagu tegevuse mitteühesuunalisus, mitmekordsus ja abstraktsus (üldistus):

1. Он *ходит* по комнате. Та *käib* mööda tuba (ringi). Той *ходи* из стаята.

(Korrapäratu liikumine)

2. Он *ходит* медленно. Та *käib* aeglaselt. Той *ходи* бавно.

(Tegevus üldistab subjekti omadust, võimet)

3. Каждое утро они *ходят* на базар. Igal hommikul *käivad* nad turul. Всяка сутрин те *ходят* на пазар.

(Regulaarselt toimuv tegevus)

4. Ребенок *ходит* в школу. Laps *käib* koolis. Детето *ходи* на училище.

(Üldistatavalt korduv tegevus)

Seega toob vene keele liikumist väljendava verbi *ходить*, eesti verbi *käima* ja bulgaaria verbi *ходя* vastandamine esile nende kaheldamatu funktsionaalse ja semantilise sarnasuse: *ходить* ning tema ekvivalendid sisaldavad endas staatilisuse elementi, kuna tähistavad mitte niivõrd liikumist (asukoha muutust) selle dünaamikas, kuivõrd liikumisprotsessis *olekut* (vrđl. Apresjan 1965: 64). Samas hinnatakse tegevust otsekui kõrvvalt, väljaspool protsessi olija positsioonilt.

Teisalt aga pole võimalik rääkida vene keele verbi *идти* ühtsest ekvivalendist analüüsitavates keeltes, sest selle lekseemi mõtet võib nii eesti kui bulgaaria keeles edasi anda mitmete erinevate tegusõnade abil. Mis on selle põhjus? Asi on selles, et eesti ja bulgaaria verbe iseloomustab suur tähenduslik diferentseeritus, mille puhul arvestatakse üksikuid subjekti liikumisega seotud nüansse. Illustreerimaks lekseemi *идти* tähenduslikult vabamat spetsialiseeritust (tema tähendus on laiem kui vastavate tegusõnde mõte eesti ja bulgaaria keeles), esitame siinjuures järgmise skeemi (1 – asukoht, nullpunkt; 2 – lähtepunkt (liikumise alguspunkt); 3 – liikumine (protsess); 4 – lähenemine lõpp-punktile; 5 – saabumine sihtkohta (lõpp-punkt)):



Järgmised näited kinnitavad positsioonide 2, 3 ja 4 tähenduslikkust:

Positsioon 2

eesti "Mine sinna!" — "Lähen."
 bulg. "Иди там!" — "Отивам."
 vene "Иди туда!" — "Иду."

Positsioon 3

eesti "Ma lähen mööda tänavat, peatun ajalehekioski juures."
 bulg. "Вървя по улицата, спирам до вестникарската будка."
 vene "Я иду по улице, останавливаюсь у газетного киоска."

Positsioon 4

eesti "Tule siia!" — "Tulen."
 bulg. "Ела тук!" — "Идвам."
 vene "Иди сюда!" — "Иду."

Toodud näited annavad tunnistust sellest, et tegemist on erineva semantilise mahuga lekseemidega. Eesti ja bulgaaria keelt kõnelevatele inimestele on tähtis liikuva subjekti koht (liikumise algus, selle jätkumine või lõpp). Sageli on verbi valikul määravaks kõneleja asukoht, sest liikumist hinnatakse sellest aspektist, kas liikuv subjekt kaugeneb või läheneb kõnelejale. Teiste sõnadega, eesti ja bulgaaria keele tegusõnade semantika on seotud ruumilise orientatsiooniga mingi punkti suhtes, samal ajal kui vene keeles rõhutatakse verbiga *идти* eeskätt liikumise (asukoha muutuse) iseloomu ennast, s.t. tema ühesuunalisust. Vastandamine kinnitab *идти* ja tema ekvivalentide semantika

konkreetsust: see pole liikumise (asukoha muutuse) hindamine kõrvalt, vaid otsekui rääkimine tegevusest, mida kõneleja läbi elab. Selles seisnebki verbi *ходить* ja tema ekvivalentide erinevus.

Kõige tüüpilisemate jalgsi toimuvat liikumist väljendavate tegusõnade analüüs lubab järeldada, et sellistel tegusõnadel, mis tähistavad erinevaid liikumise (asukoha muutuse) võimalusi ruumis, on eesti ja bulgaaria keeles eriline koht. Ja kuigi me ei saa rääkida nimetatud verbirühma samasusest binaarse opositsiooniga *идти/ходить* vene keeles, on teatav sarnasus viimasega eesti ja bulgaaria keeles olemas.

KIRJANDUS

- Апресян, Ю. Д. 1965: "Опыт описания значений глаголов по их синтаксическим признакам /типам управления/". Вопросы языкознания, 1965, 5, стр. 51–66.
- Венедиктов, Г. К. 1963: Глаголы движения в болгарском языке. Автореферат на соискание ученой степени канд. фил. наук, М., 1963.
- Ковачева, Н. 1991: "Лексическая пара в грамматике." Болгарская русистика, 1991, 1, стр. 69–74.

ACTIVITIES FOR TRAINING LISTENING

**Eda Tammelo
Tartu**

Over the past few decades, perspectives on language learning and language teaching have changed in some very basic ways. In the second language field, Joan Morley points out the features characterizing the instructional revolution, as follows:

- 1) A focus on learners as active creators in their learning process, not as passive recipients
- 2) A focus on genuine communication
- 3) A focus on the learner's language
- 4) A focus on language function as well as language form
- 5) A focus on the individuality of learners and individual learning styles
- 6) A focus on the intellectual involvement of learners in the learning process
- 7) A focus on a humanistic classroom
- 8) A focus on the special purpose language needs of particular groups of students
- 9) A focus on teachers as managers of language learning experiences, not as drill leaders and presenters of material. (Morley: 1984, pp. 1-2.) Among these, the priority points in our present state of the art seem to be 1, 2, 6, 8 and 9.

Although receptive skills are used more than twice as much in real life as the expressive skills (Weaver: 1972 in: Morley: 1984, p. 7), specific listening comprehension instructional materials for learners remained largely nonexistent for many years. By now the problem of whether one can teach listening as a separate learnable skill and whether listening is a teachable skill have found their solutions, the answer being undoubtedly "yes". Because a person who has learnt a foreign language must be prepared, when he leaves the classroom, to face new situations in which it is necessary to analyze and evaluate linguistic and cultural information, responding accordingly. Hence, the overall aim

of listening comprehension instruction is to help the learners acquire the ability to understand and respond appropriately to the language as it is used in a variety of real-life situations. Since the emphasis is on communicative meaning, the focus should be on content rather than on form or syntax. In what follows we shall try to look at the activities that teachers can use within a language course to help students understand spoken English. After J. Munby (Munby: 1978, pp. 123-137), understanding means the following:

- 1) Hearing all the words the speaker utters;
- 2) Understanding the plain sense of the information the speaker is giving;
- 3) Deducing the meaning of unknown words and phrases by using the context;
- 4) Understanding what is implied but not stated in so many words;
- 5) Recognizing a speaker's mood or attitude;
- 6) Recognizing the degree of formality with which the speaker is talking.

In their language course at the university, students may be asked to listen for two reasons:

- a) in order to provide them with a model of a spoken language for imitation, and
- b) in order to improve their comprehension of the spoken word.

Before designing a course, the teacher should be able to draw up a rough list of the situations in which his/her students need or would like to be able to listen with success. On this information the decisions about what materials and exercises to choose or create may depend very heavily. The situations in which listening skills may be important for an average speaker are the following: 1) listening to the radio, 2) watching a film, television, play or video, 3) listening to announcements in stations, airports, harbours, etc., 4) participating in a face-to-face conversation, 5) participating in a telephone conversation, 6) participating in a meeting, seminar or discussion, 7) listening

to a talk or lecture, 8) taking part in a lesson, 9) eavesdropping on other people's conversations. For a university undergraduate, we have to admit, situations 6, 7 and 8 are more important than others, but we cannot deny the need to be ready for 1, 2, 3 and 4 either.

It is obvious that at the intermediate and advanced levels, it is more important to develop the students' comprehension of the spoken word rather than their ability to imitate. Imitation (i.e. practicing patterns) is mainly concerned with the language forms, not the information content of sayings, and as such is fairly trivial; the delivery of the speakers is usually fairly slow and unnatural; the variety of language forms in teaching dialogues is usually deliberately limited. In a word, imitation is more appropriate at the initial stages of learning.

On the other hand, in passages meant for training listening comprehension the speakers are talking naturally, i.e. quite quickly (which means that the speed has to be either average: 160-220 wpm, moderately fast: 190-220 wpm, or fast: above 220 wpm (after Rivers: 1981, p. 173)). The talk also contains a lot of information to which the student is asked to pay attention. The main purpose of this type of listening is to help students improve their understanding of the message, not the language forms.

When planning a listening comprehension lesson, there are three main considerations:

1. Choosing one of the types of listening experience that the teacher has identified as relevant or interesting for the students.
2. Finding exercises that both fit the material of the passage and practise skills connected with listening that will be useful for the students.
3. Bringing these exercises together and putting them into a sequence which forms a coherent lesson. (Rixon: 1991, p. 63)

In doing so, it is necessary to be aware of the specialist skills which the listeners can employ. J. Harmer brings forward the following:

- (a) predictive skills;
- (b) extracting specific information;

- (c) getting the general picture — the main points of the passage;
 - (d) extracting detailed information;
 - (e) recognizing function and discourse patterns;
 - (f) deducing meaning from context (i.e. deducing the meanings of unfamiliar words from the context in which they appear).
- (Harmer: 1991, pp. 183–184.)

J. Harmer also proposes a methodological model for teaching listening:

- 1) Lead-in — familiarizing the teacher and the students with the topic of listening exercise. That means creating expectations and arousing interest.
- 2) Setting comprehension task — the purpose. The teacher makes sure that the students know what they are going to do (fill in a chart or table, or complete a message pad or try and retell what they heard).
- 3) Students listen for task.
- 4) Teacher directs feedback — he/she will help students to see if they have completed the task successfully. This may follow a stage in which students check their answers with each other first.
- 5) The teacher directs text-related task (e.g. if the students have answered questions about a letter, the text-related task might be to answer the letter. (Harmer: 1991, p. 189.)

S. Rixon uses “a commonsense way of dividing up a listening lesson” into three phases:

1. Things to do before the students hear the passage, to help them get the most out of what they are going to hear — pre-listening.
2. Activities and exercises to be carried out as the students listen to the passage, to guide them as they try to grasp the main information in it — while-listening.
3. Things to do once the class has come to grips with the meaning and content of the passage, and is ready to look back, to reflect on some of the language points in it, or do some extension work based on the content of the passage — follow-up. (Rixon: 1991, pp. 63–64.)

Next let us look at what type of exercises and activities might suit for any of the above-mentioned stages.

Pre-listening activities may involve telling the listeners something, but not too much, about the passage, asking them to think about the sort of information they would expect to get out of a similar experience in real life.

The choice of the material and information to be disclosed should be made with a view to not going too far, as this may remove the challenge and interest. Sometimes, however, it is necessary to get the students acquainted with essential terms or pieces of prior knowledge which they would not be able to work out from the context.

A good example of such an activity is the questionnaire presented to the listener by Alan Maley and Sandra Moulding in their book "Learning to Listen" (CUP, 1984), Unit 1, "Sleeping habits". The listener is asked about his sleeping habits, whereas the multiple choice of answers he has to choose between introduces some of the new language he will later hear in the passage. Further, in the same book, when the passage deals with shopping and good buys (Unit 2), the pre-listening activity involves a shopping list (the students have to make sure that they know what each of the items means and how the word is pronounced). The pre-listening activity may also consist in reading an advert in a newspaper or scan a number of adverts offering flats to let, whereas the students make sure between themselves that they know what the abbreviations mean as they present a clue for understanding the passage.

The book "Soundtracks" by Susan Axbey (Longman Group UK Ltd, 1991) prefers to ask introductory questions as a pre-listening task. For instance, when discussing problems of childhood in the passage, the author asks the listener to previously share his/her memories of childhood with a partner or group, answering the five questions given. In case of a passage called "A Card Trick", pre-listening involves learning topic-related vocabulary and group work where a small group of students listens to the passage before the rest and demonstrates the trick prior to the intensive listening phase by the whole class.

The pre-listening activities, and predicting in the first instance give the students a wider conceptual framework against

which they can match what they hear later. That can lead to surprise and indignation, as when the listener expects a speaker to take a particular line of argument and he says quite opposite. It also helps students to draw inferences from what they hear. If a piece of information they expect to find in the passage is not there in so many words, they might start looking for ways in which the speaker may have implied it.

S. Rixon, however, admonishes teachers not to make the pre-listening phase too long and complete, as "there are some passages whose whole point would be ruined if students knew too much about them before they listened". (Rixon: 1991, p. 68.)

While-listening is divided into extensive and intensive listening by several authors (Maley, Moulding, Rixon, Axbey). Extensive listening means understanding the key points of the passage. It means listening to the text in a relaxed way, not concentrating on every word. This is, for instance, how we listen to a relaxing radio programme. The aim of such listening is collecting and organizing the information that the passage contains. Extensive listening is thought to give the student a challenge, allowing him to develop listening skills or knowledge of language through efforts he makes guided by the activities related to the passage. Intensive listening, on the other hand, means that the listener has to concentrate on certain tasks. The aim of this stage is to help the student understand the message of the text, therefore he should not be allowed to worry too much about not catching every word. (There will be time to look at the linguistic details at the follow-up phase.) However, it does not mean that the students should content themselves with only the main gist of what is said. S. Rixon points out that a lesson is not a test but a training session and therefore one should let the students hear a passage several times (2-3), in small sections, with pauses, or in any other way that is helpful to them. Nor should they be expected to find answers immediately. Students often need time to reconsider their answers. (Rixon: 1991, p. 77.) We think it right to give the students the opportunity to achieve as much as they are capable with the passage. Although it may take a lot of time, we have not left the student with a sense of failure,

because he has been hurried. That must be heeded especially when the whole group works with one common recorder.

In the intensive listening phase the teacher can employ a full range of activities and exercises, like ticking off items, giving true/false answers, filling in grids or charts, drawing maps or showing things on maps, detecting mistakes, drawing graphs, etc. In this case, listening for certain specific information means that one of the tasks mentioned above is to be fulfilled. The choice of tasks certainly depends on the nature of the passage. For instance, in the passage "Good buys" which we referred to earlier (A. Maley and S. Moulding's "Learning to Listen"), the students have to put down in the grid the items in the shopping list which the poor inexperienced husband bought correctly or, in case he failed to buy an item, the students are expected to provide his explanation or excuse telling why he didn't buy what the wife had wanted him to buy. In a similar fashion, another grid is to be filled, recognizing and interpreting attitudes (whether the wife said what she did with sarcasm, irritation or patience).

A. Maley and S. Moulding introduce an intensive listening exercise which is entirely based on one's knowledge of reported speech. The students are to be able to find if the items given in the exercise in reported speech get mentioned in the dialogue on the tape.

Gap-filling is a widely exploited task at the intensive listening phase, too. Some sources (like "Telephone Talk" by J. Pint, Pergamon Press, 1983) are even entirely built up on this task.

It is pretty hard for the teacher to avoid teaching the students new language in the process of listening. S. Axbey, for instance, pays much attention to learning idioms, asking the student to guess their meaning, choosing from among different variants. E.g. They have to choose if 'I'm not crazy about them' means

- i) I think they are mad.
- ii) I don't like them very much.
- iii) I hate them.

S. Rixon recommends teachers to keep the language problems out of the while-listening phase of the lesson, but she admits that the grammar and vocabulary work can usefully be used during both the pre-listening and the post-listening or follow-up phases. (Rixon: 1991, p. 97.)

The follow-up phase may include oral or written summaries, discussions of the passage in pairs or groups. P. Ur points out the importance of paraphrasing here, i.e. reproduction of the message in a different wording. (Ur: 1991, p. 129.) A. Maley and S. Moulding call this last stage checking-up. Here they allow the students to use the tapescript for checking any remaining problems. The follow-up phase in our opinion is largely dictated by what kind of difficulties the students had during the listening process. It is then that certain problems of grammar can be dwelt on, certain idioms practised, etc.

The above activities, if skilfully combined, will all serve the aim of helping the student to become a discerning listener with a growing sense of confidence in his ability to deal with the novelties of communicative encounters and consequently to become a more active participant in the English-speaking environment.

BIBLIOGRAPHY

- Axbey, S. Soundtracks. Longman, 1991
- Harmer, J. The practice of English Language Teaching. Longman Group UK Ltd., 1991
- Maley, A., Moulding, S. Learning to Listen. Cambridge University Press, 1984
- Munby, J. Communicative Syllabus Design. Cambridge University Press, 1978
- Rivers, W. M. Teaching Foreign Language Skills. 2nd ed. University of Chicago Press, 1981
- Rixon, S. Developing Listening Skills. Macmillan Publ. Ltd., 1991
- Ur, P. Teaching Listening comprehension. The Bath Press, Avon, 1991

MAAHANMUUTTAJAOPPILAIEN OPETUS- JÄRJESTELYT RUOTSISSA

Veli Tuomela
Tukholma

1. Johdanto

Tässä artikkelissani esittelen lyhyesti Ruotsin maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyjä. Ensin käsittelen yleisesti kielivähemmistöjen opetusta ja Ruotsin kielipolitiikan vaikutuksia maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyihin. Sitten kuvailen, miten maahanmuuttajien opetus on järjestetty päiväkodissa, peruskoulussa ja lukiossa. Lopuksi tarkastelen missä määrin opetusjärjestelyt mahdollistavat maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestyksen ja korkeatasoisen kaksikielisyyden.

2. Kielivähemmistöjen opetuksesta

Kielivähemmistöjä voidaan opettaa joko assimilaatio-ohjelmassa tai kielensuojaohjelmassa. Kaikkein tavallisinta on opettaa kielivähemmistöjä *assimilaatio-ohjelmassa* (engl. submersion). Assimilaatio-ohjelmassa vähemmistöoppilaat saavat opetuksensa enemmistökielellä samassa luokassa kuin enemmistöoppilaat. Opetus on järjestetty ensisijaisesti enemmistöoppilaiden tarpeitten mukaan, joten opetuksen lähtökohtana on oppilas, jolla on enemmistökieli äidinkielenään ja enemmistökulttuurinen tausta. Opettajat ovat yksikielisiä enemmistökielessä, eivätkä he siis hallitse vähemmistöoppilaiden äidinkieltä. Äidinkieltä ei opeteta ollenkaan tai vain hyvin vähän. Sillä ei yleensä ole mitään omaa arvoa, vaan sitä käytetään korkeintaan helpottamaan enemmistökieliseen opetukseen siirtymistä mahdollisimman nopeasti. *Kielensuojaohjelmassa* (engl. maintenance) on ainoastaan oppilaita, joilla on sama äidinkieli. Heitä opetetaan sekä äidinkielellä että enemmistökielellä. Ala-asteen ensimmäisillä luokilla opetetaan ensisijaisesti äidinkielellä, ja ala-asteen ylim-

millä luokilla opetetaan suunnilleen yhtä paljon molemmilla kielillä. Enemmistökielisessä opetuksessa otetaan huomioon, ettei opetuskieli ole oppilaiden äidinkieli vaan heidän toinen kieltensä. Opettajat ovat kaksikielisiä. (Ks. esim. Skutnabb-Kangas 1981, 1988; Grosjean 1982.)

Assimilaatio-ohjelma ja kielensuojaohjelma antavat erilaiset mahdollisuudet korkeatasoisen kaksikielisyyden ja koulumenestyksen saavuttamiseksi. Koska assimilaatio-ohjelmassa ei käytetä oppilaiden äidinkieltä tai sitä käytetään hyvin vähän, heidän on vaikea kehittää sitä. Koulumenestystä haittaa se, etteivät oppilaat aina välttämättä ymmärrä kaikkea opetuskielestä, joten opittava tieto voi jäädä puutteelliseksi. Kielensuojaohjelma antaa sitä vastoin oppilaille hyvät edellytykset korkeatasoisen kaksikielisyyden ja hyvän koulumenestyksen saavuttamiseksi. Heillä on hyvät mahdollisuudet kehittää sekä äidinkieltä että enemmistökieltä, mikä antaa hyvän pohjan kaksikielisyydelle. (Ks. ed. lähteitä.)

3. Ruotsin kielipolitiikasta

Yhteiskunnan kielipolitiikka määrää, miten maahanmuuttajaoppilaiden opetus järjestetään. Ruotsissa siirryttiin virallisesti assimilaatiopolitiikasta eli sulauttamispolitiikasta integraatiopolitiikkaan vuonna 1975. Integraatiopolitiikan mukaan maahanmuuttajille annetaan mahdollisuus valita, missä määrin he haluavat ylläpitää ja kehittää äidinkieltään ja kulttuuriaan. Heillä on myös oikeus itse valita, missä määrin he haluavat omaksua ruotsalaisen kulturi-identiteetin ja missä määrin he haluavat säilyttää ja kehittää alkuperäistä identiteettiään (SOU 1974: 69).

Integraatiopolitiikkaa on toteutettu koulussa kotikieliuudistuksen avulla vuodesta 1977. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tavoitteena on aktiivinen kaksikielisyyden, koulutuksellinen tasa-arvo ja integrointi yhteiskuntaan (Skolöverstyrelsen 1980). Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt vaikuttavat paljon siihen, miten oppilaat saavuttavat nämä heille tarkoitetut tavoitteet.

4. Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyistä

4.1. Päiväkotit

Alle kouluikäiset maahanmuuttajalapset voivat saada päivähoidonsa ruotsalaisessa ryhmässä, kotikieliryhmässä tai yhdistetyssä ryhmässä.

Ruotsalaisessa ryhmässä (svensk grupp) maahanmuuttajalapset ovat samassa ryhmässä kuin ruotsalaiset lapset. Heillä on iästä riippumatta oikeus *kotikielen tukeen* (hemspråksstöd) vähintään neljä tuntia viikossa. Joissakin kunnissa sitä ei järjestetä taloudellisista syistä.

Kotikielentukea järjestetään niin, että kiertävä kotikielenopettaja käy ruotsalaisessa ryhmässä yleensä pari kertaa viikossa ja osallistuu lapsen jokapäiväiseen toimintaan, jolloin hän keskustelee lapsen kanssa hänen äidinkielellään. Osa kotikielentuesta järjestetään yleensä niin, että muutamat tai kaikki päiväkodin samaa äidinkieltä puhuvat lapset kokoontuvat pari kertaa viikossa omassa ryhmässään. Silloin kotikielenopettaja lukee, laulaa ja leikkii lasten kanssa heidän äidinkielellään.

Kotikieliryhmässä (hemspråksgrupp) kaikilla lapsilla on yhteinen äidinkieli. Päiväkotihenkilöstö on kaksikielinen ja se puhuu lasten kanssa heidän äidinkieltään. Joissakin kotikieliryhmissä on lisäksi ruotsalainen lastentarhaopettaja, jotta lapsilla olisi mahdollisuus käyttää myös ruotsin kieltä syntyperäisen henkilön kanssa. Kotikieliryhmien tavoitteena on kehittää lasten äidinkieltä ja antaa sille luonnollinen asema päiväkodissa. Tavoitteena on myös antaa lapsille vahva pohja heidän äidinkielessään, jotta ruotsin kielen oppiminen olisi heillä myöhemmin helpompaa. Kotikieliryhmään osallistuvat lapset jatkavat yleensä peruskoulua kotikieliluokissa.

Yhdistetyssä ryhmässä (sammansatt grupp) puolet lapsista on ruotsalaisia ja puolet on lapsia, joilla on muu yhteinen äidinkieli. Ryhmässä puhutaan sekä lasten äidinkieltä että ruotsia, sillä osa henkilöstöstä puhuu molempia kieliä ja osa hallitsee vain ruotsia. Ruotsin kielen osuus on yleensä suurempi kuin maahanmuuttajalasten äidinkielen.

4.2 Peruskoulu

Lukuvuonna 1991/92 Ruotsin peruskoulussa oli vajaat 900 000 oppilasta. Heistä 12 prosentilla eli runsaalla 100 000:lla oli muu kieli kuin ruotsi äidinkielenään. Äidinkieliä oli yhteensä noin 130. Maahanmuuttajaoppilaat saivat opetuksensa ruotsalaisessa luokassa, valmistavassa luokassa, kotikieliluokassa tai yhdistetyssä luokassa (Statistiska centralbyrån 1992).

Ruotsalaisessa luokassa (svensk klass) maahanmuuttajaoppilaat osallistuvat samaan opetukseen kuin ruotsalaiset oppilaat. Opetuskieli on kaikilla ruotsi. Maahanmuuttajaoppilailla on oikeus äidinkielenopetukseen (eli kotikielenopetukseen), tukiopetukseen äidinkielellä (eli opinnonohjaukseen) ja ruotsi toisena kielenä -opetukseen. Näiden lisäksi oppilailla on oikeus osallistua samaan tukiopetukseen, johon osa ruotsalaisista lapsista osallistuu.

Maahanmuuttajalasten äidinkielen opetusta kutsutaan *kotikielenopetukseksi* (hemspråksundervisning). Siihen saavat osallistua ne oppilaat, joiden jommallakummalla tai molemmilla vanhemmilla on muu äidinkieli kuin ruotsi ja jotka käyttävät kyseistä kieltä päivittäin vanhempiensa kanssa. Opetusta täytyy järjestää oppilaiden tarpeitten mukaisesti (Skolöverstyrelsen 1980). Tätä velvotetta kunnat eivät kuitenkaan noudata, sillä opetukseen tarkoitettu valtionapu on liian pieni, jotta opetusta voitaisiin järjestää riittävästi. Myös käytännön syyt vaikeuttavat äidinkielenopetuksen järjestelyjä. Oppilaille tarjotaan sen sijaan opetusta yhdestä kahteen tuntia viikossa. Opetukseen osallistui lukuvuonna 1991/92 noin 60% eli runsaat 60 000 oppilasta. (Statistiska centralbyrån 1992.)

Kotikielenopetukseen osallistuminen on aina oppilaille vapaaehtoista. Vanhemmat saavat tavallisesti yhden kerran vuodessa kirjallisen tiedotteen ja kyselyn opetukseen osallistumisesta. Jos oppilas aikoo osallistua opetukseen, hänen on osallistuttava kaikille tunneille koko lukuvuoden. Oppilas joutuu tällöin olemaan poissa muilta oppitunneilta tai osallistumaan opetukseen varsinaisen kouluajan ulkopuolella (Skolöverstyrelsen 1980, 1991).

Kunnat ovat velvollisia järjestämään äidinkielen opetusta, kun opetusryhmässä on vähintään viisi oppilasta. Jos ryhmässä on vähemmän oppilaita, on opetuksen järjestäminen vapaaehtoista. Opetusryhmissä on yleensä oppilaita eri vuosikursseilta ja heidän äidinkielenaitonsa voi olla hyvin vaihteleva. Koska oppilaat sijoitetaan luokkiin asuinalueen perusteella, kotikielenopettajat joutuvat opettamaan monessa eri koulussa päivittäin.

Opetussuunnitelman mukaan kotikielenopetuksen tavoitteena on maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen kehittäminen ja ylläpitäminen. Tarkoituksena on, että oppilaat voisivat myöhemmin saavuttaa sellaisen kaksikielisyyden, joka mahdollistaa heidän kuulumisen kahteen kulttuuriin. Kurssisuunnitelman mukaan opetus sisältää kuuntelua, puhumista, lukemista ja kirjoitusta äidinkielellä sekä kulttuuri- ja yhteiskuntatietoa vanhempien kotimaasta. (Skolöverstyrelsen 1980.)

Kotikielenopetukseen tarkoitettua oppimateriaalia ei ole julkaistu paljon, joten kotikielenopettajat joutuvat laatimaan omaa materiaalia tai hankkimaan oppikirjoja kotimaastaan. Tämä aiheuttaa vaikeuksia, sillä kotimaan oppikirjat eivät sovellu sellaisenaan maahanmuuttajalasten opetustilanteeseen eikä kielitaitoon.

Niille maahanmuuttajaoppilaille, joilla ei ole riittävän hyvää ruotsin kielen taito ruotsinkielisessä opetuksessa selviytymiseen, voidaan järjestää *opinnonohjausta* (studiehandledning) muutamissa oppiaineissa heidän äidinkielellään. Jos koulu katsoo oppilaan tarvitsevan tätä opetusta, on oppilaan osallistuttava siihen. Opetusta täytyy antaa niin paljon kuin oppilaat sitä tarvitsevat, mutta he saavat sitä yleensä tunnin tai kaksi viikossa. Kotikielenopettaja joutuu usein käsittelemään monen varsinaisen oppitunnin sisällön muutamassa tunnissa. Opetusta annetaan niin kauan kuin oppilaan katsotaan tarvitsevan sitä.

Maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettua ruotsin kielen opetusta kutsutaan nimellä *ruotsi toisena kielenä* (svenska som andraspråk). Opetus on pakollista kaikille niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Opetusta sai lukuvuonna 1991/92 72% eli 74 000 oppilasta. Oppilaat ovat poissa yleensä ruotsin kielen tunneilta tai muilta tunneilta saadakseen ruotsi toisena kielenä -opetusta.

Valmistavia luokkia (förberedelsklass) oli 605 lukuvuonna 1991/92. Ne oppilaat, jotka eivät osaa ruotsia tai jotka osaavat sitä hyvin vähän sijoitetaan yleensä tällaiselle luokalle. Samassa luokassa on vain maahanmuuttajaoppilaita, joilla on eri äidinkieli. Luokkia on kaikilla peruskoulun asteilla ja oppilaat käyvät niissä yleensä yhdestä kahteen vuotta. Niissä on noin kymmenen oppilasta. Opetuksessa painotetaan paljon ruotsin kielen oppimista. Oppilaat saavat kotikielenopetusta ja opinnonohjausta suunnilleen saman verran kuin maahanmuuttajalapsat ruotsalaisessa luokassa.

Kotikielenluokkia (hemspråksklass) oli 313 lukuvuonna 1991/92. Niitä järjestettiin 11 kielellä. Suomalaisia kotikielenluokkia oli 209. Tällaisessa luokassa on kaikilla oppilailla yhteinen äidinkieli, joka ei ole ruotsi. Ala-asteen 1.-3. luokilla suurin osa opetuksesta annetaan oppilaiden äidinkielellä. Ruotsin kielen opetus lisääntyy asteittain siten, että ala-asteen ylimmillä luokilla eli luokilla 4.-6. on ruotsinkielistä opetusta yhtä paljon kuin äidinkielistä opetusta. Yläasteella (luokat 7-9) saa perustaa vain suomenkielisiä kotikielenluokkia joissakin kunnissa kokeilutoimintana.

Yhdistetyssä luokassa (sammansatt klass) puolet oppilaista on ruotsinkielisiä ja puolella oppilaista on muu äidinkieli kuin ruotsi. Ruotsin kielen osuus on suurempi kuin kotikielenluokassa. Maahanmuuttajaoppilaat saavat suurimman osan opetuksestaan omassa ryhmässään ensimmäisillä luokilla ja ylimmillä ala-asteen luokilla ruotsinkielinen opetus lisääntyy nopeasti.

4.3 Lukio

Lukiossa maahanmuuttajaoppilaat voivat saada äidinkielen opetusta, tukiopetusta äidinkielellä ja ruotsin kielen opetusta toisena kielenä. Näitä oppiaineita annetaan suunnilleen samoin ehdoin kuin peruskoulussa. Oppilailla on yleensä mahdollisuus vaihtaa vieras kieli äidinkielenopetukseen. Tukiopetus äidinkielellä eli opinnonohjaus on harvinaista. Kunnat voivat myös järjestää maahanmuuttajille tarkoitettuja erikoiskursseja, joilla opiskellaan mm. ruotsia toisena kielenä ja yhteiskuntaoppia.

5. Keskustelua

Maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksen tavoitteet ovat aktiivinen kaksikielisyys, koulutuksellinen tasa-arvo ja integrointi yhteiskuntaan. Nykyisten opetusjärjestelyjen avulla on vaikea toteuttaa näitä tavoitteita. Ainoastaan kotikielenryhmät ja kotikieliluokat noudattavat kielen suojaohjelman vaatimuksia. Tämän opetusohjelman tavoitteenahan on kaksikielisyys. Muut opetusohjelmat Ruotsissa edustavat assimilaatio-ohjelmaa.

Ruotsalaisessa luokassa maahanmuuttajalasten äidinkielen opetuksen määrä on aivan liian vähäinen. Äidinkieltä on vaikea ylläpitää ja kehittää yhden tai kahden viikkotunnin opetuksen avulla. Saavathan ruotsalaisetkin oppilaat 6–8 viikkotuntia äidinkielenopetusta, ja tämän lisäksi kaikki muukin opetus annetaan heidän äidinkielellään. Tämä osoittaa, miten tärkeä äidinkielen opetus on koulussa.

Toisaalta on aivan ymmärrettävää, ettei kotikielenopetusta ja opinnonohjausta aina voida järjestää opetussuunnitelman mukaisesti, mm. resurssipulan ja käytännön syiden takia. Kotikielenluokkia ja yhdistettyjä luokkia ei tietenkään voida järjestää, jos oppilasmäärä ei ole riittävän suuri.

LÄHTEET

- Grosjean, G. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- SOU (1974:69). *Invandrarna och minoriteterna. Invandrarutredningens huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1985). *Svenska som andraspråk — Grundläggande färdigheter*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1987). *Svenska som andraspråk — Fördjupade studier*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1991). *Utbildningsväsendets författningsböcker 91/92. Del 2*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Skutnabb-Kangas, T. (1982). Tvåspråkighet. Stockholm: Liber.**
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.**
- Statistiska centralbyrån (1992). Hemspråkselever i grundskolan och gymnasiet lä 1991/92.**

KOPULAMAISUUTTA KONTRASTIIVISESTI

Ralf Vahtera
Åbo

Predikatiivilauseen yhtenä perusominaisuutena on tapana pitää predikaattiverbin semanttista köyhyyttä, sen kopulamaisuutta. Sellaisissa kielissä, joissa katsotaan olevan useita kopulaverbejä, erotetaan usein eri kopulamaisuuden asteita. Puhtaana kopulana on yleensä pidetty vain 'olla'-verbin vastinetta eri kielissä. Yleisen käsityksen mukaanhan 'olla'-verbillä ei ole kognitiivista merkitystä — se toimii vain tempus-, persoona-, modus- ja aspektiainesten kantajana. Muiden kopula-kategoriaan luettujen verbien on katsottu olevan tavalla tai toisella merkitykseltään vajaita.

Olof Thorell jakaa ruotsin kieliopissaan predikatiivilauseissa esiintyvät ruotsin verbit neljään ryhmään (Thorell 1973: 217). Näistä ensimmäisen ryhmän verbit ovat luonteeltaan kaikkein kopulamaisimpia. Varsinaisen kopulaverbin, *vara*-verbin ('olla') ohella Thorell lukee tähän ryhmään verbit *bliva*, *varda* 'tulla' ja *forbliva* 'jäädä/pysyä'. Tämän ryhmän verbeille on yhteistä, että ne ilmaisevat "olemisen" eri aspekteja; esimerkiksi 'tulla'-verbit ilmaisevat ingressiivistä aspektia eli "olemisen alkamista" (vrt. Comrie 1981: 19).

Thorellin kolmannen ryhmän verbeistä useimmille on ominaista, että ne tuovat eräänlaisen modaalisen lisän 'olla'-verbillisen predikatiivilauseen ilmaisemaan proposition (vrt. Tarvainen 1977: 11; Matihaldi 1978: 108): *höras* 'kuulua', *kännas* 'tuntua', *synas*, *tyckas* 'näyttää, tuntua', *verka* 'tuntua'.

Neljännän ryhmän verbeillä ei ole lainkaan kopulan ominaisuuksia. Tähän ryhmään Thorell lukee sellaiset verbin passiivimuodot kuin *anses*, *kallas*, *hållas* jne. Tällaisen verbinmuodon sisältävät lauseet ovat kompleksisia transitiivilauseita, joille voidaan olettaa predikatiivilauseen sisältävä syvärakenne, esim.

Han anses begåvad.

< [Han är begåvad]

Häntä pidetään lahjakkaana.

< [Hän on lahjakas]

Verbin passiivimuotojen rinnastaminen kopulanomaisiin verbeihin johtunee siitä, että aktiivisen transitiivilauseen objektin vastine passiivilauseessa ruotsissa jäsenyyty subjektiksi. Mainitun kaltainen passiivinen transitiivilause saa siten ruotsissa samanlaisen syntaktisen perusrakenteen kuin predikatiivilause: S + V + C. Tässä rakenteessa C:nä voi esiintyä samanlainen predikatiivinen komplementti kuin 'olla'-verbin sisältävässä predikatiivilauseessa.

Toisen ryhmän verbejä Thorell luonnehtii *vara-* ja *bliva-* verbien synonyymeiksi. Tuo "synonyymisuus" pätee kuitenkin vain tietyssä lausekehyksessä, vaikka Thorell ei eksplisiittisesti tätä toteakaan. Näillä verbeillä on selvästi ns. kognitiivinen merkitys, ts. niiden leksikaalisiin piirteisiin ei kuulu kopulamaisuus: *stå* 'seistä', *ligga* 'maata', *sttta* 'istua', *gå* 'käydä, kävellä', *våxa* 'kasvaa', *finnas* 'olla (olemassa)', *leva* 'elää'. Kun tällaiset verbit esiintyvät 'olla'-verbin tavoin subjektin ja predikatiivisen konstituentin "yhdistäjänä" eli kopulamaisessa funktiossa, ne näyttävät eri tavoin menettävän jotain perusmerkityksestään. Tarkastelen tässä lähemmin verbejä *gå*, *stå*, *sttta* ja *ligga*, koska niiden kopulamainen käyttö on ruotsissa kaikkein monipuolisinta. Tällainen kopulamainen funktio niillä on seuraavissa Thorellin mainitsemisissa esimerkeissä:

Diskussionens vågor började gå höga.

I dag står partiet splittrat och oenigt.

Alla sjöar låg tillfrusna.

NN satt domare.

Keskustelun laineet alkoivat käydä korkeina.

Tänään puolue on hajanainen ja eripurainen.

Kaikki järvet olivat jäässä (— "makasivat jäätyneinä).

NN oli/toimi tuomarina.

Otto Jespersen on kuvannut vastaavanlaista *go-* ja *stand-* verbien toissijaista käyttöä englannin kielessä (esim. Jespersen

1933: 124–125). Hän käyttää ilmiöstä nimitystä kvasipredikaatti. Koska tämä termi on esiintynyt suomen lauseopissa toisenlaisessa merkityksessä (ks. Siro 1964: 26), puhun tässä verbin kopulamaisesta käytöstä. Alho Alhoniemi on “tilan essiivejä” käsittelevässä artikkelissaan huomauttanut, että tiettyjä suomen verbejä saatetaan essiivimuotoisen määritteen sisältävissä lauseissa käyttää kopulanomaisesti, eli sellaisessa asemassa, jossa ne voitaisiin ajatella korvattavaksi *olla*-verbillä (Alhoniemi 1967: 49). Alhoniemi korostaa, että “verbin leksikaalinen merkitys ei tätä seikkaa ratkaise, vaan verbin kussakin lauseyhteydessä saama ajatussisältö”. Hänen luonnehdintansa koskee verbejä *toimia*, *huhkia* ja *säilyä*, mutta se pätee vieläkin selvemmin mainittuihin *käydä*-, *selstää*-, *istua*- ja *maata*-verbeihin. Ainakin *toimia*- ja *säilyä*-verbien leksikaalisiin piirteisiin kuuluu, että verbit tietyissä lauserakenteissa ilmaisevat lähinnä eräänlaista “olemisen” aspektia. Tässä merkityksessä ne tyypillisesti esiintyvät juuri predikatiivisen konstituentin sisältävissä lauseissa. Esimerkiksi Alhoniemen mainitsemat lauseet *Kalle toimi lehtimiehenä Naantalissa* ja *Kalle säilyi lehtimiehenä lopun ikäänsä* kuvaavat melko tyypillisesti *toimia*- ja *säilyä*-verbien funktiota — tarkemmin sanottuna yhtä niiden perusfunktioista. Edellä mainitut Thorellin esimerkit edustavat selvemmin niissä esiintyvien verbien toissijaista käyttöä.

Ilmauksella “perusmerkitys” ei kaikkien verbien merkityksen kuvauksessa tunnu olevan selvää relevanssia. Tässä tarkasteltavien verbien osalta sellainen on kuitenkin melko selvästi erotettavissa: *stå*-, *sitta*- ja *ligga*-verbien perusmerkityksenä voidaan pitää elävän olennon (tyypillisimmin ihmisen) asennon ilmaisemista, *gå*-verbin perusmerkityksenä taas elävän olennon tietynlaisen liikkumistavan ilmaisemista. Hans Jonsson on esimerkiksi *stå*-verbin eri funktioita tarkastelevassa artikkelissaan todennut verbin perusmerkityksessään ilmaisevan “(pysty)suorassa asennossa olemista” (“ha upprätt eller lodrät ställning”; Jonsson 1993: 115). Jonssonin mukaan tämä verbin perusmerkitys on eri lauseyhteyksissä saattanut “heiketä tai menettää sisällönsä”.

Jonsson puhuu *stå*-verbin merkityksen "heikentymistä" kuvatessaan myös verbin kopulamaisesta käytöstä. Hän erottaa kaksi kopulamaisuuden astetta (mt. 117), joita hän kuitenkin luonnehtii melko ylimalkaisesti kopulamaisuutta läheneväksi ("närmande sig användning som kopula") ja kopulamaisuuteen vaihtuvaksi ("övergående i användning som kopula"). Ensin mainitulle on hänen mukaansa ominaista "pysyvä ja suhteellisen selvästi havaittava yhteys" perusmerkitykseen ja jälkimmäiselle "ainoastaan heikko tai mahdollinen yhteys" perusmerkitykseen.

Yritän seuraavassa hieman täsmällisemmin osoittaa, miten tuo yhteys perusmerkitykseen voidaan eri tapauksissa ilmaista. Mielestäni verbien *gå*, *stå*, *sitta* ja *ligga* kopulamaisissa funktioissa voidaan melko yksinkertaisin kriteerein erottaa kolme astetta. Olen kerännyt kieliopista, sanakirjoista ja sanomalehdistä lause- ja lauseke-esimerkkejä, jotka mielestäni edustavat näitä kolmea astetta. Kunkin ryhmän (I–III) olen jakanut alaryhmiin (A–C) sen mukaan, onko predikatiivisena konstituenttina substantiivi (A), adjektiivi (B) vai partisiippi (C). Kaksikielisistä sanakirjoista poimimieni esimerkkien käännoksinä olen esittänyt sanakirjassa esiintyvän käännoksen, muut esimerkit olen kääntänyt itse. Omissa käännoksissani en ole käyttänyt *gå*-, *stå*-, *sitta*- ja *ligga*-verbien leksikaalisia vastineita, vaan luontevimmalta tuntuvaa verbiä, yleensä *olla*-verbiä. Useimmissa tapauksissa leksikaalisen vastineen käyttö olisikin suomessa mahdotonta.

Ensimmäisen ryhmän esimerkeissä kopulamaisuus on idullaan. Verbin perusmerkitys on voimassa, mutta verbin ilmaisema tila tai toiminta ei korostu, vaan se on kyseisessä tilanteessa joko ainoa mahdollinen tai ainakin tyypillinen samaan tapaan kuin eksistentiaalilauseissa (ks. esim. Vähämäki 1984: 369–376), vrt. *I klassrummet satt endast två elever* 'Luokassa istui vain kaksi oppilasta' — *Som ordförande satt NN* 'Puheenjohtajana oli NN'. Tämän ryhmän subjekti viittaa aina elävään olentoon, yleensä ihmiseen.

IA

ligga lik maata ruumiina (IRSS)

sitta modell istua mallina (IRSS)

sitta ordförande olla puheenjohtajana (IRSS)

sitta barnvakt (SOB) olla lapsenvahtina

Som domare i målet *satt* NN. (NOB) Jutun tuomarina oli NN.

stå brud. fadder. modell olla morsiamena, kummina, mallina (IRSS)

IB

När man *gått arbetslös* i tre månader, börjar man tröttna på strejkledningen. (NOB). Kun on ollut työttömänä kolme kuu-kautta, alkaa kyllästyä lakonjohtoon.

Infödingarna *gick nakna*. Alkuasukkaat kulkivat alastomina. (IRSS)

ligga sjuk maata sairaana (IRSS)

sitta svsslölds (SHOB) olla toimeettomana

Där *satt* han flera år *ensam* på gården. Siellä hän oli monta vuotta yksikseen tilalla. (IRSS)

IC

gå havande (NOB) olla raskaana

gå illa klädd kulkea huonosti pukeutuneena (IRSS)

Den fredlöse Gustaf Eriksson Vasa *ligger dold* i ett hölass. (Dagens Nyheter, B 12.) Lainsuojaton Gustaf Eriksson Vasa on piilotettuna heinäkasaan.

När han *suttit fångslad* i två veckor fick vi träffa honom. (Expressen, 14.) Kun hän oli ollut vangittuna kaksi viikkoa, saimme tavata hänet.

Och den spåda 15-åriga flickan har *suttit inspärрад* i ett och ett halvt år nu. (Svenska Dagbladet, 4.) Ja tämä hento 15-vuotias tyttö on nyt ollut telkien takana puolitoista vuotta.

Tidningen refererar ett mål i tingsrätten, där en 53-årig man stod *åtalad för mordbrand*. (Dagens Nyheter, C4.) Lehti selostaa käräjäoikeudessa käsiteltyä oikeusjuttua, jossa 53-vuotias mies oli syytettynä murhapoltosta.

Toisen ryhmän lauseille on ominaista, että niiden subjektit ovat elotontarkoitteisia. Tässä ryhmässä lienevät mahdollisia vain *ligga-* ja *stå-*verbi. Verbi valitaan sen mukaan, mikä dimen-

sio, vaaka- vai pystysuora, subjektin tarkoitteessa hahmottuu hallitsevaksi: "laiva makaa", "huvila seisoo" jne. Valinta taphtuu siis subjektin tarkoiteen inherentin ominaisuuden perusteella. Jonssonin esittämistä esimerkeistä (esim. *Huset står färdigbyggd*) voi päätellä, että tämä ryhmä edustaa sitä kopulamaisuuden astetta, jota hän luonnehtii ilmauksella "närmande sig kopula".

IIB

Båten *ligger färdig* att avgå. (NOB) Laiva on lähtövalmiina.

Himlen *låg klar* över sjön. Taivas kaareutui kirkkaana meren yllä. (IRSS)

Sjön *ligger spegelblank*. Järvi on peilikirkas. (IRSS)

Vägen *låg bred* och *tom* nu. Tie oli nyt leveä ja tyhjä. (IRSS)

Dörren *står öppen*. Ovi on auki. (IRSS)

Villan *står tom*. Huvila seisoo tyhjänä. (NOB, NS)

IIC

Båten *ligger förankrad*. Laiva makaa ankkurissa. (SHOB, NP)

Gråa filter *ligger staplade* på hög. (Svenska Dagbladet, 4.) Harmaita huopia on ladottuna pinoon.

Tältet *ligger oanvänt* på vinden. Teltta makaa käyttämättömänä ullakolla. (IRSS)

Bilen *stod* i torsdags *parkerad* i utkanten av en parkeringsplats. (Dagens Nyheter, A5.) Auto oli torstaina pysäköitynä erään suuren pysäköintialueen laidalla.

Rågens ax *stod upprätta*. Rukiin tähkät tököttivät pystyssä. (IRSS)

Toisesta ryhmästä puuttuu A-tyyppi, mikä on ymmärrettävää, kun otetaan huomioon, että IA-tyypin lauseissa lähes poikkeuksetta on kyse tiettyssä roolissa esiintymisestä. Tosin elottomalle oliollekin voidaan antaa tilapäinen rooli, esim. *Skolan är i dag vallokall* 'Koulu on tänään vaalihuoneisto(na)', mutta tällaisessa lauseessa kielitaju ei tunnu hyväksyvän *ligga-* tai *stå-*verbiä. Mikäli tällaisen roolin tilapäisyyttä halutaan erityisesti korostaa, on tähän olemassa erityinen verbi, ruotsissa esimerkiksi *fungera (som)*, suomessa *toimla (+ essiivi)*.

Kolmanteen ryhmään olen sijoittanut sellaiset lauseet, joissa verbi näyttää kokonaan menettäneen perusmerkityksensä.

IIIA

Nordenskiöld *gick högerinner och Wicksell halvback*. (NOB)
Nordenskiöld pelasi oikeana välihyökkäjänä ja Wicksell tukimiehenä.

A *ligger etta i 5000-metersloppet*. A on ensimmäisenä 5000 metrin juoksussa. (IRSS)

Förteckningen *ligger som grund för sonsonen Ölo Puustas anspråk*. (Hufvudstadsbladet, 13.) Luettelo on Puustan pojanpojan Ölo Puustan vaatimusten perusteena.

Fadern *stod som motståndare mot sonen*. (SHOB) Isä oli poikansa vastustajana.

IIIB

Detta torde numera *ligga klart för vem som helst*. (NOB)

Tämä lienee nykyään selvää jokaiselle.

Han *står ensam i sin kamp*. (SOB) Hän on taistelussaan yksin.

stå maktlös mot inkräktaren (NOB) olla voimaton tunkeilijaa vastaan

Han *varnade dock för att det kunde bli våldsamheter när resultatet står klart*. (Hufvudstadsbladet, 9.) Hän kuitenkin varoitti, että saattaisi syntyä väkivaltaisuuksia, kun tulos on selv(ill)ä.

IIIC

Han *ligger inkallad*. Hän on suorittamassa asevelvollisuuttaan. (IRSS)

Linan *stod nu så spänd, att den var nära bristning*. (NOB)

Köysi oli nyt niin kireällä, että se oli katkeamaisillaan.

I dag *står partiet splittrat och oenigt*. (Thorell 1973: 217.) Tänään puolue on hajanainen ja eripurainen.

Näissä lauseissa ei ole lainkaan kyse siitä tilasta tai toiminnasta, jota verbi perusmerkityksessään ilmaisee. IIIA-ryhmän ensimmäisessä esimerkissä verbi on kyllä dynaaminen, liikettä

ilmaiseva kuten lauseen kuvaama tilanne edellyttää, mutta kyseisessä tilanteessa subjektin tarkoitteen tyypillistä liikehittimistä kuvaa paremmin verbi *springa* 'juosta' kuin *gå*, joka perusmerkityksensä mukaan tulkittuna tässä saa jopa huvittavan sävyn. Tässä lausekehyksessä *springa* on kuitenkin mahdoton — verbi ei yksinkertaisesti voi saada sellaista kopulamaista funktiota kuin *gå*. Vielä selvempi on lauseen ilmaiseman tilanteen ja verbin perusmerkityksen välinen ristiriita lauseessa *A ligger etta i 5000-metersloppet*. Lauseen kuvaamassa tilanteessa subjektin tarkoite on jatkuvasti liikkeessä, kun taas verbi perusmerkityksessään ilmaisee nimenomaan paikallaan oloa.

Koska edellä kohdissa I–III esitettyjen ruotsinkielisten lauseiden suomenkieliset vastineet ovat eri tavalla kääntämällä tuotettuja, niiden ei voi katsoa edustavan spontaania kielenkäyttöä eikä niiden todistusvoima tarkasteltavan ongelman kannalta ole sama kuin alkuperäisten ruotsin lauseiden. Silti tuntuu jo näidenkin lauseiden vertailun perusteella ilmeiseltä, että kyseisten verbien kopulamainen käyttö on suomessa harvinaisempaa kuin ruotsissa. Tämä käsitys saa vahvistusta, kun tarkastellaan "aidosti tuotettuja" suomen kielen lauseita. Olen tutkinut *istua-*, *selstä-*, *maata-*, *kävellä-*, *käydä-* ja *kulkea-*verbien esiintymiä suomen kielen sanakirjoissa, sanomalehdissä ja kaunokirjallisuudessa.

Sanakirjat (Nykysuomen sanakirja, Nykysuomen perussanakirja) esittävät kustakin verbistä muutaman esimerkin, joissa verbiä voi sanoa käytetyn kopulamaisesti. Sanakirjan avulla ei kuitenkaan pysty muodostamaan käsitystä tietyn ilmaustyyppin esiintymisfrekvenssistä. Saadakseni karkean käsityksen ilmiön yleisyydestä olen tutkinut kolmen suomenkielisen sanomalehden yhden sunnuntainumeron (Helsingin Sanomat, Aamulehti, Turun Sanomat, 30.5.1993) ja lisäksi yhden Suomen Kuvalehden numeron (21/93). Otos on pieni, mutta siinä ilmenevä tendenssi hyvin selvä: kyseisten verbien kopulamainen käyttö on suomen yleiskielessä marginaalinen ilmiö. Kaikkiaan tutkimissani lehdissä (yht. 230 sivua) oli ainoastaan yksi sellainen lause, jossa verbin voidaan katsoa edustavan jotakin mainituista kolmesta kopulamaisuuden asteesta: *Tällä hetkellä minun vikani näyttää*

olevan se, että olen istunut oopperan johtajana liian kauan (TS, 16). Kuuden ruotsinkielisen sanomalehden (Ruotsissa ilmestyvät Dagens Nyheter, Svenska Dagbladet, Expressen sekä suomenruotsalaiset Hufvudstadsbladet, Vasabladet ja Åbo Underrättelser) saman sunnuntain numerot (yht. 268 sivua) sisälsivät 62 vastaavanlaista esiintymää.

Kognitiivisen merkityksen omaavan verbin käyttöä kopula-maisena *olla*-verbin "korvaajana" voidaan nimenomaan suomessa pitää lähinnä tyylikeinona. Olen vertailun vuoksi tutkinut ilmiön esiintymistä neljässä suomenkielisessä romaanissa. Yksilölliset erot ovat näissä melko selvät. Veijo Meren Manillaköysi (170 s.) ei sisältänyt ainoatakaan kyseiseen kategoriaan luettavaa lausetta. Kopulan funktiossa Merellä toimii yleensä *olla*-verbi: Olihan hän tällä erää aseman päällikkönä (104); *-niin kuin merkapteenin velvollisuus on olla viimeisenä miehenä uppoavan laivan komentosillalla* (106). Mika Waltarin Sinuhe egyptiläinen, I osa (369 s.) ja Eeva Joenpellon Neito kulkee vetten päällä (269 s.) sisälsivät muutaman sellaisen lauseen, jossa *olla*-verbin funktiossa oli jokin tässä tarkasteltavista verbeistä; Waltarilla tällaisia esiintymiä oli 4, Joenpellolla 8. Kummankin kielessä näkyy, toisin kuin Meren Manillaköydessä, tendenssi "korvata" *olla*-verbi muilla verbeillä, mainittujen verbien ohella mm. erilaisilla deskriptiiviverbeillä: *-hänen häränpäänsä hehku peloittavana kuunvalossa* (Waltari, 298). *Jalkaterä välkky vienona ja paljon kapeampana kun tulehtunut, satraannäköinen sääri* (Joenpelto, 6). Kaikkein selvimmin tämä tyylipiirre näkyy Matti Pulkkisen romaanissa Ja pesäpuu itki (326 s.). Pulkkisen kielessä on *olla*-verbi korvautunut melkein johdonmukaisesti erilaisilla deskriptiiviverbeillä: *Lassi setstä törötti punaisena* (32); *Ääni hiipti hiljaisena* (37); *Nenä punersi terävänä kuin syyttävä sormi* (40); *Koivunrungot paistoivat valkeina kuin jalat* (49); *Hampaat pais-toivat puolikaarina ja hyvin notkea kieli lipsutti punaisena* (52); *Katri rojotti isona kuin vaara* (52); *Muutama nuorimies vielä jossain maata turvotti työttömänä tai selkävaivaisena* (142); *Un-ton silmät loitsivat tummina kuin hiirellä leikkivän kissan* (167); *Pilvien värjöt juomuillivat vaaroilla. Kolmen selkävitva kaartui vielä ehjänä* (183); *Sanat hoitivat niin täynnä merkitystä, että —*

(251); *Poika ristittiin Timoksi. Sen silmät killstvä aluksi tummina ja katseettomina kuin korpijoen pinta* (269).

Sen lisäksi, että *gå-*, *stå-*, *sitta-* ja *ligga-* tyyppien verbien käyttö kopulamaisessa asemassa on suomessa ylipäättään harvinaisempaa kuin ruotsissa, näyttää tuossa käytössä olevan myös melko selvä laadullinen ero. Kolmanteen, eli kaikkein kopulamaisimpaan, ryhmään sijoittuvia esiintymiä oli tutkimasani aineistossa vain kourallinen:

Tutkimusala on saanut *maata* vuosikymmeniä koskemattomana. (NS)

Maat *selsovat* siellä hyödyttöminä kasvaen pensaikkaa ja rikkaruohoa. (NS)

On pidettävä huolta siitä, ettei liikkeen käteisvaroja tarpeettomasti *setso* korottomana. (NS)

Kaikki rakennukset hänen ympärillään olivat hiljaa, liemi ammeitten pinnalla *setsol* kirkkaana ja tyvnenä kuin eläimien silmä —. (Joenpelto 141)

Joukon moraali se *istuu* lujana hänessä kuin katinkulta kalliossa. (NS)

Toisin kuin ruotsissa tämän ryhmän lauseet eivät ilmeisesti suomessa voi sisältää elollistarkoitteista subjektia. Esimerkiksi lauseen *A ligger etta i 5000-metersloppet* edustama tyyppi tuntuu suomessa mahdottomalta. Tämän eron syitä pohdittaessa kannattaa tässäkin yhteydessä pohtia kunkin verbin suhdetta verbin perusmerkitykseen.

Kuten edellä todettiin, 'seistä'-verbi ilmaisee perusmerkityksessään Jonssonin mukaan "(pysty)suorassa asennossa olemista". Näin tulkittuna verbi ensisijaisesti kontrastoi verbeihin 'istua' ja 'maata'. Asian voinee ymmärtää myös niin, että lause *A setsoo* implikoi, että 'A ei istu' ja myös että 'A ei makaa'. I ryhmän lauseissa verbin funktio on redusoitunut kopulamaisempaan suuntaan. Koska verbi ensisijaisesti ilmaisee "olemista" ja "istuminen" jne. on kyseisessä tilanteessa odotuksenmukaista, ei kontrasti muihin verbeihin korostu siten kuin perusmerkityksessä esiintyvällä verbillä. II ryhmän lauseissa ei verbiä

ilmeisesti lainkaan mielletä tällaisen semanttisen kentän osaksi. Verbin perusmerkityshän on tässä ryhmässä redusoitunut niin, että perusmerkityksen piirteistä ovat karsiutuneet muut kuin vertikaali- ja horisontaalidimensiota ilmaiseva piirre.

III ryhmän lauseista todettiin edellä, että niiden verbit näyttävät kokonaan menettäneen perusmerkityksensä. Näin voidaan sanoa nimenomaan, jos verbi mielletään osaksi sitä semanttista kenttää, jonka muodostavat mainitut, ensisijaisesti ihmisen asentoa ilmaisevat verbit 'seistä', 'istua' ja 'maata'. Ainakin 'seistä'-verbi voidaan kuitenkin nähdä osana myös sellaista semanttista kenttää, jossa muuttujana on staattisuuden ja dynaamisuuden oppositiota ilmaiseva piirre. Tällöin verbin vastakohtaa ilmaisevat erilaiset 'liikkumista, käymistä' ilmaisevat verbit. Jonssonin tavasta luonnehtia *stå*-verbin perusmerkitystä lienee pääteltävä, että hän ei katso tuon perusmerkityksen sisältävän staattisuuden piirrettä. Ruotsin kielen sanakirjat suhtautuvat tähän yksityiskohtaan hieman eri tavoin. Nusvensk ordbok ja Svensk handordbok erottavat melko selvästi asentoa ja staattisuutta ilmaisevan *stå*-verbin. Ensin mainitussa tämä ero esiintyy jopa verbin intransitiivista käyttöä kuvaavan luvun pääjaon kriteerinä. Tässä luvussa on kolme pääryhmää. Kahta ensimmäistä luonnehditaan kertomalla, minkälaiset verbit ilmaisevat niiden vastakohtaa. Ensimmäisen ryhmän *stå*-verbien vastakohtaa ilmaisevat verbit *ligga* ja *sitta*, toisen ilmaukset *röra sig* 'liikkua' ja *vara i gång* 'olla liikkeellä, käynnissä'. Koska tällä tavoin erotetuilla *stå*-verbin merkitysvarianteilla ei itse asiassa ole yhtään yhteistä piirrettä, voidaan niitä pitää kahtena eri lekseiminä.

Aivan yhtä jyrkästi mainittuja *stå*-verbin merkitysvariantteja ei erottele Svensk ordbok. Vaikka verbin käyttö siinä esitetään 24 periaatteessa samanarvoisena alakohtana (semeeminä?), eräänlaisena perusmerkityksenä voitaneen pitää ensimmäistä kohtaa, jossa kuitenkin (toisin kuin NOB:ssa ja SHOB:ssa) verbin piirteinä mainitaan sekä asento että staattisuus: "ha upprätt kroppsställning med foten eller fötterna mot underlaget utan att förflytta sig" (olla liikkumatta pystyasennossa niin, että jalka koskettaa tai jalat koskettavat alustaa). Yhtä kattavan kuvauksen

antaa suomen *setsoa/setstã*-verbin "perusmerkitykselle" Nykysuomen sanakirja: "jaloillaan pystyasennossa paikallaan olemisesta".

Mikäli lähtökohtana pidetään SOB:n ja NS:n esittämiä *stã*-ja *setstã*-verbiens ensimmäisen semeemin luonnehdintoja ja tätä semeemiä kutsutaan verbiens perusmerkitykseksi, voidaan edellä III kopulamaisuuden astetta edustavina mainittuja suomen kielen *setstã*-verbin sisältäviä lauseita luonnehtia seuraavasti: Lauseiden *setstã*-verbin funktio on kopulamainen, minkä yhtenä osoituksena on, että verbin sijasta voitaisiin käyttää *olla*-verbiä. Verbin tehtävänä on ensisijaisesti korostaa tilanteen staattisuutta (liikkumattomuutta, muuttumattomuutta). Verbin perusmerkityksestä on tällaisissa lauseissa jäljellä vain staattisuuden piirre, jota voidaan pitää perusmerkityksen sekundaarisena piirteenä; perusmerkityksen primaariset, asentoa ilmaiseva ja samalla vertikaalisuutta ilmaiseva piirre, ovat "hävinneet" kokonaan.

Toisin kuin *maata-* ja *istua-*verbit *setstã* voi ilmaista staattisuutta myös S + V + \emptyset -tyypin lauseessa, jossa subjekti on elotontarkoitteinen, vrt. *Juna, kone setsoo, työt setsovat* — **Juna makaa, *kone istuu* jne. Kun subjekti on elollistarkoitteinen, kaikki kolme sen sijaan voivat ilmaista ensisijaisesti juuri paikallaan oloa, mikäli lause sisältää täsmäntävän adverbiaalinen: *Mies setsoi, istui, makasi paikallaan* (vrt. ru *Mannen stod, satt, låg stilla*). Voisi olettaa, että tämänkaltaiset lauseet ovat muokanneet maaperää sellaiselle *maata-* ja *istua-*verbiens kopulamaiselle käytölle, jota edustavat edellä mainitut NS:n esimerkit (*Tutkimusala on saanut maata* —; — *moraali istuu* —). Oman tutkimuksena ansaitsisi se, millä perusteella verbi tällaisissa tapauksissa valitaan — perusmerkitysten primaariset piirteet ja niiden mukaiset kontrastiitan ovat tässä ryhmässä kumoutuneet. Ilmeisesti tässä ryhmässä toisin kuin I ja II ryhmässä verbin valintaan vaikuttaa subjektin laadun ohella myös predikatiivisen konstituentin (suomessa predikatiiviadverbiaalinen) laatu. Monissa tapauksissa verbi ja komplementti muodostavatkin fraasinomaisen ilmauksen (esim. *makaa koskemattomana, istuu lujana*).

Vastaavanlainen *stã-*, *ligga-* ja *sttta-*verbiens kopulamainen

käyttö staattisuuden ilmaisimena tuntuu mahdolliselta myös ruotsissa. Tutkimani aineisto ei kuitenkaan sisältänyt yhtään selvästi tätä tyyppiä edustavaa lausetta. Paljon yleisempi näyttää olevan ryhmissä IIIA-C mainittujen lauseiden tyyppi. Edellä esitetty suomenkielisten III ryhmän lauseiden analyysi ei sellaisenaan tunnu pätevän yhteenkään ryhmien IIIA-C ruotsinkielisistä lauseista. Näissä verbin keskeisenä tehtävänä onkin nähdäkseni ilmaista tilapäisyyden aspektia. Verbi on oppositiossa pysyvämpää tilaa ilmaisevaan tai aspektuaalisesti neutraaliin *vara*-verbiin.

Myös useimmissa I ja II ryhmään luokitelluissa ruotsinkielisissä esimerkeissä verbin keskeisenä tehtävänä on tilapäisyyden ilmaiseminen. Tämä selittää myös sen, miksi *stå*-, *sitta*- ja *ligga*-verbiin kopulamainen käyttö ylipäättään näyttää olevan yleisempää ruotsin kuin suomen kielessä: kun suomessa tilapäisen ja pysyvän (tai aspektuaalisesti neutraalin) oppositiota ensisijaisesti ilmaistaan morfologisin keinoin, nominatiivin ja essiivin vaihtelulla, käytetään ruotsissa saman opposition ilmaisemiseen leksikaalista keinoa, kahta eri verbiä. Siten esimerkiksi lauseiden *Villan är tom* – *Villan står tom* luontevoimmat vastineet suomessa ovat lauseet, joiden ainoana erona on toisen komplementtiin liittyvä essiivimuoto: *Huvilla on tyhjä* — *Huvilla on tyhjänä*. Muun kuin *olla*-verbin käyttöä essiivikomplementin yhteydessä voidaan suomessa pitää lähinnä tyylikeinona juuri siksi, että verbi aspektin ilmaisemisen kannalta on redundantti, toisin kuin ruotsissa.

Monissa muissakin kielissä käytetään tällä tavalla 'olla'-verbille tyypillisessä asemassa toista verbiä tilapäisyyden aspektia ilmaisemassa. Bernard Comrie on todennut, että mm. espanjan, portugalin, irlannin ja gaelin kielessä käytetään tässä funktiossa etymologisesti 'seistä'-verbiin palautuvia verbejä (Comrie 1978, 104–105). Esimerkiksi espanjassa verbit *ser* ja *estar* ilmaisevat samaa oppositiota kuin suomen nominatiivin ja essiivin vaihtelu (vrt. Comrie mt. 105): *Juan es enfermo* 'Juan on sairas' — *Juan está enfermo* 'Juan on sairaana'. Ruotsin kielessä tilapäisyyden ilmaisemiseksi sopisi tässä tapauksessa luontevasti *ligga*-verbi: *Juan är sjuk* — *Juan ligger sjuk*. Espanjan *es*

tar-verbin ja ruotsin *ligga*-verbin kopulamaisuudessa on selvä ero: *ligga* on tässä saanut toissijaisen, kopulamaisen funktion. Espanjan *estar* sen sijaan on nykykielessä peruluonteeltaan kopulamainen. Näin on Comrien mukaan vieläkin selvemmin asian laita portugalin kielessä, jossa *estar* (toisin kuin espanjassa) myös paikan adverbiaaliin liittyessään ilmaisee tilapäisyyttä (Comrie mt. 105).

Englannin kielessä tässä tarkasteltavien verbien vastineiden kopulamainen käyttö tuntuu olevan samankaltaista kuin ruotsissa. Seuraavat esimerkit ovat Collins Cobuild English language dictionarystä (CC): *What would she think if people went naked?* 'Mitä hän ajattelisi, jos ihmiset kulkisivat alastomina?' (IB); *He stood convicted of treachery* 'Hän oli syytettynä (Häntä syytettiin) petoksesta' (IC); *The machine lay idle for two years* 'Kone oli käyttämättömänä kaksi vuotta' (IIB); *Her white Sunday purse lay discarded near the phone* 'Hänen valkoinen pyhäkukkaronsa oli /makasi hylättynä lähellä puhelinta' (IIC); *Who sits first on the list?* 'Kuka on ensimmäisenä listalla?' (IIIB); *France and Britain lie third and fourth respectively* 'Ranska ja Britannia ovat kolmantena ja neljäntenä' (IIIB); *His real intentions now stand revealed* 'Hänen todelliset tarkoituksensa on nyt paljastettu' (IIIC).

Silmiinpistävimpana erona ruotsin kieleen on se, että A-tyypin lauseet näyttävät olevan englannissa harvinaisia. CC:ssä mainitaan yksi tämän tyypin lause: *Will you sit godmother to the child?* 'Haluatko olla lapsen kummina?'. Jespersenillä on samasta substantiivista esimerkki, jossa verbinä on *stand*: *She stood godmother to his child* 'Hän oli miehen lapsen kummina' (Jespersen 1933: 123). Luontevammin substantiivipredikatiiviin liittyy englannissa *act*-verbi, jolla on samankaltainen 'toimimista' ilmaiseva funktio kuin ruotsin *agera*-verbillä, vrt. *John will act best man for me* 'John toimii minun best maninäni' (Jespersen mt. 125) — NN *agerar enväldig domare i tävlingen* 'NN on kilpailussa yksinvaltiaana tuomarina' (SOB). Tämä *act*-verbin kopulamainen funktio muistuttaa melkoisesti verbin transitiivista funktiota (esimerkit ovat CC:stä): *I acted Malvolio once at Sadler's Wells Theatre* 'Näyttelin kerran Malvoliota Sadler's Wells

Theatressa' (transitiivilause V + O) — *At the table Smith acted the dutiful host...* 'Pöydässä Smith esiintyi velvollisuudentuntoisena isäntänä...' (predikatiivilause, V + the + C).

Suomen kielen lähisukukielissä ei edellä kuvattu nominatiivin ja essiivin oppositio ole yhtä systemaattinen kuin suomessa. Esimerkiksi itämerensuomalaisten kielten ns. koillisryhmässä (karjala, lyydi, vepsä) muuhunkin kuin 'olla'-verbiin voi, toisin kuin suomessa, liittyä nominatiivimuotoinen predikatiivinen komplementti (erityisesti adjektiivi). Seuraavat esimerkit ovat etelä- ja äänisvepsästä: *kurkun kibištaškandap ku palaz magadad* 'Kurkkua alkaa kivistää, kun paljaana makaat'; *ištup kükliššunu* 'Istuu kyykyssä (kyykistyneenä)' (Kettunen 1943: 152, 231). Näissä lauseissa ei verbiä voi sanoa aspektin ilmaisemisen kannalta redundantiksi, koska se on lauseessa ainoa aspektia ilmaiseva aines. Verbien kopulamainen funktio on näissä vepsän lauseissa siten samankaltainen kuin ryhmässä I-III mainittujen ruotsinkielisten lauseiden verbien.

Myös viron kielessä essiivin funktiot ovat osittain toisenlaiset kuin suomessa. Ensinnäkin tilapäisen ja pysyvän oppositiota ilmaisevat substantiivikomplementin sijoina virossa translatiivi ja nominatiivi, vrt. *Ta oll õpetajaks — Ta oll õpetaja* (Mihkla ym. 1974: 234). Tällainen tilapäisyyden aspektia ilmaiseva translatiivi ei tunnu hyväksyvän kopulan asemaan muuta kuin 'olla'-verbin (vrt. Mihkla ym. 234; Tauli 1980: 104). Suomenmukaista essiivin käyttöä edustavat seuraavat adjektiivikomplementin sisältävät esimerkit, joiden verbejä voidaan pitää kopulamaisina: *lamab joobnuna* 'makaa juopuneena' (EKS); *Ahi helendas kollakasvalgena, seinad setsid tumedatna ta ümber...* 'Uuni hohti kellertävänvalkeana, seinät seisoivat tummina sen ympärillä...' (Tauli 1980: 106). Yleensä kuitenkin suomen essiivimuotoista adjektiivikomplementtia tällaisessa asemassa vastaa virossa tavan adverbiaaliksi jäsentyvä *lt*-johtiminen adverbiaali: *Lained kätvad kõrgelt, madalalt* 'Laineet käyvät korkeina, matalina' (EKS); *Raamat lamas lahtselt laual* 'Kirja makasi avattuna pöydällä' (EKS); *Rebane lebas liikumatult ning teeskles surnut* 'Kettu makasi liikkumattomana ja tekeytyi kuolleeksi' (EKS). Tällaisissa viron adverbiaalilauseissa esiintyvien verbien funktiota ei voi

pitää samassa määrin kopulamaisena kuin suomennosten verbien. Koska *lt*-adverbiaalit ovat luonteeltaan tavan adverbiaaleja, korostuu predikaatin verbinluonne selvemmin kuin suomenoksissa — tavan adverbiaalihan ilmaisee “tekemisen tapaa”.

LÄHTEET

- Alhoniemi 1967 — Alhoniemi, Alho. Tilan essiivin jäsentämistä suomen kielen lauseopeissa. Acta Universitatis Tamperensis A:18. Tampere.
- CC — Collins Cobuild English language dictionary 1987. London and Glasgow.
- Comrie 1978 — Comrie, Bernard. Aspect. Cambridge University Press. Cambridge.
- IRSS — Iso ruotsalais-suomalainen sanakirja 1982–87. SKS:n toimituksia 358. Helsinki.
- EKS — Eesti keele seletussõnaraamat. 1988 -. Valgus. Tallinn.
- Jespersen 1933 — Jespersen, Otto. Essentials of English grammar. London.
- Jonsson 1993 — Jonsson, Hans. 'stä' - 'vara'. Nordiska orter och ord. Festskrift till Bengt Pamp på 65-årsdagen den 3 november 1993. Dialekt- och ortnamnsarkivet i Lund. Lund.
- Kettunen 1943 — Kettunen, Lauri. Vepsän murteiden lauseopillinen tutkimus. SUST 86. Helsinki.
- Matihaldi 1979 — Matihaldi, Hilkk-Liisa. Nykysuomen modukset I. Kvalitatiivinen analyysi. Acta Universitatis Ouluensis. Series B Humaniora No 7. Philologica no 2. Oulu.
- Mihkla ym. 1974 — Mihkla, K., Rannut, L., Riikoja, E., Admann, A. — Eesti keele lauseõpetuse põhijooned I. Lihtlause. Valgus. Tallinn.
- NOB — Nusvensk ordbok 1919–1972. Wahlström & Widstrand. Stockholm.
- NS — Nykysuomen sanakirja 1967. Toinen painos. WSOY. Porvoo, Helsinki.

- SHOB** — Svensk handordbok 1984. Svenska språknämnden och Esselte Studium AB. Stockholm.
- SOB** — Svensk ordbok 1986. Språkdata och Esselte studium AB. Stockholm.
- Siro 1964** — Siro, Paavo. Suomen kielen lauseoppi. Helsinki.
- SKP** — Suomen kielen perussanakirja, 1-2 osa (A-R) 1990, 1992. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki.
- Tarvainen 1977** — Tarvainen, Kalevi. Suomen kielen lauseenjäsennys dependenssioppiin mukaan. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 10. Oulu.
- Tauli 1980** — Tauli, Valter. Eesti grammatika II. Lauseõpetus. Finsk-ugriska institutionen. Uppsala.
- Thorell 1973** — Thorell, Olof. Svensk grammatik. Esselte Studium AB. Stockholm.
- Vähämäki 1984** — Vähämäki, Börje. Existence and identity. A study of the semantics and syntax of existential sentences in Finnish. Meddelanden från Stiftelsens för Åbo Akademi Forskningsinstitut 99. Åbo.

ISIKU ISELOOMUSTUS EESTI JA VENE MITTE-SOMAATILISES FRASEOLOOGIAS

Eda Vaigla
Tartu

Ligikaudu veerand sajandit tagasi sündinud kõrvutav fraseoloogia on teinud arvestatavaid edusamme peamiselt lähemate või kaugemate sugulaskeelte uurimisel. Olulisi üldistusi sisaldavad A. Reichsteini (Райхштейн 1980) ja V. Mokijenko (Мокijenко 1980) õppevahendina mõeldud uudsesisulised raamatud ning eriti E. Soloduhho monograafia (Солодухо 1989), milles kõrvutatakse slaavi, germaani ja romaani keelte fraseoloogiat.

Võidakse küsida, mil määral on eri keelkondadesse kuuluvate keelte fraseoloogia kõrvutatav. Tuleb ju just piltlike ütluste kaudu kõige selgemini esile iga rahvuse kujundliku mõtlemise omapära, omalaadne maailmanägemine. Teiselt poolt aga kajastuvad fraseoloogias teatavasti üldinimlikud mõtlemisprotsessid, tüüpilised assotsiatsioonid, samuti ekstralingvistiline tegelikkus, keele ja inimeksistenti universaalid (Солодухо 1989: 35). Seetõttu peaks kokkupuutepunkte leiduma ka mittesugulaskeelte fraseoloogias.

Inimese iseloomuomadusi kajastavad mõisted moodustavad teatavasti ühe fraseoloogiatihedama ja seega kõrvutamise seisukohalt huvipakkuvama semantilise välja. Püüdes seda vaadelda eesti ja vene keelt kõrvutades, puutume kokku keelestruktuuride erinevustest tingitud lisaprobleemidega. Vastab ju fraseoloogiaski vene struktuurile A+S sageli eesti liitsõna: *маменькина дочка* – *metmetütär*, *синий чулок* – *sinisukk*. Või võrreldem tegijanime staatust: *seanahka vedama* – *seanahavedaja*; *небо коптить* – *коптитель неба*. Niisuguste paralleelide kõrvaleheitmine pelgalt formaalse kriteeriumi põhjal moonutaks tulemust. Seepärast on siinkohal — jättes kõrvale liitsõna ja fraseoloogia vaheliste suhetega seonduva olulise probleemistiku —

mõnevõrra tingikult arvestatud ka eesti idiomaatilisi (semantiliselt terviklikke) liitsõnu.*

Vaadeldavas semantilises rühmas on keeltevahelised paralleelid täheldatavad eelkõige fraseoskeemide abstraktsel tasandil. Mõlemas keeles on esindatud võrdlus ja inimese enese "kirjel-dus". Vormiliselt on esimesel juhul tegemist võrdluskonstruktsiooni või metafooriga, teisel juhul deskriptiivsete struktuuridega.

I. Võrdlusele tuginevate väljendite motiivistik pärineb mõlemas keeles valdavalt inimese elukeskkonnast — loodusest (peamiselt fauna, vähemal määral muud loodusilmingud) ja lähiümbrusest (olmeesemed jm.). Suhteliselt napilt esineb võrdlust inimese endaga.

Loomanimetustest on võrdlusaluseks kõigepealt need, mis on stereotüüpselt konnoteeritud (rebane, jänes, madu, koer ja kass ning teised). Ometi ei moodusta isegi niisuguste sümboliks kujunenud loomade nimetustel põhinevad väljendid alati isomorfseid, struktuurilt ja leksikaalselt koostiselt samaseid püsiühendeid. Vrdl. *nagu lind oksal* – *как птица небесная*; *змея подколodная*; *ka jänespüks* ja *zajčья душа*, kus võrdlusmoment on antud kaudsemalt. Mõlemas keeles on ütlushi, kus võrdlus võib küll olla suhteliselt läbinähtav ning toetuda isegi teatud käibekujutlustele, kuid teises keeles analoog ometi puudub: */rumal/ kui lammas*, *мокрая курица*. Erinevad on kogeenud meremehe võrdkujud: *terekaru* – *морской волк*. Omaäolised on laiemal situatiivsel kujutluspildil põhinevad väljendid: *kahe pere koer*, *nagu konn mäta otsas*; *птица высококого/низкого полета* jt. Huvitaval moel võivad loomanimetuste konnotatsioonid olla ligikaudu vastasmärgilisedki: *hant* ('rumal') ja *gusь* ('kaval, osav, sulivõitu'); siit ka väljend *гусь лапчатый*.

* Ammendava ülevaate piltlikest iseloomustustest saaksime muidugi vaid kõigi ülekantud tähenduses kasutatavate sõnade ja väljendite kõrvutamisel. Vrdl. näit. *südametemurdja* – *сердцеед*, *irvhammas* – *зубоскал*, *kalts* – *тряпка* jne.

Mõnikord kannab fraseologismi põhitähendust täiendkomponent. Mõlemas keeles on mall: paljunäinud, kogenud (A) fauna esindaja (S) – 'kogenud, elukogemustega isik'. Üksühised vasted siiski puuduvad. Vrdl. *vana kala, vana rebane; старый/стреляный воробей, стреляная/обстрелянная птица* (vrdl. *lastud vares!*), *травленный/старый волк/зверь*. Ettearvatult puuduvad vasted, kui tegemist on semantiliselt motiveerimata võrdlusega: /latsk/ *kui vihmauss*, /kaval/ *kui herne-, kapsauss; божья коровка ('vagur'), /глуп/ как сивый мерин*.

Teised elava looduse ilmingud on esindatud vähesel määral, väljendid on enamasti omanäolised: *pagu tulesäde, pagu aprillikuu ilm; крапивное семя; тише воды, ниже травы*. Invariantse malli näide: (*pagu*) *potilill – тепличное растение*.

Võrdlused esemetega inimese lähemast ümbrusest on valdavalt kordumatud, vaid ühele keelele omased: *pagu põel, pagu elavhõbe, kahe otsaga vorst; как стеклышко*. Esineb etno-reaalidel põhinevaid: *бесструнная балалайка, тертый калач*. Taotluslikult on madaldatud võrdluspildid rumala kohta: /loll/ *kui saabas, pagu pastlatald; /глуп/ как пробка, как печка*. Mõlemas keeles sobib rumala iseloomustamiseks võrdlus millegi vormituga, mis täidetud amorfse, "teisejärgulise" materjaliga: /loll/ *kui tuhakott; kõlkapüks ('rumal, tühine'); мешок с соломой ('rumal, aeglane')*. Ka võib rumaluse võrdkujuks olla rõhutatult kõva (puust) ese: *päris vana tūmikas; дубина стое-рсовая*.

Ei puudu analoogilinegi motiiv: *elav leksikon/entsüklopeedia – ходячая энциклопедия* (vt. ka *ходячий университет* ning semantiliselt kaugem *elav ajaleht*).

Võrdlused inimesega ei ole arvukad; enamuses on need omased vaid ühele keelele. Eesti keeles on valdavalt tegemist liitsõnadega: *tuhajuhan, purijuku, õnnekütt, ühepäevaperemees, soss-sepp*. Vene väljendid on sageli ajalooõngulised või kirjan- duslikku päritolu: *казанская сирота, отставной козы*

* Otseütlevaltki, poolmetafoorseis väljendeis: *kakukull, küdukukk; важная птица, вольная птица*.

барабаник, кисейная барышня, человек в футляре. Otsevastet on harvad: *temmetütar* – маменькина дочка, *turuett* – базарная баба.

Märkigem, et võrdlusväljendite puhul võib otsevasteid leida peamiselt lentsõnaliste metafooride seast: *uskumatu Toomas* – Фома неверный; *kurva kiju rüütel* – рыцарь печального образа; *valge vares* – белая ворона; *hunt lambanahas* – волк в овечьей шкуре; *stinsukk* – синий чулок.

II. Iseloomuomaduse piltlikustamine inimese enese varal realiseerub nii eesti kui vene fraseoloogias enamasti teisel kujul – deskriptiivset laadi väljendeis. Invariantsed mallidki on jälgitavad – iseloomuomadust “põhjendatakse”:

a) isiku sündimisel kaasasaadu või hiljem läbielatudga (*jumal pole mõistust andnud; lusikaga antud, kulbitga võetud; sooja pätsiga pähe saanud; kõik kuivad ja külmad läbi käinud; бог (не) обидел; всем взял; как из-за угла мешком прибитый / ударенный; видал виды; собаку съел*);

b) inimese oskuste, võimete, suutlikkusega — enamalt jaolt on tegemist liialdustega, ebatavalistegi võimetega (*ei näe oma nina pähe; ei näe oma ninaotsast kaugemale; tähtl taevast alla ei too; teeb vanakuradilegi sarved pähe; не видит дальше собственного носа; видит на три аршина под землей; звезд с неба не хватает; пороха не выдумает; на ходу подметки рвет*);

c) iseloomuomadustest antakse märku väliste tunnuste kaudu, mis omakorda võivad olla metafoorsed (*kõrvatagused alles märjad; emapilt alles suus; vertsuled alles seljas; kahe otsaga; kerge ladvaga; молоко на губах не обсохло; подбитый ветром; (не) лыком шит; креста нет / на ком-л. /*);

d) sageli iseloomustatakse inimest temale omistatava talitusviisi, käitumise, tegevuse kaudu (*iga ree peal sõitma; tühja tuuli tallama; nina püstil ajama; seanahka vedama; oma poole kiskuma; ei tee kärbeleegi kurja; ei sõõ oma sõnu; vt. ka nagu jänes upitab üle ktriku; liitsõnalised varesevõtteleja; päevavaras; süldivedaja; задирать нос; плевать в потолок; мухи не обидит; воды не замутит; за словом в карман не лезет; kaudsemas sõnastuses: куда ветер дует; пальца в рот не кладу*).

Mall näib sobivat ihnsa väljanaermiseks; sel puhul kasutatakse seda tuntava ütlemissõnuga: *ei raatsi ninagi nuusata; lakub laastu pealtki ära; hõõrub enne raha tulliseks kui välja annab; ennem kukub kivi küljest kild kui tema käest kopikas; rauarooste lakkuja; läätselugeja; tangujaotaja; огня/ середь зимы льду взаймы не выпросишь; прощается с каждой копейкой; шилом горох хлебает.*

Nagu ülaltoodust selgub, võivad seda laadi väljendeis inimesele omistatavad tunnusjooned, käitumisviisid jms. olla reaalselt võimalikud, kuigi sageli liialdatud, absurdsedki, või irreaalsed. Fantaasiaküllaselt on kitsi, kokkuvõidliku "ettevõtmisi" kirjeldatud vene väljendeis: *и с грязи пенки сымает; и с камня лыки дерет; из блохи голенище кроит* jt.

Mõlemas keeles leidub ka poolmetafoorseid, enam-vähem otseütlemaid isikut "kirjeldavaid"-iseloostavaid väljendeid. Valdavalt on need omanäolised, eristruktuursed: *telses pithus nutt, telses naer; kust tuul, sealt meel; pika veoga; lala joonega; ума палата; нет стыда в глазах; хозяин/ господин своего слова.* On üksikuid paralleelseidki seda laadi ütlusi: *meister iga asja peale – мастер на все руки; ei ole julgete/ argade killast – не из храброго/ трусливого десятка.*

Motiveerimata või nõrgalt motiveeritud väljendid on harvad: *habakukk; rabakarask; себе на уме; семь пятниц на неделе; (сам) черт не брат; не промах* jt.

Kokkuvõtteks. *A priori* võis oletada, et eesti ja vene mittesomaatiline fraseoloogia on omapärane ja kordumatu. Valdavalt ongi tegemist originaalsete motiividega ning identsete või lähedaste mallide puhul nende mitmesuguste teisenditega mõlemas keeles, mistõttu konkreetsete fraseologismide tasemel on erinevused suured.

Ometi tuleb ilmsiks olulisi kokkupuutepunkte. See kehtib kõigepealt semantikatasandi kohta: avar iseloostuste diapason, kusjuures semantilised rühmad on mikrosüsteemi piires võrreldavad statistiliseltki. Ühisjooni on fraseologismide tüübisitikus: samased on peamised fraseoskeemid — võrdlus ja "isiku-kirjeldus". Ühtsed on valdkonnad, kust võrdlusmaterjal pärit. Kõige hämmastavam on vahest "isikukirjelduste" põhimallide

(isiku võimete või nende puudumise, tegevuse jne. interpreteeringud) ning mõnel juhul isegi konkreetsete motiivide identsus või lähedus.

Ühtset on ekspressiivsusetootlustes ja nende realiseerimiseski. Huumor, pilge, pejoratiivsuse varjundid saavutatakse üsna sarnaste võtetega (madaldatud, jämedad võrdlused, liialdused, absurdi kasutamine).

Tuleb mainida ka struktuurierinevusi. Kui liitsõnad kõrvale jätta, siis kasutab eesti fraseoloogia vaadeldavas mikrosüsteemis tunduvalt sagedamini otsest võrdlust; vene fraseoloogiale on iseloomulikumad metafoorsed ühendid.

Juhuslik ei ole eufooniavõtete erinevus. Eesti väljendeis esineb algriim: *vit vana tmet nätnud, kaval kul kapsauss, sooja pätsiga pähe saanud, ei püsi pudeliski paigal* jt. Vene fraseoloogia kasutab pigem lõppriimi: */просьм/ как дрозд; ни рыба ни мясо, ни кафтан ни ряса*.

Nõustagem, et loogika-, psühholoogia- ning keeleprismat läbiv ekstralingvistiline kogemus (Солодухо 1989: 59) ehk üldinimliku ja rahvuslik-individaalse koosmõju annab fraseoloogias originaalse ja huvipakkuva põimingu.

KIRJANDUS

- Мокиенко 1980 — Мокиенко, В. М. Славянская фразеология. М.: Высшая школа, 1980.
- Райхштейн 1980 — Райхштейн, А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. М.: Высшая школа, 1980.
- Солодухо 1989 — Солодухо, Э. М. Теория фразеологического сближения. Изд-во Казанского университета, 1989.

LEKSIKOGRAAFILISED ALLIKAD

Eesti kirjakeele seletussõnaraamat, vihikud 1–10. Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut. Tallinn, 1992–1993.

Reitsak, A. Valimik vene fraseologisme eesti vastetega. Tallinn, 1975.

Saareste, A. Eesti keele mõisteline sõnaraamat. 1–4. Stockholm, 1958–1979.

Даль, В. И. Пословицы русского народа. М, 1957.

Фразеологический словарь русского языка. Под ред. А. И. Молоткова. М, 1967.

EESTI JA VENE KEELE KOOSEKSISTENTSIST TARTU ÜLIKOOLIS (1946–1963)

Jüri Valge
Tartu

Selleks, et keel säiliks ja areneks, peab ta olema domineeriv oma loomulikus keskkonnas, s.o maal, kus teda traditsiooniliselt on kasutatud ja kasutatakse. Domineerimisastme hindamisel eristatakse kultuurilist, poliitilist ja majanduslikku aspekti, samuti aga võetakse arvesse vastavat keelt kasutavate inimeste hulk. Oma loomulikus keskkonnas domineeriva asendi kaotanud keel asendub kakskeelsusega ning kaob seejärel uue dominandi poolt täielikult välja tõrjutuna (vt Shoji 1993).

Iseloomustades 1940. aasta okupatsiooniga alanud ja äsja lõppenud perioodi eesti keele arengus, tuleb tõdeda, et eesti keele poliitiline juhtroll kadus selle jooksul täielikult, majanduslik oluliselt ning rääkijate arvu ülekaalgi oli kohati kadunud ja ülejäänud kohtades hõlpsasti kaotatav. Seega oli kultuuriline faktor n.ö viimane bastion. Pole kahtlust, et tegemist on olnud Läänemere areaali ajaloo kiireimate ja sügavaimate muutustega keelesuhetes (vt Raukko, Östman 1994: 14).

Arvestades eesti keele väga suurt tähtsust eesti rahva määratlemisel, on arusaadav, kui tõsine on kogu eesti keele staatuse ja eksistentsiga seotud probleemistik. Soovimata jagada T.-R. Viitso pessimismi Eesti poliitiliste arengute ja nendest tulenevalt ka keele võimaluste suhtes (Viitso 1993: 65), tuleb just keele kultuurifunktsiooni pidada selleks lähteks, mis toidab tema elujõudu ning loob tingimusi teistegi funktsioonide taastumiseks ja arenemiseks mustimategi stsenaariumide puhul.

On loomulik, et eesti keele arengut käsitletavail aastail vaadeldakse seoses vene keelega — just see keel oli saavutamas dominantkeele asendit Eesti ühiskonnas. Arusaadavalt tähtis on seejuures analüüsida eesti keele olukorda ülikoolis — Eesti ainsa *universitas'ena* oli Tartu Ülikool peegliks, milles kajastus olukord

kogu Eestis. TRÜ* nõukogu protokollid annavad loomulikult võimaluse väja selgitada vaid osa tšest. On ootuspärane, et kõike koosolekul õeldut ei protokollitud ja kõike protokollitult (otsustatult) ei viidud ellu. On ilmne, et sõnavõtjate poolt õeldu ei langenud alati kokku sellega, mida nad mõtlesid (mida rohkem erines seisukoht ametlikust kursist, seda enam on põhjust pidada seda siiraks). Vastuoluline on ka sõnavõtjate staatuse mõju: mida kõrgem positsioon, seda suuremad võimalused olid piiratud määnguruumis määngimiseks; samal ajal toimus aga ka ametliku, eesti keele vastase poliitika realiseerimine juhtpositsioonil olijate suu ja tegevuse kaudu. Tundub siiski, et vähemalt kohati on võimalik vahet teha isiklike ja ametlike (kohustuslike) seisukohatade vahel. Ning alati tuleb arvestada võimalust, et õhtesid seisukohti kaitstes taotleti hoopis teiste saavutamist.

Nimetatud probleemistik on õige mitmest vaatepunktist oluline ka praegu, kui eesti keel on taas tõusnud riigikeele rolli. Ülikooli jaoks on see osa tema ajaloost, aga samuti tänapäevast: eesti keele õpetamisel tuleb hoiduda neist vigadest, mida tehti käsitletavail aastail vene keele õpetuses. Ning ilmselt pole paha minevikule mõeldes tulevikkugi silmas pidada: õha tõsisemalt hakkab eesti keele dominandirolli ohustama inglise keel.

Arvestades järgneva käsitluse võimalikku rahvusvahelist lugejaskonda, näen endal kahte eesmärki: selgitada kolleegidele läänest Eesti keelesuhetes tegelikult toimunut ning selle mõju tänapäevale; idapoolsete hõimurahvaste esindajatele aga sooviksin anda võimalust võrrelda oma keelte olukorda Eestis kogetuga ja oma emakeele olukorra parandamiseks strateegiaid kujundada.

Aastad 1946–1963 on vaatlusobjektiks valitud seetõttu, et sel ajal keelega toimunust on suhteliselt vähe kirjutatud (olulised olid muud probleemid) — need kujutasid endast n.õ aeglase taandumise perioodi, kus eesti keel järk-järgult loovutas oma koha vene keelele (järgnes vene keele surve oluline tugevnemine 1960-ndate lõpul ja 1970-ndatel, mõningane vähenemine

*TRÜ — lühend Tartu Ülikooli okupatsiooniaegsest nimetusest (Tartu Riiklik Ülikool)

1980-ndate aastate alguses ning eesti keele positsioonide taastamisele asumine 1980-ndate aastate lõpust alates). Olukord, kus eestlane oli sattumas välismaalase staatusesse oma enese maal, kajastub selgesti ka ülikoolis valitsenud keelesuhetes.

Käsitlen järgnevalt kolme probleemide rühma: ametlik keelekasutus (ülikooli asjaajamine, õpetus), keeleõpetus (eesti keel mitte-eesti ning vene keel eesti üliõpilastele) ja n.õ varia (muu eesti ja vene keele kooseksistenti seisukohalt olulisena tundunu). Loomulikult on siinses lühikeses sissevaates võimalik pöörata tähelepanu vaid kõige olulisematele tendentsidele, neid iseloomulike näidetega illustreerides.

Vaadeldava perioodi alguse asjaajamiskeel ülikoolis oli eesti keel — aluseks ja eelduseks 1920. ja 1930. aastail loodud traditsioon ning inimeste ring, kes ülikooli nõukogus ülikooli asju arutas. Olukord hakkas muutuma sellest alates, kui TRÜ 1946. aastal allutati NSV Liidu Kõrgema Hariduse Ministeeriumile. See tähendas loomulikult keskasutusse saadetava aruandluse ja muu kirjavahetuse muutumist venekeelseks (vt rektor A. Koorti sellekohast meeldetuletust (S 51: 164))* . On iseloomulik, et kui algul püüti eestikeelseid dokumente tõlkida, siis hiljem eestikeelseist loobuti ning vene keel muutus ka originaali keeleks. Näiteks 1951. a 30. märtsi protokollist selgub, et “teaduse ala puudutavad materjalid ja kirjavahetus tuleb esitada vene keeles“ (S 145: 186).

Teine tegur, mis soodustas asjaajamiskeele muutumist, oli eesti keelt mitte valdavate ametnike suunamine ülikooli kõrgetele kohtadele (näiteks õppeosakonna juhataja R. Issakova, prorektor A. Moskvina ja oma tööperioodi alguses koguni rektor Feodor Klement). Viimasega seoses mainitagu siiski enamikust mitte-eestikeelseist juhtivtöötajast erinevat suhtumist keelekõhvimisse: juba kolmandal tema juhutatud TRÜ nõukogu koosolekul tõstis ta üles küsimuse venekeelsete sõnavõtude eesti keelde tõlkimisest (eesti-vene tõlge esitati rektorile niikuinii) (S 145: 248). Taus-taks võib öelda, et valdavalt lähtus eesti keele väjatõrjumine

* S koos järgneva numbriga tähistab säilikut Tartu Ülikooli arhiivis.

n.õ iseenesestmõistetavusest: venekeelse ametniku puhul peeti loomulikuks talle venekeelse dokumendi esitamist, eestikeelse töötaja puhul aga selle vene keele oskust.

Ajaloolisest aspektist tähendab eesti keele asendumine vene keelega seda, et suur osa TÜ viimasest ajaloost on kirjas kas vene keeles või — mis veelgi halvem — seda pole üldse fikseeritud. Üsna sageli võime leida nõukogu protokollidest märkuse “Sõnavõtt vene keeles”, ent sõnavõttu ennast pole kusagil.

Ülikooli funktsioneerimisele mõjus keeleline korraldamatus (suhtlusreeglite, mitte-eestlaste eesti keele ja sageli ka eestlaste vene keele oskuse puudumine) kahtlemata segavalt. Iseloomulik on rektori vastus prof P. Ariste märkusele, et mõned nõukogu liikmed tegelevad koosoleku ajal hoopis kõrvaliste asjadega: “See oli tingitud sellest, et nad ei saa aru eesti keelest ja sellepärast nad rääkisid omavahel, rikkudes nii korda” (S 273: 106). Kõige muu kõrval väärib märkimist rektori vastust muidugi ette aimanud prof Ariste julgus: arvestades aega ja märkuse objektiks olnud isikuid (ühiskonnateaduste õppejõude). Igal juhul on selge, et aja- ning energiakulu paljude põhiliselt eesti-vene tõlgete tõttu on olnud väga suur, rääkimata tõlkimisest tulenevast hoolimatusest originaalkeele, eesti keele kasutamise suhtes. Viimasest tunnistavad nii protokollid (stiil!) kui tänapäevani kandunud kohmakus emakeelse tarbeteksti koostamisel.

Mitte kõik keelekasutuses toimunud ei sõltunud ülikoolivälistest asjaoludest. Mingil määral (nagu eespool tõdetud) oli mänguruumi ka ülikooli töötajail endil. Kui võrrelda vaadeldava perioodi rektoreid Alfred Koorti ja Feodor Klementit, siis tundub, et esimene andis kohati järele rohkem kui tarvis (tõsi, ka ajad olid eriti sünged ning kindlasti on olemas lisamõjudeid, mis ei selgu ülikooli nõukogu protokollidest ja mida võib vaid aimata). Siiski on raske kujutleda kedagi sundimas rektorit järgmise seisukohaga esinema: “Siis kolmas asi mida oleksin näinud ja seda ka teiste tööde juures — et see töö oleks vene keeles kirjutatud. /---/ See oleks asjale kasuks tulnud ja ka suurem lugejaskond oleks olnud, lugejaskond, mis haarab mitusada miljonit” (S 97: 492). Asi pole mitte väitekirjade kohustuslikus venekeelsuses — see nõue tuli hiljem niikuinii ja selle vastu poleks saa-

nud ükski rektor; asi on põhjenduse absurdsuses — oli ju konkreetsetel juhtumil tegemist L. Nurmandi kandidaaditööga “Suguhaguste esinemine ja nende vastu võitlemine Eesti NSV-s”.

Protokollide alusel on täheldatav veel üks tõik: vene keelt ei hakatud kasutama mitte ainult kui neutraalset info edastamise vahendit, vaid ka kui oma seisukohtadele sisulist kaalu lisavat tegurit. Nimelt läksid mõlemat keelt valdavad õppejõud tähtsamate küsimuste arutamisel sageli üle vene keelele.

Olulisim osa keelekasutusega seotud probleemistikust seotub muidugi õppetööga. Erinevalt üpris laialt levinud arvamusest, nagu oleks 1919. aastal eestikeelseks muudetud Tartu Ülikoolis pärast II maailmasõda vene keeles õpetama hakatud, oli üldiseks õppekeeleks vaadeldavalgi perioodil siiski eesti keel. See ei tähenda muidugi, et nii üliõpilastelt kui õppejõududelt poleks vene keele oskust nõutud. Nii näiteks otsustas nõukogu 20. veebruaril 1948: “Kogu vene keelt mittevaldaval õppekoosseisul sooritada õppeaasta lõpuks eksam venekeeles esimese kursuse nõuete ulatuses” (S 70: 35). Märkusi üksikute õppejõudude halva vene keele oskuse kohta leidub mujalgi, näiteks konstateeritakse 11. veebruaril 1949: “Eesti kirjanduse ja rahvaluule kateedris on samuti ideoloogiliselt nõrk dots. J. Käosaare töö, kes õpetab eesti kirjandust. Sm. Käosaar pole tarvilikult ära õppinud vene keelt, mistõttu ta ideelis-poliitiline arenemine ei edene vajaliku kiirusega” (S 97: 81). Oluline on siin, et nii käesoleval juhtumil kui ka paljudel teistel samastati vene keele oskus otseselt lojaalsusega kehtivale korrale ning sellest tulenevalt tehti järeldus ka vastava isiku sobivuse kohta Tartu Riiklikku Ülikooli.

Täielikult ei puudu näited ka vastupidise probleemiasetuse kohta. Nii teatab rektori asetäitja H. Haberman 28. veebruaril 1947: “Sm. J. V. Veski teatab kirjaga, et ülikooli õppejõududele ette nähtud eesti keele loenguist ei ole senini keegi osa võtnud. Sm. Haberman palus dekaanidel ja asjaosalistel põhjusi selgitada” (S 51: 117). Mis selgus, seda protokolliraamat ei kajasta. Õppejõudude eesti keele oskus tuleb kõne alla hiljemgi: vene filoloogide enesekriitikana (kirjeldatavail aastail laialt levinud aruandluse vorm) (S 194: 201), neile eesti keele õpetamise katsete ebaõnnestumisena (S 220: 229), sõjalise õpetuse kateedritele

ette nähtud õppetöö katkemisena (S 311: 324) jne. Hilisem areng näitas, et enamik eestlastest õppejõude omandas aastate jooksul vene keele (tõsi, kaugeltki mitte heal tasemel), samal ajal kui paljud muukeelsed õppejõud (sõjalise õpetuse kateeder praktiliselt täielikult) eesti keelt selgeks ei õppinud.

Sõjaline õpetus oligi õppeaine, mida vene keeles õpetati. Selle kateedri töö aruteludesse kuulus järjekindlalt küsimus üliõpilaste puudulikust vene keele oskusest. Võib arvata, et tegelikkuses oli olukord aruandes esitatust veelgi halvem. Kuigi üliõpilaste vene keele oskus aegamööda paranes, ei jõudnud nad nähtavasti kunagi täieliku arusaamiseni sellest, mida neile venekeelseil loenguil õelda taheti.

Mis puutub teiste ainete õppekeelsele, siis venekeelse suhtlemisoskuse omendamiseks on ka mujal üksikuid kursusi vene keeles peetud (näit matemaatika-, arstiteaduskonnas jm). Ulatuslikumalt see praktika siiski ei levinud: põhjuseks üliõpilaste vastuseis ja ka õppejõudude kaugeltki mitte üheselt vene keele lembene suhtumine. Näiteks võiks olla prof A. Linkbergi seisukoht 1962. aasta 25. mai koosolekul: "Väljastpoolt võime lektoreid kutsuda, see on õige, aga panna üliõpilasi kuulama siin venekeelseid loenguid meie oma õppejõudude poolt — kas see on nõukogulik?" (S 484: 389). Iseloomulik käsitletavale perioodile oli nõue, et kõikide alade üliõpilased loeksid õppekirjandust vene keeles. Seejuures oli selle maht kohati ebaloogiliselt suur ning kohustuse kontrollimise reeglid nii põhjalikud, et tegelikkuses need ei funktsioneerinud.

Õppekeele probleemidega on seotud võistlus- ja diplomitööde kirjutamine. Kui üleliidulisele konkursile saadetavate tööde venekeelsus on loomulik ja ülikoolis püüti koguni leida vahendeid tõlkimise finantseerimiseks (vt S 410: 135), siis diplomitööde võimalikku venekeelsusesse tuleb küll suhtuda teisiti. Küsimust on arutatud 28. juunil 1963. Puudutades NSVL Kõrge- ja Kesk-erihariduse Ministeeriumi 24.01.1963. a otsuse nr 4 punkti 2 refereerib rektor F. Klement: "... nõutakse, et diplomitööd peavad olema kirjutatud reaalsel teemadel, Oleks vajalik, et tööd saavad avaldatud vene keeles" (S 517: 328). Venekeelseid diplomitöid üldjuhul küll kirjutama ei hakatud,

kuid nii vormilise ahistamise kui sisulise mõjutamise püüdlused on ilmsed.

Päris kindlasti ei jõutud ei käsitletaval perioodil ega hiljemgi Tartu Ülikoolis sellisele vene keele õppeprotsessis kasutamise tasemele, nagu üleliiduliselt juhtkonnalt tulnud korraldused eeldasid. Suund venekeelsele õppetööle oli siiski olemas ning üheks selle tulemuseks oli tähelepanu nõrgenemine eesti keele oskuse ja kasutamise vastu. Dots A. Elango märgib 29. aprillil 1955: "Pedagoogilise praktika ajal ilmneb iga aasta, et mitmed loogika-psühholoogia ja eesti keele osakonna lõpetajad satuvad raskustesse praktilise eesti keele kasutamisel ja õpetamisel koolis" (S 249: 150). Muidugi ei saa kogu süüd venestamisele veeretada. Juba 1930-ndail aastail juhtis J. Aavik tähelepanu tegeliku eesti keele õpetamise ja kasutamise halvale olukorrale ülikoolis (vt Aavik 1932): "Et ylikoolis juristidelle ja teoloogidelle ei ole määratud erilist tegeliku eesti keele kursust ega nõuta neilt sellekohast eksamit — see on ylikooli valitsuse suur patustus eesti keele kultuuri vastu. Ei olnud sellekohast arusaamist neil, kes omal ajal — eesti ylikooli asutamisel — koostasid ylikooli säädustikku." Tähelepanuväärne on, et nõukogu koosoleku peamiseks päevakorrapunktiks jõudis eesti keele olukorra arutamine alles 1993. aasta kevadel — ning siiski osaliselt (tõenäoliselt) konjunktuurilistel kaalutlustel. Ja toimunud arutelu tulemusi on praegusel hetkel küll liig vara optimistlikult kommenteerida.

Õppekeele küsimust on käsitletud ka seoses Tartus õppinud mitte-eesti üliõpilastega. Siin on aga lähenemine hoopis teine: juttu on neile venekeelse õppetöö korraldamisest, venekeelsete õppematerjalide ning juhendite väljaandmisest jne.

Eestikeelsete kõrgkooliõpikute olemasolu tuleb pidada strateegiliselt olulise tähtsusega näitajaks eesti keele kui kultuurilise dominantkeele staatuse hindamisel. Kui pole neid, siis pole ka kohta, kus kasutada eestikeelset teaduslikku terminoloogiat. Tulemuseks on peatselt saabuv olukord, kus emakeelseid kesk-kooliõpikuidki pole võimalik kirjutada. See aga tähendab emakeelse hariduse ning koos sellega ka eesti keele kultuurilise domineerimise lõppu. Eestikeelseid õpikuid vaadeldaval perioodil

loomulikult kirjutati (suures osas tõlgiti vene keelest), ent arvamused nende võimalikkuse ja olemasolu kohta on kohati üpris nukrad. Toogem mõned näited:

K. Taev 28.02.1947: "Siin on väiteid, et meie peame ise püüdma välja anda eestikeelseid õpperaamatuid, sest nii arendame välja eestikeelse terminoloogia. Praktiliselt on see aga raskesti teostatav. 1950. a. on üliõpilased loodetavasti juba vene keelega kodus" (S 51: 117). Muuseas, samal koosolekul veidi hiljem märgib prof. H.Jaakson üliõpilaste nõrka vene keele oskust (S 51: 118).

Kümme aastat hiljem on A. Elangol põhjust väita: "Kitsaskohaks jääb meil veel mõneks ajaks emakeelse õppekirjanduse soetamine" (S 311: 112). Ning dekaan A. Mitt teatab: "Meie teaduskonnas (füüsika-keemiateaduskonnas — J. V.) kõigis ainetes on olukord niisugune, et ühtki eestikeelset õpikut ei ole ja selletõttu alates I kursusest peame käsitlema seda venekeelsete õpikute järele" (S 311: 213). Olukorras, kus eestikeelse õppekirjanduse avaldamine oli niikuinii seotud suurte raskustega, tuleb v-õp Z. Saare seisukohta pidada eesti keelele kahjulikuks: "On vale anda neile kõik kätte eesti keeles. ... Metoodilisi juhendeid võib anda ka vene keeles, ..." (S 484: 386).

Omaette teema moodustaks praktilise eesti ning praktilise vene keele õpikute väljaandmisega seostuv. Lühidalt kokku võttes võib öelda, et rahuldavate tulemusteni sel perioodil ei jõutud (eriti kehtib see eestlastele mõeldud vene keele õpikute suhtes).

Keeleõpikutega seostub kogu praktilise keeleõpetuse süsteem. Mainitagu, et ala käsitus jaotati ametlikult kolmeks: vene keele õpetamine, võõrkeele õpetamine ja eesti keele (kui ühe NSV Liidu rahvaste keele) õpetamine. Selline kolmikjaotus oli kahtlemata üheks halbade tulemuste põhjuseks vene keele õpetamisel: eeldusel, et vene keele õppimine peab poliitilistest põhjustest tulenevalt lihtsam olema kui teiste (võõr- J. V.)keelte omandamine, ei kasutatud vene keele puhul ka viimaste õpetamiseks väja töötatud metoodikat. Kahtlemata mõjutas tulemusi negatiivses suunas vastuolu vene keele keskkoolis õppimise (vähemalt formaalse) vabatahtlikkuse ja ülikoolis oskamise kohustuslikkuse vahel. Kuidas normaalset vene keele taset saavu-

tada, selleks pakuti aegade jooksul välja administratiivseid meetodeid, mis üldjoontes mahuvad kahe seisukoha vahele: 1) "... ei tohiks ülikooli vastu võtta vene keeles liiga nõrku üliõpilasi, ..." (L. Kompus, S 194: 201); 2) "... mitte lubada 1963/64. õppeaastast alates riigieksamitele, kui vene keele katseksam sooritamata" (S 517: 5). Üldist suhtumist probleemisse iseloomustab hästi prof H. Kadari seisukoht 26. aprillil 1957: "... aja ja ruumi võitmiseks ülikoolis on vaja muuta keelte õpetamise moodust. See on õige ka vene keele osas. ... Kõigi nende asjaolude tõttu on tarvis lõpetada see vene keele õpetamise viis, mis meie ülikoolis seni on esinenud. Ülikool osutagu ainult abi erialase vene keele omandamiseks keskkoolis saadud teadmiste baasil ja mitte üle 1 aasta. Võrkeelte õpetamise osas tuleb hoiduda vigadest, mida on tehtud vene keele õpetamise viisides" (S 311: 167). Seega, ülikooli ei või muuta keeltekooliks neile, kel on võimalus vastav keel juba keskkoolis omandada.

Seoses vigadega vene keele õpetamisel nimetaksin kõigepealt selle aine ideologiseerimist, mis juba tollal mõeldavad piirid ületas ning hiljem veelgi süvenes. Olgu ametliku suhtumise näiteks õppeprorektor dots R. Antonsi sõnavõtt 4. novembril 1949: "... vene keele õpetamise küsimus on kogu ülikooli küsimus. Kõik kateedrid peavad nõudma, et üliõpilased loeksid vene kirjandust originaalkeeles. See on poliitiline küsimus, ilma vene keeleta ei saa õpetada patriotismi." (S 97: 451). Loodetud positiivseid tulemusi ei saavutatud siiski ka mitmete kaudsete vahenditega (vene keele ringid ja venekeelsed seinalehed igas teaduskonnas, vene ja eesti üliõpilaste ühised klubiõhtud, segamini majutamine jmt). Kui ülalmainitud meetodeid oleks sunnibabinõude asemel vabatahtlikult valitavate võimalustena pakutud, oleks neist tõenäoliselt kasugi olnud.

Praktilise eesti keele õpetamine kerkis päevakorda seoses venekeelsete osakondade tekkega. Ühelt poolt oli viimane paratamatu, sest Eestisse elama asunud vene perekondade noored tulid ülikooli (tollastes oludes oleks olnud mõeldamatu eesti keele oskust sisseastumise tingimuseks seada). Teiselt poolt oli aga ülikool ise huvitatud üliõpilaste arvu suurendamisest — ja seda üritati uute venekeelsete osakondade avamise ning vene rühma-

desse üliõpilaste vastuvõtu suurendamise teel (ülikooli reklaamiti teistes NSV Liidu osades). Kuna paljud vene rühmade lõpetajad oma kodukohta tagasi ei pöördunud, siis on ülikoolgi kaudselt süüdi Eesti umbkeelse haritlaskonna tekkes. Ilmselt olulisim praktilise eesti keele õpetamist mõjutanud asjaolu on motivatsiooni peaaegu täielik puudumine. Üliõpilased mõistsid, et tolates Eestis oli võimalik ilma eesti keelt oskamata hakkama saada, ning tunnetasid ametlikku ükskõikset (leebelt öeldes) suhtumist eesti keele õppimisse. Dots A. Kask viitab koguni surveavaldustele seoses madalate eesti keele hinnetega (isiklike kogemuste põhjal olid madaladki hinded liiga head): "Kahjuks selgusid mõned kurvastavad faktid, et kui sm. Aben on hakanud neile üliõpilastele, kes tema arvates veel "head" ei vääri "rahuldavaid" panema, siis on tulnud kontroll dekanaadist, prorektor ja ametiühingu esindajad ja on palunud seletust, miks need üliõpilased on rahuldava hinde saanud" (S 273: 643).

Eesti keele õpetamisele ei tulnud kahtlemata kasuks viis, kuidas ja kui palju sellest ülikoolis rääkida sai. Kui vene keele õpetamise vajadust rõhutati väga paljudes seostes, perioodiliselt eraldi päevakorrapunktina nõukogu koosolekuil, siis eesti keele õpetamise arutelu vaadeldaval perioodil ei toimunud. Kui eesti keelest räägiti, siis ikka seoses vene või võõrkeelte õpetamisega (eriti agaralt otsis võimalusi eesti keele küsimustest rääkimiseks A. Kask). Iseloomulik on seegi, et kui eesti keelega seoses midagi mainiti, siis tehti seda nagu häbenedes, lisades peaaegu obligatoorselt, et sama probleem on olemas ka vene keeles. Lausa reeglipärane on seegi, et arutelul väljendatud ja vastuväiteid mitte leidnud mõtted eesti keele oskuse vajalikkuse kohta ei leidnud teed otsustesse (või olid seal tunduvalt "lahjendatud" kujul), rääkimata nende täitmisest.

Kahtlemata oli puudusi ka eesti keele õpetamise metoodikas. Nende põhjus on valdavalt üks: et üliõpilased tõrjusid igasugused õpetamise katsed, siis oli mõttetutu kõrgema taseme saavutamiseks vaeva näha.

Seega tuleb tunnistada, et nii eesti kui vene keelt õpetati aastakümnete vältel ilma eriliste tulemusteta (eriti kehtib see eesti keele õpetamise suhtes). Üksikud erandid on loomulikult

olemas. Ligi poole sajandi pikkune vaev — olukord ei muutunud käsitletava perioodi järel — kummagi keele õpetamisel on kõigist vastupidistest väidetest hoolimata suures osas tühja jooksnud. Professor H. Rätsep on õelnud, et sunniviisil ei saa õpetada ühtki keelt. Täpsustaksin veidi seda loomulikult õiget seisukohta ja lisaksin, et sunni asemel peame rääkima väljaspool ülikooli ning õppeprotsessi asuva vajaduse teadvustamisest. Ülikool ei saa olla keelelise algõpetuse kohaks (erandjuhtumid välja arvatud).

Kolmandaks artikli algul osutatud probleemiringiks, mille kohta on piiratud ruumi tõttu võimalik esitada vaid märksõnu, on kogu käsitletava perioodi ajalooline situatsioon. Olles vaenulik vabale vaimsele tegevusele üldse (seega ka vene keele uurimise ja õpetamise mõningatele aspektidele), oli see eriti vaenulik eesti keele õpetamise ja uurimisega seonduva suhtes. Nimetatagu erifondi loomist ning raamatute hävitamist (M. Sõstšikovi juhitud kampaaniad), keelekogude Tallinna viimist, välismaal ilmunud teoste kättesaamatust (sealhulgas Eesti ja eesti keele kohta), marrismi heakskiidu ja hukkamõistuga seonduvat (algul sunniti kiitma ning hiljem mõisteti selle kiitmise eest hukka), ruumikit-sikust jne.

Püüdes teha kokkuvõtet eelnevast ja visandada programmi tulevikuks, tahaksin käsitletud probleemide kohta öelda järgmist.

Ainsa ja ainuvõimaliku asjaajamisekeelena võib Tartu Üli-koolis kõne alla tulla eesti keel. Seda kinnitab ka ülikooli põhi-kiri ning nõuab loomulikult keeleseadus. See, et võõrkeelte õp-petoolid oma sisemises asjaajamises vastavaid võõrkeeli kasu-tavad, on igati loomulik ning hoopis teise tasandi küsimus.

Arvan, et kiiresti tuleb lõpetada venekeelsete rühmade õp-petöö (v.a muidugi vene filoloogia osakonnas). Nii vaadeldud periood kui ka sellele järgnenud aastad näitavad, et erialaõpin-gute kõrval on äärmiselt raske eesti keelt vajalikul tasemel omandada. Venekeelse õppetöö lõpetamisel on järgmised posi-tiivsed tagajärjed:

1) suureneb eesti keele õppimise motivatsioon keskkoolis ja paraneb selle tase;

2) keelekompetentsi probleemid, mis muidu tekiksid pärast ülikooli lõpetamist töökohtadel, lahenevad juba enne ülikooli

tulekut või ei teki neid üldse;

3) arvestades Eesti Vabariigi majanduslikku olukorda (kahe keeles kõrgkooliõpetus pole lihtsalt jõukohane) on selline lahendus paratamatu. Lisaks vabanevad auditooriumid, õppejõud saavad täiendavat aega uurimis- jm tööde jaoks jne.

Mis puutub praktilise eesti keele õpetamisse mitte-eesti üliõpilastele, siis mingi aja vältel tuleb seda jätkata. Aga seda tuleb tõesti teha kohe ülikooli astumise järel, lühikest aega, intensiivselt, nii et üliõpilastel tekiks võimalus oma oskusi nii passiivselt kui aktiivselt kasutada.

Vene keele õpetamine eesti üliõpilastele on juba vähenenud ja väheneb kindlasti veelgi. Koht, kus see aga absoluutse vajalikkusega peab säilima, on vene filoloogia eesti osakond. Just seal tuleb rakendada kõike positiivset, mis vene keele õpetamise metoodika alal Tartu Ülikoolis on saavutatud (loomulikult peab teistegi erialade üliõpilastel olema võimalus praktilist vene keelt õppida). Eesti riigile oleks väga halb, kui meil ei oleks kas üldse või siis oleks ainult teoreetiliselt vene keelt oskavaid eesti rahvusest vene keele spetsialiste.

Me oleme kõikidel aladel siirdumas normaalse ühiskonna poole. Seoses sellega tuleb ka keeleõpetus ja -kasutus, eelkõige muidugi eesti (ja loomulikult ka vene) keele õpetus ja kasutus Tartu Ülikoolis vabastada ideoloogilisest kestast. Poliitiline termin "kooseksistents", millesse on sisestatud vastaspoolte vaenulikkus, tuleb asendada mõistega "kooselu" täpselt fikseeritud reeglite järgi.

KIRJANDUS

Johannes Aavik. Sada uut tyvisõna. Tallinn, 1932.

Jarmo Raukko, Jan-Ola Östman. Pragmaattinen näkökulma Itämeren kielialueeseen. — University of Helsinki. Department of General Linguistics. Publications NO. 25, 1994.

Hiroshi Shoji. Uhanalaiset kielet ja niiden suojelu. — Uralilaiset kielet tänään. Snellman-instituutin julkaisuja A 13/1993, lk. 38–45.

Tiit-Rein Viitso. Eteläiset itämerensuomalaiset kielet eilen ja tänään. — Uralilaiset kielet tänään. Snellman-instituutin julkaisuja A 13/1993, lk. 59–65.

Säilikud Tartu Ülikooli arhiivis:

- S 51 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1947.
TÜA, n 1, s 51.
- S 70 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1948.
TÜA, n 1, s 70.
- S 97 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1949.
TÜA, n 1, s 97.
- S 145 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1951.
TÜA, n 1, s 145.
- S 194 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1953.
TÜA, n 1, s 194.
- S 220 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1954.
TÜA, n 1, s 220.
- S 249 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1955.
TÜA, n 1, s 249.
- S 273 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1956.
TÜA, n 1, s 273.
- S 311 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1957.
TÜA, n 1, s 311.
- S 410 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1960.
TÜA, n 1, s 410.
- S 484 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1962.
TÜA, n 1, s 484.
- S 517 = TRÜ Õpetatud Nõukogu koosolekute protokollid 1963.
TÜA, n 1, s 517.

ASTMEVAHELDUS - ASTEVAIHTELU

Kalevi Wiik
Turku

Viron ja Suomen kielioppien eniten sekaannusta aiheuttavia käsitteitä ja termejä on *astmevaheldus* - *astevalhtelu*. En paljon liioittele, kun väitän, että suomalainen on lähes aina ymmällään joutuessaan viroa opiskellessaan tekemisiin viron "astmevaheldusen" kanssa.

Astevaihtelu vai kovien konsonanttien pehmeneminen?

Virolaiset ja suomalaiset pitävät luonnollisina kieliopissamme nykyään käytössä olevia termejä *astmevaheldus* - *astevaihtelu*; onhan tässä ilmiössä kysymyksessä nimenomaan kahden asteen, vahvan ja heikon, välinen vaihtelu; vai onko? — Emme ehkä tule ajatelleeksi, että tämä terminvalinta edellyttää juuri tietynlaista kieliopillista ajattelua. Ennen *astevaihtelu*-termin käyttöön ottoa Suomessa oli käytössä termi *kovten konsonanttien pehmeneminen*. Termien *vaihtelu* ja *pehmeneminen* välinen ero on, että *vaihtelun* ajatellaan tapahtuvan valmiiden muotojen välillä, mutta *pehmenemisen* ajatellaan olevan prosessi, jossa muoto (syvämuoto) muuttuu toiseksi (pintamuodoksi). Edellisen mukaan kieliopissa on vain valmiita pintamuotoja, eli kielioppi on yksitasoinen; jälkimmäisen mukaan vahva (kova) muoto muuttuu heikoksi (pehmeäksi), eli kieliopissa on kaksi tasoa, syvämuotojen ja pintamuotojen taso. Yksitasoinen kielioppi perustuu Suomessa lähinnä Setälän käyttöön ottamaan ajattelutapaan; kaksitasoinen kielioppi edustaa Setälän edeltäjien, mm. Genetzin, käyttämää generatiivista ajattelutapaa. — Jos siis sanomme esimerkiksi, että "astevaihtelussa vahvan asteen *b* muuttuu heikon asteen *v*ksi" (kuten viron tapauksessa *leib* - *letvad*), syyllistymme kahden erilaisen ajattelutavan sekoittamiseen: termi "astevaihtelu" viittaa yksitasoiseen kielioppimalliin, mutta samassa

lauseessa käyttämämme verbi "muuttua" viittaa kaksitasoiseen malliin. Oikein on sanoa joko "astevaihtelussa *b* vaihtelee v:n kanssa" tai "konsonanttien pehmennyksessä *b* pehmenee v:ksi". Valitettavasti joudun tässä artikkelissa olemaan tässä suhteessa epäjohdonmukainen. Tämä johtuu siitä, että en halua tässä yhteydessä korvata perinteistä termiä *astevaihtelu* esimerkiksi termillä *konsonanttien pehmennyks* siitä huolimatta, että esitään ko. asiat muutoksina, en vaihteluina.

14 viron astevaihtelun esimerkkisanaa

Käsittelen seuraavaksi niitä vaikeuksia, joita viron "astmevaheldus" ja sen ryhmittely aiheuttavat suomalaiselle. Asioiden havainnollistamiseen käytän seuraavaa neljätoista esimerkkisanaa. Kunkin sanan ylempi muoto edustaa vahvaa astetta ja alempi heikkoa astetta; ylemmät muodot ovat partitiivimuotoja (paitsi muoto *käsi*, joka on nominatiivi), alemmat muodot monikon nominatiiveja. Muodot on kirjoitettu viron oikeinkirjoituksen mukaisesti.

1	2	3	4	5	6	7
<i>sauna</i>	<i>linna</i>	<i>jaama</i>	<i>metsa</i>	<i>kassi</i>	<i>valsst</i>	<i>sõpra</i>
<i>saunad</i>	<i>linnad</i>	<i>jaamad</i>	<i>metsad</i>	<i>kasstid</i>	<i>valstid</i>	<i>sõbrad</i>
8	9	10	11	12	13	14
<i>seppa</i>	<i>valpa</i>	<i>kändu</i>	<i>suunda</i>	<i>letba</i>	<i>tuba</i>	<i>käsi</i>
<i>sepad</i>	<i>vaibad</i>	<i>kännud</i>	<i>suunad</i>	<i>letvad</i>	<i>toad</i>	<i>käed</i>

Viron kieliopin mukaan näissä kaikissa sanoissa esiintyy *astmevaheldus*; tosin tapauksissa 1–5 *astmevaheldus* ei ole oikeinkirjoituksesta näkyvässä. Suomalaiselle tuttua astevaihtelua esiintyy kuitenkin vain tapauksissa 8–14; tapaukset 1–7 ovat sellaisia, että suomalainen ei oman kielensä perusteella pitäisi niitä astevaihteluun kuuluvina.

Vältevaheldus ja laadivaheldus

Viron kieliopissa *astmevaheldus* jaetaan kahdeksi tyyppiä, *vältevahelduseksl* ja *laadivahelduseksl*. Vastaavat suomenkieliset termit ovat *pituusvaihtelu* ja *laatuvaihtelu* tai *kvantitatiivinen* ja *kvalitatiivinen vaihtelu*. Pääsääntö on, että pituusvaihtelussa on kysymys saman sanan eri muodoissa tapahtuvasta sisä-äänneiden pitenemisestä tai lyhenemisestä; laatuvaihtelussa on kysymys saman sanan eri muodoissa tapahtuvasta sisä-äänneiden kadosta tai toiseksi muuttumisesta. ("Sisä-äänneillä" tarkoitetaan viron kieliopissa äännejonoa, joka alkaa pääpainollisen tavun vokaalin alusta ja päättyy seuraavan tavun vokaalin alkuun.) Käsiteltävät neljätoista esimerkkisanaa edustavat näitä kahta astevaihtelun alatyyppejä seuraavasti. Perustan jaon E. Väärin kielioppiin *Eesti keele õpik keskkoolile* (Kirjastus "Valgus", Tallinn 1968).

vältevaheldus								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>sauna</i>	<i>linna</i>	<i>jaama</i>	<i>metsa</i>	<i>kassi</i>	<i>valssi</i>	<i>sõpra</i>	<i>seppa</i>	<i>vaipa</i>
<i>saunad</i>	<i>linnad</i>	<i>jaamad</i>	<i>metsad</i>	<i>kassid</i>	<i>valsid</i>	<i>sõbrad</i>	<i>sepad</i>	<i>vaibad</i>

laadivaheldus				
10	11	12	13	14
<i>kändu</i>	<i>suunda</i>	<i>leiba</i>	<i>tuba</i>	<i>käsi</i>
<i>kännud</i>	<i>suunad</i>	<i>leivad</i>	<i>toad</i>	<i>käed</i>

Kun lähtökohtana pidetään yllä olevien laisia viron oikeinkirjoituksen mukaisesti kirjoitettuja muotoja, on suhteellisen helppo erottaa toisistaan *vältevaheldus* ja *laadivaheldus*. Ensimmäinen tehtävä on erottaa toisistaan "geminaattakirjaimet" ja "yksinäiskirjaimet": Geminaattakirjaimia ovat kaikki ne tapaukset, joissa vahvassa asteessa on kaksi samaa konsonanttikirjainta

peräkkäin (*linna - linnad, kassi - kassid, valssi - valsid, seppa - sepad*); kaikki muut konsonanttitaupukset edustavat yksinäiskirjaimia (*sauna - saunad, jaama - jaamad, metsa - metsad, sõpra - sõbrad, valpa - valbad, kändu - kännud, suunda - suunad, leiba - letvad, tuba - toad, käsi - käed*). *Laadtvaheldusen* voi nyt erottaa *vältevaheldusesta* seuraavaa sääntöä käyttäen:

Yksinäiskirjainten astevaihtelu on *laadtvaheldusta*,

- a. jos vahvan asteen klusiilikirjain kokee "suuren muutoksen" (so. muuttuu ei-klusiilin kirjaimeksi) tai
- b. jos vahvan asteen kirjain häviää.

Kaikissa muissa tapauksissa (siis mm. kaikissa geminaattakirjainten tapauksissa) astevaihtelu on *vältevaheldusta*.

Tämän säännön mukaan *laadtvaheldusta* edustavat 14 esimerkkisanasta sana *leiba - letvad* (jossa kysymys on "suuresta muutoksesta", koska klusiilikirjain *b* muuttuu ei-klusiilikirjaimeksi *v*) ja sanat *kändu - kännud, suunda - suunad, tuba - toad* ja *käsi - käed* (joissa kirjain kokonaan häviää). Kaikissa muissa esimerkkisanoissa (*sauna - saunad, linna - linnad, jaama - jaamad, metsa - metsad, kassi - kassid, valssi - valsid, sõpra - sõbrad, seppa - sepad* ja *valpa - valbad*) astevaihtelu on *vältevaheldusta*. — Suomalaisen kannalta vaikein tyyppi on *valpa - valbad*: Hän saattaa suomen kielen perusteella tulkita tyyppin *valpa* sisältävän geminaatan (vrt. suomen *valppa*). Kaiken lisäksi kysymyksessä on virossakin foneettisessa mielessä geminaatta (ääntyyhän klusiili tässä sanatyypissä suhteellisen pitkänä); ratkaisevaa on se, että oikeinkirjoituksen mukaan kysymyksessä ei ole geminaattakirjain. Suomalaisen vironoppijan tulee tässä kohdin siis ajatella, että se, kuinka konsonantit kirjoitetaan, on määräävämpää kuin se, kuinka ne äännetään (tai mikäniiden vastine on suomessa). Vaikeita saattavat olla myös tyypit *valssi - valsid* ja *seppa - sepad* siitä syystä, että suomalainen saattaa tulkita näiden tapausten edustavan *laadtvaheldusta* siitä syystä, että niissä on kysymys kirjaimen kadosta; hänen tulee kuitenkin pitää mielessään, että vahvan asteen geminaattakirjaimissa on aina kysymyksessä *vältevaheldus*, ei koskaan *laadtvaheldus*.

Vaikka suomalaisen ei olekaan ylivoimaista oppia viron oikeinkirjoituksen mukaisesti kirjoitettujen muotojen perusteella erottamaan toisistaan *vältevaheldusta* ja *laadivaheldusta*, on seuraavaksi kysyttävä: onko suomalaisen tarpeen oppia tämä jako? Väitän, että perinteisten viron kielioppien jako ei ole hänen kannaltaan hyvä.

Vaihtoehtoinen ryhmittely

Siirrän *vältevaheldusen* ja *laadivaheldusen* rajaa siten, että esimerkkitapaukset *seppa - sepad* ja *vaipa - vaibad* kuuluvatkin *laadivahelduseen*, eivät *vältevahelduseen* (huolimatta siitä, että edellisessä on kysymys vahvan asteen geminaattakirjaimesta ja jälkimmäisessä vain "pienestä" klusiilikirjaimen muutoksesta). Perusteluni *vältevaheldusen* ja *laadivaheldusen* rajan uudelleen sijoittamiseen löydän 1) kielihistoriasta, 2) viron generatiivisesta fonologiasta ja 3) suomalaisen vironoppijan intresseistä. Seuraavassa pohdiskelussa nämä kolmen tyyppiset perustelut nivoutuvat toisiinsa.

Vanhempi ja nuorempi astevaihtelu

Suomalaiselle vironoppijalle tuttua astevaihtelua ovat virossa edellä olevista tyypeistä 1-14 tyytit 8-14; tyytit 1-7 ovat hänelle outoja. Kielihistoriallisesti tämä tarkoittaa, että tyytit 8-14 edustavat vanhempaa kehitysvaihetta eli vaihetta, jolloin viro ja suomi vielä olivat yksi ja sama kieli. Tyytit 1-7 puolestaan edustavat nuorempaa vaihetta eli vaihetta, jolloin viro jo oli eriytynyt suomesta; esiintyyhän näiden tyyppien astevaihtelua vain virossa, ei suomessa. Nimitän tyyppien 8-14 astevaihtelua *vanhemmaksi astevaihteluksi* ja tyyppien 1-7 astevaihtelua *nuoremmaksi astevaihteluksi*. Näin toivon välttävän niiltä väärinkäsityksiltä, jotka perinteisten nimitysten *vältevaheldus* ja *laadivaheldus* käyttö uusituissa merkityksissä aiheuttaisi.

Kahden astevaihtelutyypin alkuperä

Perustelen *vanhemman* (suomessakin esiintyvän) ja *nuoremman* (vain virossa esiintyvän) *astevaihtelun* välistä eroa kielihistoriallisesti vielä seuraavasti: *Vanhempl astevaihtelu* on todennäköisesti lainaa kantagermaanista. Se perustuu Vernerin lakiin eli siihen, että toinen tavu ei saanut olla "liian voimakas" suhteessa ensimmäiseen tavuun. Toinen tavu oli liian voimakas silloin, kun sen alussa oli klusiili ja kun se oli rakenteeltaan siinä mielessä raskas, että siihen sisältyi myös tavunloppuinen konsonantti; tällainen muoto oli esimerkiksi *letpät*, mutta tällaisia eivät olleet esimerkiksi muodot *letpä* ja *saunat*. Näin nähtynä toisen tavun alkuisen klusiilin heikkeneminen turvasi sen, että sanan ensimmäinen tavu säilyi pääpainollisena; kysymyksessä oli siis sanan alkupainoisuuden säilyttäminen. — *Nuoremman astevaihtelun* (sen, joka esiintyy virossa, mutta ei suomessa) synty perustuu kokonaan toisenlaiseen ilmiöön: Kysymys on tahdin isokroniasta eli siitä, että tahdit (painollisella tavulla alkavat kahden tavun jaksot) pyrkivät olemaan samamittaisia. Pääsääntö on, että pitkän ensimmäisen tavun loppuäänteistö lyhenee, jos toisen tavun lopussa on konsonantti, mutta se pitenee, jos toisen tavun lopussa ei ole konsonanttia; esim. *sauna-ta* > *sauna-ta* mutta *saunat* > *saunat*. Kysymys ei siis nyt ole alkupainoisuuden säilyttämisestä (kuten vanhemmassa astevaihtelussa), vaan säännöllisen rytmin aikaan saamisesta; säännöllinen rytmi tarkoittaa sitä, että jokainen tahti ääntyy suurin piirtein saman mittaisena. Lisäksi *vanhempi astevaihtelu* kohdistuu aina toisen tavun alkuäänteeseen (klusiiliin), *nuorempi astevaihtelu* kohdistuu ensi tavun loppuäänteistöön (en tässä yhteydessä pohdi tarkemmin, mikä loppuäänteistön yksityinen äänne kulloinkin on kysymyksessä).

Esimerkkisanojen generointi

Kun toimii johdonmukaisesti ja johtaa viron astevaihtelutapaukset edellä esittämieni periaatteiden mukaisesti, päättyy seuraa-

vanlasiin käsittelyn 14 esimerkisanan muotojen generatiivisiin johtoihin. Johdot kuvastavat todennäköisesti samalla myös sanatyypien kielihistoriallisia kehityksiä.

Vaihe 1. *Vanhempi astevaihtelu* vaikuttaa sekä virossa että suomessa. Seuraavat muodot on kirjoitettu siten, että niiden kirjaimin (ilman diakriittisiä merkkejä) kirjoitetut muodot edustavat syvämuotoja (kielihistorian kantakielen muotoja) ja niiden lyhennysmerkit *vanhemman astevaihtelun* aikaan saamia muutoksia:

1	2	3	4	5	6	7
<i>sauna</i>	<i>linna</i>	<i>jaama</i>	<i>metsä</i>	<i>kassi</i>	<i>valssi</i>	<i>sepra</i>
<i>saunat</i>	<i>linnat</i>	<i>jaamat</i>	<i>metsät</i>	<i>kassit</i>	<i>valssit</i>	<i>seprat</i>

8	9	10	11	12	13	14
<i>seppä</i>	<i>vaippa</i>	<i>kanto</i>	<i>suunta</i>	<i>leipä</i>	<i>tupa</i>	<i>käte</i>
<i>seppät</i>	<i>vaippat</i>	<i>kantot</i>	<i>suuntat</i>	<i>leipät</i>	<i>tupat</i>	<i>kädet</i>

Vaihe 2. *Nuorempi astevaihtelu* vaikuttaa virossa mutta ei suomessa. Seuraavat esimerkkimuodot ovat kaikki viron (eivät suomen) muotoja; tämän havainnollistamiseksi muutan vokaalit viron mukaisiksi ja myös monikon *t:n* viron oikeinkirjoituksen mukaisesti *d:ksi*. *Nuoremman astevaihtelun* aikaan saamat muutokset ovat ne pidennykset ja lyhennykset, jotka esiintyvät näissä muodoissa, mutta eivät vielä edellisen vaiheen muodoissa.

1	2	3	4	5	6	7
<i>sauna</i>	<i>linna</i>	<i>jaama</i>	<i>metsa</i>	<i>kassi</i>	<i>valssi</i>	<i>sõpra</i>
<i>saunad</i>	<i>linnad</i>	<i>jaamad</i>	<i>metsad</i>	<i>kassid</i>	<i>valssid</i>	<i>sõprad</i>

8	9	10	11	12	13	14
<i>seppa</i>	<i>vaippa</i>	<i>kantu</i>	<i>suunta</i>	<i>leipa</i>	<i>tupa</i>	<i>käte</i>
<i>seppad</i>	<i>vaippad</i>	<i>kantut</i>	<i>suuntad</i>	<i>leipad</i>	<i>tupad</i>	<i>käted</i>

Taulukosta nähdään, että virossa on oikeastaan kolmenlaisia muotoja: 1) sellaisia, joihin vaikuttaa vain *vanhempi astevaihtelu*, 2) sellaisia, joihin vaikuttaa vain *nuorempi astevaihtelu* ja 3) sellaisia, joihin vaikuttavat molemmat astevaihtelut. Se, mihin ryhmään kukin yksityinen sana kuuluu, johtuu tietenkin sanan rakenteesta, mm. siitä onko toisen tavun alussa klusiili vai ei ja onko toinen tavu pitkä vai ei. Mielenkiintoisia ovat varsinkin kolmannen ryhmän sanat; tällaisia ovat muodot *seppä*, *vaipä*, *käntud* ja *leipä*. Näissä tapauksissa on kaksi lyhennystä; toinen (*vanhemman astevaihtelun* aiheuttama) liittyy toisen tavun alkuseen klusiiliin ja toinen (*nuoremman astevaihtelun* aiheuttama) ensimmäisen tavun loppuäänteistöön.

On suhteellisen helppo nähdä, minkälaisia sääntöjä tarvitaan, jotta muodot saadaan edelleen oikean ääntämisen ja oikeinkirjoituksen mukaisiksi muodoiksi. Mainitsen muutaman esimerkin tällaisista säännöistä:

ss kirjoitetaan pitkän soinnillisen tavuaineksen jäljessä yksinäis-*s*:llä, mutta välittömästi lyhyen painollisen vokaalin jäljessä *ss*:llä; esim. *valsid* ja *kassid*.

Tavunloppuinen heikentynyt klusiili (esim. *t̃* ja *p̃*) kirjoitetaan "soinnillisen" klusiilin kirjaimella (*d*:llä ja *b*:llä) soinnillisen konsonantin edellä, mutta "soinnittoman" klusiilin kirjaimella (*t* ja *p*) soinnittoman konsonantin edellä; esim. *sõbrad*, mutta *met-sad*).

Vokaalien välinen tavunalkuinen heikentynyt klusiili häviää usein sekä ääntämisestä että kirjoituksesta; esim. *toad*, *käed*.

Myöhempiä muutoksia

Astevaihteluun liittyy myös sääntöjä, jotka kehittävät edelleen viron ja suomen *vanhemman astevaihtelun* jälkeisiä muotoja. Osaksi nämä säännöt ovat virossa ja suomessa samanlaisia;

tällainen on esimerkiksi sääntö, joka aiheuttaa muutoksen *nt* > *nn* (su. *kantot* > *kannot* ja vi. *kantud* > *kannud*). Osaksi nämä säännöt ovat erilaisiakin; niinpä esimerkiksi geminaattaklusiilit yksinkertaistuvat suomessa (*seppät* > *sepät*), mutta eivät (välittömästi lyhyen painollisen vokaalin jäljessä) virossa (*seppad*-muotoon jää geminaatta). En kuitenkaan tässä yhteydessä käsittele näitä viron ja suomen astevaihtelun pikku eroja.

Vanhemman astevaihtelun jälkeen viron muotoihin on vielä sovellettava mm. *geminaattojen heikentymissääntöä*. Tämän säännön mukaan geminaattakonsonantit heikkenevät pitkän soinnillisen tavuaineksen jäljessä (eli ollessaan kauempana sanassa kuin välittömästi sanan ensimmäisen lyhyen vokaalin jäljessä). Sääntö saa aikaan seuraavat muutokset:

<i>nn</i> > <i>n</i>	<i>suunnad</i> > <i>suunad</i>	'suunnat'
<i>ll</i> > <i>l</i>	<i>keellud</i> > <i>keelud</i>	'kiellot'
<i>rr</i> > <i>r</i>	<i>keerrud</i> > <i>keerud</i>	'kierrot'
<i>pp</i> > <i>b</i>	<i>kauppad</i> > <i>kaubad</i>	'kaupat'
<i>tt</i> > <i>d</i>	<i>paattid</i> > <i>paadid</i>	'paatit'
<i>kk</i> > <i>g</i>	<i>kõtkked</i> > <i>kõtged</i>	'kaiket'

(Muodot edustavat vaihetta, jossa *nuorempi astevaihtelu* ei vielä ole lyhentänyt geminaattojen alkusegmenttiä.) Tämä sääntö näyttää (pinnallisesti tarkastellen) mutkistavan viron astevaihtelua melkoisesti. Ovathan nyt astevaihtelun heikot vastineet aivan erilaiset riippuen siitä, onko edellä pitkä soinnillinen tavuaines (kuten edellä olevissa tapauksissa) vai pelkästään lyhyt vokaali (kuten jäljempänä olevissa tapauksissa). Esimerkiksi *t:n* heikko vastine näyttää olevan nolla 'suunta'-sanan muodossa *suunad*, mutta *n* 'veli'-sanan muodossa *vennad*. Seuraavissa esimerkeissä yhtäläisyysmerkki (=) tarkoittaa 'ei muutosta'.

<i>nn</i> =	<i>vennad</i>	'veljet'
<i>ll</i> =	<i>põllud</i>	'pellot'
<i>rr</i> =	<i>korrad</i>	'kerrat'
<i>pp</i> =	<i>lõppud</i>	'loput'
<i>tt</i> =	<i>kõttid</i>	'laukut'
<i>kk</i> =	<i>lukkud</i>	'lukot'

(Nämäkin muodot edustavat vaihetta, jossa *nuorempi astevaihtelu* ei vielä ole lyhentänyt geminaattojen alkusegmenttiä.) Kysymys ei kuitenkaan ole astevaihtelun mutkikkuudesta, vaan siitä, että toisiin muotoihin *geminaattojen yksinkertaistumisääntö* aiheuttaa muutoksen, toisiin ei. Jos käytetään yksitasoista kielioppimallia, jossa käsitellään vain pintamuotoja, astevaihtelu on ko. tapausten takia huomattavasti mutkikkaampi kuin kaksitasoista kielioppimallia ja muunnossääntöjä käytettäessä.

Viron astevaihteluun liittyy tavallaan myös *suppelden vokaalien väljenemissääntö*, jonka mukaan suppea vokaali muuttuu vastaavaksi väliseksi vokaaliksi joutuessaan (astevaihtelun aiheuttaman konsonantin kadon takia) välittömästi toisen vokaalin viereen; esim. *tubad* > *tuad* > *toad*. Väljenemissääntöä on luonnollisesti sovellettava vasta *vanhemman astevaihtelun* jälkeen.

Näennäinen viron astevaihtelun mutkikkuus sisältyy myös esimerkkityyppiin *käst* - *käed*, jossa *s*:ää vastaa heikossa asteessa kato. Tämän katsomustavan mukaan siis myös *s* on astevaihtelukonsonantti, ja viron astevaihtelu on tältäkin osalta mutkikkaampi kuin suomen (jossa *s* ei ota osaa astevaihteluun). Muita samantapaisia *s*-tapauksia ovat virossa esimerkiksi *lääs* - *läänt* - *lääne* (jossa vaihteluna on *s* - *n*) ja *vars* - *vart* - *varre* (jossa vaihteluna on *rs* - *rr*). Ainakin suomalaisen on viron kaikissa *s*-tapauksissa parasta lähteä *t*:llisistä syvämuodoista (esim. muodoista *käte*, *varte* ja *länte*). Näistä hän saa samaa säännöstöä käyttäen kuin suomessa johdetuiksi viron *s*:lliset muodot; niistä saa myös yksinkertaisia sääntöjä käyttäen johdetuiksi *t:n* lopulliset heikot vastineet; esim. *käted* > *käed*, *varted* > *varred*. Lisäksi hänellä tulee olla hallinnassaan viron *n:n* *vokaalitstumissääntö*, joka aiheuttaa *n:n* vokaalistumisen esimerkiksi tapauksissa *länsi* > *lääsi* > *lääs* ja *länned* > *lääned*. Tätäkin sääntöä hänen tulee soveltaa vasta *vanhemman astevaihtelun* jälkeen.

Heikkenevä ja vahveneva astevaihtelu

Viron kieliopeissa sanotaan astevaihtelua olevan kahta tyyppiä myös siinä suhteessa, että toinen tyyppi on *heikkenevää* eli

suoraa ja toinen vahveneava eli kääntelstä. Astevaihtelu on heikkenevää esimerkiksi tapauksessa *käsi - käed*, mutta vahveneava tapauksessa *hammas - hambad*. Se, kumpi tyyppi on kysymyksessä, määräytyy nominatiivista käsin: jos nominatiivi on vahvassa asteessa ja genetiivi heikossa asteessa, kysymyksessä on heikkenevä astevaihtelu, mutta jos nominatiivi on heikossa asteessa ja genetiivi vahvassa asteessa, kysymyksessä on vahveneava astevaihtelu. — Virolaiset ovat (joidenkin suomalaisten kielipiin-tekijöiden, mm. Fred Karlssonin, tapaan) "nominativisteja": he valitsevat syvämuodoksi aina yksikön nominatiivin. Suomessa tavallisesti käytössä olevan tulkinnan mukaan astevaihtelua on vain yhtä tyyppiä, heikkenevää. Tämä on mahdollista, kun läh-
tökohtana pidetään vahvaa vokaalivartaloa (esim. muotoja *käte-ja hampaa-*), ei aina yksikön nominatiivia. Suomalaisten ja virolaisten ero puolestaan perustuu siihen, että nämä kaksi kiel-tä ovat erityyppisiä: Suomessa on käytännöllisesti katsoen kaikista sanoista mahdollista saada selville sanan vahva vokaali-vartalo. Virossa tämä ei aina ole mahdollista; esimerkiksi *kuus-*sanana teemamuotojen *kuus, kuut, kuue* perusteella ei ole mahdol-lista rekonstruoida vahvaa vokaalivartaloa *kuute* (tai ainakin tämä on vaikeaa). Tämä johtuu siitä, että virossa on tapahtunut restrukturaatio: partitiivimuodon *kuut* loppu-*t* on alettu tajuta partitiivin päätteeksi (eikä sen enää tajuta kuuluvan sanan kan-taan eikä siten edustavan samaa *t:tä* kuin esimerkiksi suomen muodossa *kuutena*).

Klusiilastevaihtelu

Kun edellä otin käyttöön termit *vanhempi* ja *nuorempi* astevaihtelu, halusin välttää vanhojen termien käyttämistä uusissa merkityksissä. Olisi myös ollut mahdollista nimittää näitä astevaihtelun tyyppejä *klustillastevaihteluksi* ja *tavuastevaihteluksi* (kuten teki mm. Lauri Kettunen); koskeehan *vanhempi* astevaihtelu vain klusiileja ja voidaanhan *nuoremmassa* astevaihtelussa väittää olevan pikemmin kysymys koko painollisen tavun saamasta kvantiteetista kuin johonkin sen yksityiseen äänteeseen

kohdistuvasta kvantiteetista. Vältän kuitenkin termiä *klusillias-tevaihtelu* siitä syystä, että virolaiset helposti ymmärtävät tämän termin eri tavalla kuin suomalaiset. Virolaisille klusiileja koskevaa astevaihtelua ja siten "klusiiliastevaihtelua" ovat myös *sõpra - sõbrad* -tyyppinen ja ehkä myös *metsa - metsad* -tyyppinen vaihtelu, joissa kuitenkin on kysymys *nuoremasta astevaihtelusta*, ei siitä *vanhemmasta astevaihtelusta*, jonka suomalaiset mielellään tajuavat "klusiiliastevaihteluksi".

Astevaihtelu ja kolme kvantiteettiastetta

Kun suomalainen vironoppija opettelee viron astevaihtelun edellä esittämälläni tavalla (eikä perinteisellä yksitasoiseen kielioppi-malliin pohjautuvalla tavalla), hän oppii virosta samalla iskulla monia viron kieliopin oleellisia kohtia. Niinpä hänelle selviää saman tien viron kolmen kvantiteetin järjestelmä: Kolmas kvantiteetti liittyy jokaiseen sellaiseen painolliseen tavuun, johon *nuorempi astevaihtelu* aiheuttaa pidennyksen, ja toinen kvantiteetti sellaiseen, johon tämä aiheuttaa lyhennyksen. Myös foneettisen tekstin ylipitkät, pitkät ja lyhyet vokaalit ovat nyt selviä; on vaan muistettava, että perinteisen foneettisen kirjoituksen *jāma, jāma, jama* tarkoittavat samaa kuin käyttämäni muodot *jaama, jaamad, jama*.

Lopuksi

Olen edellä käsitellyt viron ja suomen astevaihtelua aika periaatteelliselta kannalta. Tarkoitukseni on ollut kiinnittää huomio vain sellaisiin käsitteellisiin ja terminologisiin seikkoihin, jotka näyttävät aiheuttavan sekaannusta virolaisten ja suomalaisten välillä. Tärkein sanottavani on seuraava: Viro on kehittynyt niin kauas viron ja suomen yhteisestä kantakielestä, että virolaisten ei aina enää ole mahdollista saada selville pelkästään omaa kieltään käyttäen sellaisia syvämuotoja (esim. *kuus - kuut - kuue* -sanana syvämuotoa *kuute*), jotka samalla olisivat virolais-

suomalaisen kantakielen muotoja. Virolainen ei aina pääse sisäistä rekonstruktiota käyttäen käsiksi tällaisiin muotoihin. Hänen syvämuotonsa ovat välttämättä konkreettisempia, koska hänen kielessään on tapahtunut runsaasti restrukturoitumisia. Tämä puolestaan heijastuu viron kielioppeihin siten, että niissä ei ole mahdollista käyttää sellaisia abstraktisia syvämuotoja, joita voidaan käyttää suomen kielioppeissa. (Tosin viron kieliop-pitraditioon kuuluu myös Ahrensiin perustuva suuntaus, joka on valmis käyttämään viron kieliopissa suomen kielen perusteella saatavia syvämuotoja; suuntausta luonnehditaan virossa usein Ahrensin sanonnalla "viron kieli on suomen kielen tytär".) Tulos on, että virolaiset usein vieroksuvat abstraktista fonologiaa ja käyttävät mieluummin yksitasoista kielioppimallia. Näin he päätyvät valmiiden muotojen, mm. teemamuotojen, käyttöön abstraktisten syvämuotojen ja muunnossääntöjen sijasta; tulok-sena ovat myös mutkikkaat (suomenkin kieliopin nominativis-teille tyypilliset) deklinaatio- ja konjugaatiojaot (viron kieliop-pien *käändkonnad* ja *pöördkonnad*). — Toinen omasta mieles-täni tärkeä sanomani on, että suomalaisen tuskin kannattaa opiskella viroa perinteisten virolaistyyppisten kielioppien pohjal-ta. Suomalaisen on oman kielensä perusteella mahdollista aina saada selville sopiva (suomen vahvan vokaalivartalon mukainen) syvämuoto (kantakielen muoto), josta hän voi sopivia sääntöjä käyttäen johtaa virossa esiintyvät muodot. Toivon joskus voivani esittää näiden sääntöjen enemmän tai vähemmän täydellisen luettelon. — Vaikka virolaisen kannalta viro ei olisikaan "suomen kielen tytär", se on sitä välttämättä tilanteessa, jossa suomalainen opettelee viroa vieraana kielenä.

ФОНОЛОГИЧЕСКОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ ЭСТОНСКОГО И РУССКОГО ВОКАЛИЗМА (МОНОФТОНГИ)

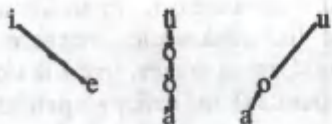
Юрий Кудрявцев
Тарту

В данной работе будут сопоставляться фонологические системы (точнее говоря, подсистемы гласных монофтонгов), а не артикуляционные или акустические качества отдельных звуков. Сопоставимы сущности, определенные по единой методике. Для сопоставления фонологических систем наиболее пригодна методика, разработанная Н. С. Трубецким (Трубецкой 1960). Во-первых, это по существу единственная авторитетная фонологическая концепция, исследующая строевые системы. Большинство других занимается вопросом аллофонной структуры фонем и выявляет список фонем (американский дескриптивизм, школа акад. Л. В. Щербы, концепция Р. И. Аванесова), либо изучает морфонологический компонент системы языка (МФШ, генеративизм). В последнем случае нередко отказываются от понятия фонемы вообще (Н. Хомский – М. Халле) или ведут анализ в двойных терминах (нпр., синтагма-фонемы и парадигма-фонемы М. В. Панова). Во-вторых, основной труд Трубецкого в большей своей части (Трубецкой 1960: 99–32) представляет типологию фонемных систем. Эмпирические закономерности, выявленные в ходе построения такой типологии, можно непосредственно использовать для наших целей.

Анализ качественных характеристик гласных фонем

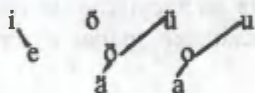
Описание русской системы дано эксплицитно самим Трубецким (Трубецкой 1960: 112–113). Имеет место двухклассная треугольная система с тремя степенями раствора:

включения его в средний тембровый класс дала бы невозможную систему:



в которой средний класс имел бы больше членов, чем любой из крайних классов. Ср.: “В трехклассных системах число гласных фонем в среднем тембровом классе не может превышать число гласных фонем в крайних тембровых классах” (Трубецкой 1960: 127).

Выделение /ɔ/ в особый класс создало бы четырехклассную систему:



Подобные системы возможны, в частности, именно такую фонематику дает Трубецкой (Трубецкой 1960: 118) для восточномарийского (Osttscheremissisch; по принятой в русскоязычной литературе терминологии — луговомарийский, см. Коведяева 1976: 9) по описанию Э. Беке (Beke 1934). Несимметричность системы в данном случае оправдана сложным характером нейтрализаций, возникающих в результате сингармонистической зависимости гласных непервого слога от гласных начального, см. (Beke 1934). Положение /ɔ/ (в транскрипции Беке / Э /) определяется тем, что эта фо-

тывопоставление передних и задних гласных /Hint, 1978: 50/. Средние значения первой и второй формант, приведенные там же /Ik. 47/, свидетельствуют в пользу вышеприведенной характеристики (F1: ɔ - 361, e - 381, ɔ - 386, ср. a - 684, u - 255; F2: ɔ - 1225, ср. o - 799, ɔ - 1613, e - 2074).

нема вступает в отношения нейтрализации по признаку ряда с /i/, по признаку лабиализации с /u/.

Эстонский литературный язык не имеет сингармонизма. Нейтрализация в непервом слове происходит, но выбор архифонемы обусловлен не внешне (не вокализмом первого слога), а системными отношениями. Это означает, что мы можем судить о них (системных отношениях) по набору архифонем. /õ, ü, õ, ä/ возможны только в начальном слове. /o/ в непервом слове встречается только в личных именах: Vello, Ando, Aavo, которые, видимо, образуют особую фонетическую подсистему. Остальные гласные в позиции нейтрализации демонстрируют квадрат:

i	u
e	a

который невозможно объяснить исходя из треугольных систем в сильной позиции. Возникает несколько парадоксальное решение:

i	ü	u
õ	õ	o
e	ä	a

оправданное тем, что оно позволяет представить особенности эстонской нейтрализации как системные. Трудность заключается в том, чтобы подобрать такие дифференциальные признаки, которые не противоречили бы фонетической реальности и одновременно позволяли бы противопоставить друг другу все попарно различающиеся фонемы. Используем введенные Р. О. Якобсоном и сотрудниками признаки “дизность” и “бемольность” (Якобсон, Фант, Халле 1962):

		незадние		непередние	
		дизные		недизные	
узкие	бемольные	i	ɨ	u	
		ɔ	ɔ	o	
		e	ä	a	
широкие	небемольные				

Артикуляционно бемольность реализуется в паре /ɔ/ - /e/ как веларность, в парах /ɔ/ - /ä/, /o/ - /a/ как лабиовеларность. Очевидно, что дизные и недизные, бемольные и небемольные образуют соответственно две корреляции внутри вокализма, нейтрализуемые в пользу немаркированных членов. Этот факт не был известен Трубецкому. В нашем представлении имеется только два класса и две степени раствора, но с дополнительными корреляциями внутри них. Трубецкой, вероятно, схематически изобразил бы такую систему следующим образом:

o, ɔ, a, ä ɔ, e
u, ɨ i

Наиболее экстравагантным в предложенной нами фонематике является противопоставление двух "отрицательных" сущностей (непередние — незадние). Возможно, в дальнейшем удастся подобрать более корректную формулировку.

Что же показывает сравнение описанных по единой методике систем? Различие эстонского и русского вокализмов выглядит еще более сильным, чем при сопоставлении поверхностно-фонетических структур. Совпадает, по существу, только количество классов (по 2) при разной их

характеристике: лабиальность в русском, лингвальность в эстонском языке. Количество степеней раствора разное: две в эстонском, три в русском. Правда, это различие стирается в позиции нейтрализации. Русская система треугольная, эстонская — четырехугольная. В эстонском вокализме наличествуют фонологические корреляции, которых нет в русском. Пятичленные системы, как в русском языке, широко распространены; экзотичным является только неучастие ряда ("лингвальности") в образовании классов. Системы, подобные эстонской, настолько редки, что не учтены у Трубецкого; дело в том, что корреляции по дизности и по бемольности в языках мира, как правило, характерны для консонантизма, а не для вокализма.

Обычно подчеркивается контраст сопоставляемых языков в области согласных (см., в частности, Кудрявцев 1983: 16). Проведенное здесь сравнение показывает, что и в области гласных монофтонгов переход с эстонской речи на русскую и обратно связан с коренной перестройкой всех фонологических навыков.

Анализ количественных характеристик гласных монофтонгов

Трактовка русского количества не представляет особых сложностей. Известно, что русские гласные являются долгими под ударением. Менее известно, что они, по крайней мере факультативно, продляются в конечном безударном открытом слоге (Матусевич 1976: 113; Бондарко 1977: 47). Дистрибуция русской долготы носит не свободный, а связанный характер, являясь распределением смешанного кульминативно-делимитативного типа. Это характерно для суперсегментных единиц, тогда как сегментные единицы распределяются в тексте равномерно. Считаем, что факультативная долгота в конечном открытом слоге является пограничным сигналом, а обязательная долгота — знаком словесного ударения. Отсюда следует, что количество как дифференциальный признак у русских гласных отсутствует.

Сложнее для понимания количество гласных в эстонском языке. Все финно-угроведы признают три степени долготы в этом языке. Однако Трубецкой указывает на невозможность градуальной оппозиции по количеству, исходя из природы фонологических отношений. Сознание слушающего фиксирует не физические характеристики длительности звуков, а наличие/отсутствие отклонений от некоей средней нормы, которая приписывается немаркированному (краткому) звуку. Фонологически долгий вовсе не обязан быть вдвое длиннее краткого, чтобы восприниматься как таковой, — знаком долготы является любое заметное отличие по длительности от условной нормы. Краткий звук представляет собой как бы точку, а долгий подобен линии. Отсюда следует, что возможны как фонологическое явление только две степени долготы (Трубецкой 1936). Эти рассуждения следует признать правильными.

Поскольку смыслоразличительный характер эстонских долготных оппозиций бесспорен, Трубецкой искал выход из противоречия с теоретическими соображениями на путях признания для эстонского языка “фонологически существенных мелодических различий” (см. Трубецкой 1960: 221). В таком случае разница в долготе выступала бы как сопутствующее явление.

Трубецкой опирался на фонетическое описание эстонского языка, данное Е. Д. Поливановым (Поливанов 1928: 197–202). Это описание не содержит сведений о нейтрализациях и о способе реализации краткости корневого гласного. Эстонская долгота нейтрализуется во всех слогах, кроме первого (корневого). В случае, если в позиции различения гласный находится на первой ступени долготы, в последующем открытом слоге фиксируется полудолгота (Wiik 1991: 96). Такой способ реализации корневой краткости не оставляет сомнений в том, что мы имеем дело с корреляцией усечения слога. В этой корреляции краткий вокал (I ступень долготы) является маркированным по отношению к долгому (II ступень долготы). Следовательно, три ступени эстонской долготы — фонетическое явление, реализующее две

фонологических корреляции: усечения слога и геминации. Фонетически долгий гласный является немаркированным членом обеих корреляций. Положение в эстонском языке фонологически совпадает с положением в языке хопи по описанию Б. Уорфа (см. Трубецкой 1960: 218–220).

Таким образом, тривиальному с точки зрения количества русскому вокализму противостоит при сопоставлении сложная, редко встречающаяся эстонская система с пучком долготных корреляций, нагруженных как фонологически, так и грамматически.

ЛИТЕРАТУРА

- Ariste, 1977 — Ariste, P. Eesti keele foneetika. I. Tartu.
Beke, 1934 — Beke, Ö. Texte zur Religion der Osttscheremissen // Anthropos. XXIX.
Hint, 1978 — Hint, M. Näalikutest sõnadeni. Tln.
Wiik, 1991 — Wiik, K. Foneetika alused. Tartu.
Бондарко, 1977 — Бондарко, Л. В. Звуковой строй современного русского языка. М.
Коведяева, 1976 — Коведяева, Е. И. Марийский язык // Основы финно-угорского языкознания: Марийский, пермские и угорские языки. М.
Кудрявцев, 1983 — Кудрявцев, Ю. С. Фонетические ошибки в русской речи эстонцев // Русский язык в эстонской школе. Но 6.
Лаанест, 1975 — Лаанест, А. Прибалтийско-финские языки // Основы финно-угорского языкознания: Прибалтийско-финские, саамский и мордовские языки. М.
Матусевич, 1976 — Матусевич, М. И. Современный русский язык: Фонетика. М.
Поливанов, 1928 — Поливанов, Е. Д. Введение в языкознание для востоковедных вузов. Л.

Трубецкой, 1936 — Trubetzkoy, N. S. Die phonologischen Grundlagen der sogenannten "Quantität" in verschiedenen Sprachen // Scritti in onore di Alfredo Trombetti. Milano. P. 155-174.

Трубецкой, 1960 — Трубецкой, Н. С. Основы фонологии. М.
Якобсон, Фант, Халле, 1962 — Якобсон, Р., Фант, Г. М., Халле, М. Введение в анализ речи // Новое в лингвистике. Вып. 2. М., с. 173-230.

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТОВСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)

Мейлуте Рамонене
Вильнюс

С изменением политической и социолингвистической ситуации в Литовской Республике стал очень актуальным вопрос преподавания литовского языка как иностранного.

После того, как литовский язык был объявлен государственным языком, у иноязычных жителей Литвы возникла настоятельная потребность в изучении литовского языка (большая их часть в течение долгих лет вообще не знала литовского), а у преподавателей — необходимость в их обучении литовскому языку.

В последние годы в Литву с различными целями приезжает все больше иностранцев, и одна из целей их посещения — изучение литовского языка. В их числе и ученые-филологи (балтисты, индоевропеисты), центр интересов которых — литовский язык как самый архаичный из всех живых индоевропейских языков. Люди с подобного рода интересами приезжали в Литву и раньше, однако это были единицы, а теперь, когда во многих университетах мира литуанистика и балтистика набирает силы, когда там увеличивается число студентов, интересующихся этими направлениями в языкознании, в Литву приезжает все больше людей, желающих изучать литовский язык в научных целях. В университетах многих стран организуется изучение балтистики, литуанистики, а их студенты, пройдя первые этапы обучения в своей стране, прибывают в Вильнюсский университет на кратковременные и продолжительные курсы, языковую практику. Уже не первый год на языковую практику в Вильнюсский университет из университетов Варшавы, Кракова, Грейфсвальда, Хельсинки, Будапешта,

Осло, Копенгагена, других городов приезжают студенты, изучающие балтистику. В некоторых университетах открыты лектораты литовского языка, в которых литовскому языку обучают преподаватели Вильнюсского университета. Наши преподаватели работают или работали в университетах Будапешта, Тарту, Хельсинки, Осло, Копенгагена, Парижа.

С расширением в последнее время культурно-экономического сотрудничества Литвы и многих европейских и более далеких государств у специалистов разных предприятий, фирм, организаций из разных стран возникла необходимость в общении на литовском языке. В связи с этим за последние несколько лет литовский язык в Вильнюсском университете изучали предприниматели, политологи, переводчики, дипломаты, историки, экологи, журналисты и специалисты других профилей из Эстонии, Латвии, России, Англии, Швеции, Финляндии, Испании, Италии, Франции, Германии, Японии, Китая, Кореи, Бразилии, США.

У литуанистов, которые до сих пор почти не интересовались преподаванием литовского языка как иностранного, потому что не было такой необходимости, возникло множество лингвистических, психологических, методических и иного рода проблем.

До настоящего времени в обучении литовскому языку господствовала традиционная установка — учить языку через грамматическую систему. Этой традиции придерживались долгие годы еще и потому, что литовский язык большей частью изучали иностранцы — лингвисты, основной целью изучения которых было ознакомление с грамматической системой языка, а не коммуникация. Данная установка легла в основу всех применяемых долгие годы учебных пособий, программ, учебников и других учебных пособий. Так искусственно форма отделялась от функции, что совершенно противоречит коммуникативной деятельности. Теперь нам придется заново готовить учебные программы, а потребности формирования коммуникативной компетенции побуждают к тому, чтобы основное внимание переносить с определения правил, парадигм и других элементов языковой системы на

формирование закономерностей текста как основного продукта речи.

Однако литовский язык — язык синтетического типа, где основным показателем грамматического значения является флексия и другие формообразующие аффиксы, поэтому при изучении литовского языка очень важно восприятие грамматической системы и формирование речевых навыков именно на основе лингвистической компетенции.

В настоящее время по существу пересматриваются учебные программы литовского языка как предназначенные для разных классов общеобразовательных школ, так и для различных этапов обучения взрослых. Авторы новых программ, придерживаясь принципа коммуникативной направленности, стремятся восстановить нарушенный в предыдущих программах приоритет устной речи по отношению к письменной, соблюдать согласованность всех четырех видов языковой деятельности (говорение, слушание, письмо и чтение).

При определении содержания учебных программ очень важно опираться на коммуникативное ядро элементов грамматики, лексики, словообразования, словосочетаний, структуры текстов. Из-за отсутствия исследований в области разговорного литовского языка сложной проблемой является отбор учебного материала для разных уровней обучения.

Литовский литературный язык по существу сформировался на основе одного диалекта, но в настоящее время в Литве широко распространены два диалекта, многие их поддиалекты, говоры, подговоры, которые друг от друга отличаются фонетическими, морфологическими, синтаксическими (образование словосочетаний и предложений), словообразовательными и словарными особенностями, которые по-разному отражаются в различных стилях литературного языка, в письменной и устной речи. Диалектологи и другие лингвисты уже много лет активно исследуют диалекты. В настоящее время очень активизировались статистические исследования диалектов. Анализируются как фонологические, так и морфологические, синтаксические явления, создаются частотные словари, однако эти исследования по существу направлены на

изучение одного диалекта или на сопоставление нескольких на исследование одного функционального стиля (напр., составлен частотный словарь публицистики) и т.п. Значительными являются новейшие сопоставительные исследования падежей и некоторых других морфологических явлений двух жемайтских поддиалектов. Еще только на начальной стадии находятся статистические исследования различных явлений разговорного языка, что является необходимым при формировании коммуникативного ядра системы литовского языка. Например, для обучения литовскому языку как иностранному очень важны статистические исследования употребления падежей. Система грамматической категории падежа в литовском языке состоит из 7 элементов (*nominativus, genitivus, dativus, accusativus, instrumentalis, locativus, vocativus*). Все падежи используются в нескольких значениях, например, *genitivus* может употребляться для обозначения определенного и неопределенного субъекта, объекта, он может обозначать состояние, цель, может определять признак предмета по происхождению, принадлежности, назначению, материалу, содержанию количества и др. Такая сложная семантика падежей неоднозначно раскрывается в текстах различного характера, в употреблении различных стилей, поэтому очень важным является исследование употребления всех падежей и всех их значений в устной и письменной речи, частотности их употребления, стилистической зависимости и т.п. с тем, чтобы можно было производить целенаправленный отбор определенного языкового материала для различных этапов обучения литовскому языку как неродному. Пока в учебных пособиях, учебниках, программах по обучению литовскому языку как иностранному отбор содержания обучения производится более на основе интуиции, а не научного анализа. Это можно сказать как об обучении грамматическим явлениям, так и о словаре, словообразовательных моделях, элементах структуры текста. Исследования в области диалектов и письменного языка (более всего — художественной и публицистической литературы) дают достаточное основание для применения языкового материала в целях обучения.

При ориентации обучения литовскому языку в направлении формирования коммуникативной компетенции лингвистические явления необходимо сочетать с социокультурным аспектом, учитывать взаимодействие языков и культур народов. В этом отношении мы сталкиваемся с аудиториями двух типов. Первая группа — это иноязычные жители Литвы, которые жили тут на протяжении многих лет. Среди них, кстати, тоже есть различия. Одни связаны с Литвой с древних времен, здесь жили родители и предки обучаемых, (в этой группе большую часть составляют жители польского происхождения), однако многие из них жили в определенной изоляции от литовского языка и культуры, хотя глубинные этнокультурные связи были и остаются очень четкими. Другая часть иноязычных жителей Литвы — это русскоговорящие, прибывшие в Литву более всего после Второй мировой войны или еще позднее. Немало таких людей до сих пор тоже жили в отрыве от социокультурной жизни Литвы и никак с ней не связаны, но они знают страну и реалии нашей жизни. Изучение литовского языка в настоящее время чаще всего является для них средством всесторонней интеграции в общественную и культурную жизнь Литвы.

Иные проблемы вызывает социокультурный аспект обучения литовскому языку в том случае, когда обучаются иностранцы, приезжающие из других стран и как Литву, так и ее общество и культуру воспринимающие с точки зрения чужеземцев. Им чужды реалии общественной и культурной жизни Литвы, что обуславливает восприятие этих реалий через их собственную социокультурную модель.

И еще одна проблема. Это выбор методов и способов обучения. Когда возникла необходимость в предельно короткий срок как можно эффективнее научить обучаемых говорить и общаться по-литовски в разных жизненных ситуациях, в письменной и устной форме, очень актуальным стал поиск более действенных методов обучения. Возник интерес к разным нетрадиционным методам обучения (суггестопедия, гипнопедия, релаксopedия, ритмопедия и т.п.). Удачный

выбор метода отчасти определяет и результаты обучения, а для того, чтобы научить архаической грамматической системе литовского языка, не всегда более всего подходят методы, применяемые при обучении менее архаическим (аналитическим) языкам. Практика показала, что в настоящее время наиболее перспективным представляется коммуникативный метод обучения.

SISUKORD

Saateks	3
Elomaa, M. Kielikylpymenetelmä kieltenopetuksessa	5
Ingo, R. Täysien lauseiden ja upotusten käyttö eri kielissä .	13
Klaas, B. Kontrastiivseid noppeid balti keeleareali atribuut- konstruktsioonidest	25
Klockars, B. Poeettisia keinoja ja lingvistisiä piirteitä Aleksis Kiven "Sydämeni laulu" -runossa ja sen kään- nöksissä viron ja ruotsin kieleen	35
Koski, M. Leksikaalse struktuuri erijooni eri keeltes	45
Külmoja, I., Karu, K. Tingimust väljendavad lausekonst- ruktsioonid eesti ja vene keeles	55
Latomaa, S. Suomi toisena ja vieraana kielenä: opetusalan kehityslinjoja ja tulevaisuudennäkymiä	63
Lundström, R. Epäsuorien käännösmentelmien soveltuvuu- desta suomen ja eestin välisessä kääntämisessä	79
Meltser, S. Possessiivsust väljendavad asesõnad eesti ja vene keeles	89
Metsa, A., Jänese, A., Raeste, E., Vissak, H., Pung, E., Rüütli, M. Koostõõmetoodika võimalusi	97
Muikku-Werner, P. Pragmatiikka — kielenopetuksen uusia haasteita	105
Niemikorpi, A. Kielen variaatio ja opetus vieraana kielenä .	119
Siitonen, K. Kääntämättömissä olevien ilmausten kään- tämisen opettaminen	141
Storhammar, M.-T. <i>Me mennään vai me menemme?</i> Joita- kin suomalaisten ulkomaalaisopettajien opetuspuheen piirteitä	153
Suni, M. Arkikeskustelut kielenoppimistilanteina	163
Štšadneva, V., Bambus, L. Vene keele verbide <i>udmu/xo-</i> <i>dumь</i> vastandamine eesti- ning bulgaariakeelsete ekvivalentidega	175
Tammelo, E. Activities for training listening	181
Tuomela, V. Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt ruotsissa	189
Vahtera, R. Kopulamaisuutta kontrastiivisesti	197

Vaigla, E. Isiku iseloomustus eesti ja vene mitesomaatilises fraseoloogias	215
Valge, J. Eesti ja vene keele kooseksistentsist Tartu Ülikoolis (1946–1963)	223
Wiik, K. Astmevaheldus – astevaihtelu	237
Кудрявцев, Ю. Фонологическое сопоставление эстонского и русского вокализма (монофтонги)	251
Рамонене, М. Преподавание литовского языка как иностранного (теоретический и практический аспекты)	261